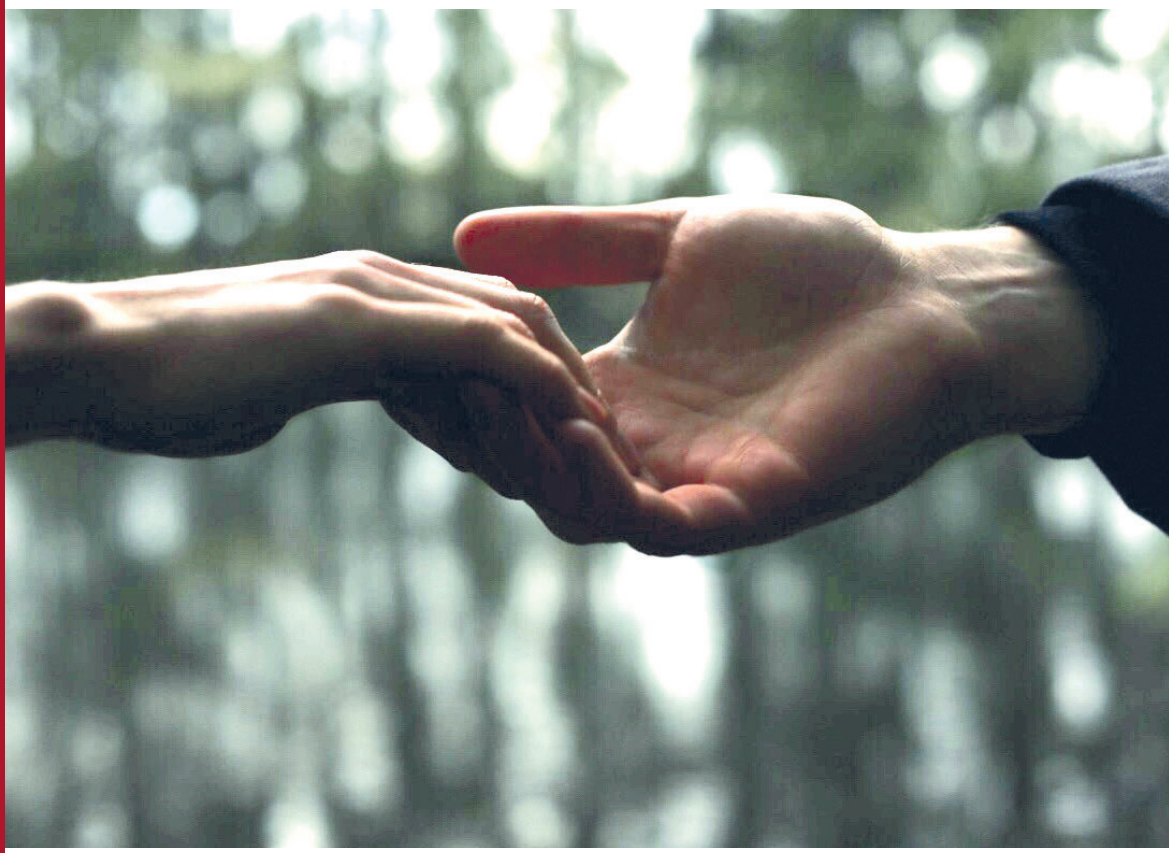
MALMÖ STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NO 82, DOCTORAL DISSERTATION IN EDUCATION

HELENA ANDERSSON

MÖTEN DÄR VI BLIR SEDDA

En studie om elevers engagemang i skolan



MALMÖ HÖGSKOLA

MÖTEN DÄR VI BLIR SEDDA

Malmö Studies in Educational Sciences No. 82

© Helena Andersson, 2017
Omslagsfoto: Lovisa Herrmann
ISBN 978-91-7104-789-2 (tryck)
ISBN 978-91-7104-770-8 (pdf)
ISSN 1651-4513
Holmbergs, Malmö 2017

HELENA ANDERSSON

MÖTEN DÄR VI BLIR SEDDA

En studie om elevers engagemang i skolan

Malmö högskola, 2017
Lärande och samhälle

Publikationen finns även elektroniskt på:
http://dspace.mah.se/handle/2043/23423

Till Lukas och Lovisa

INNEHÅLL

FÖRORD 11

1 INLEDNING 14
Elever i behov av extra anpassningar 18
Syfte och frågeställningar 19
Avhandlingens disposition 19

2 BAKGRUND 21
Elevernas erfarenheter 22
Organisationens betydelse 29
Elever i utanförskap 31

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING 35
Sociokulturellt perspektiv på lärande 36
Situerat lärande 38
Avhandlingens centrala begrepp – avgränsningar och forskningsgenomgång 42
Skolkultur i en gemenskapande praktik 42
Inkluderande skolkulturer 44
Motivation 46
Engagemang 49
Engagemangets olika dimensioner 51
Delaktighet 57
Relationens betydelse för engagemang och delaktighet 59
Elevers röster i forskningen 60

4 METOD 63
Metodologiska överväganden 63
Avhandlingens design och insamlat datamaterial 67
Delstudie 1 - enkät 70

Urval 73
Genomförande 73
Databearbetning och analys delstudie 1 74
Delstudie 2 – intervjuerna och de skriftliga reflektionerna 74
Urval 75
Genomförande 76
Databearbetning och analys delstudie 2 78
Delstudie 3 – intervjuer och skriftliga reflektioner årskurs1-9 81
Urval 81
Skolorna och eleverna 81
Genomförande 84
Databearbetning och analys av delstudie 3 85
Rollen som samtalsledare 86
Tillträde till fältet 88
Berättigande, trovärdighet och autencitet 89
Etiska överväganden 92

5 RESULTAT OCH ANALYS AV DELSTUDIE 1 94
Kartläggning av elevengagemang – deskriptiv analys av enkätsvar 94
Övergripande resultat 95
Utbildning och framtidstro (KE) 99
Yttre motivation (KE) 101
Inflytande (PE) 101
Lärares omsorg om eleverna (PE) 104

6 RESULTAT DELSTUDIE 2 107
F-klassen 108
Undervisningskvalitet 109
Känsla av tillhörighet 110
Framtidstro 114
S-klassen 114
Sammanfattning F-klassen 115
Undervisningskvalitet 116
Känsla av tillhörighet 118
Framtidstro 120
Sammanfattning S-klassen 121
Analys av de olika klassernas resultat 122

7 RESULTAT DELSTUDIE 3 123
Inflytande och delaktighet genom att bli lyssnad på 124
Inflytande som en form av bonus 128
Att lyssna på elever som ett tecken på omsorg 130
Inflytande i det formella 133

8 DISKUSSION 137
Sammanfattning av studiens resultat 137
Metoddiskussion 140
Diskussion av studiernas resultat 144
Elevers engagemang 144
Gemenskapande praktiker i skolan 148
Inflytande och delaktighet 157
Fortsatt forskning 162
Avslutande konklusioner 163
SUMMARY 168
Aim and background 168
Theoretical framework 169
Methodology and method 170
Study 1 171
Study 2 172
Study 3 173
Results 173
Discussion and conclusions 175

REFERENSER 177

BILAGOR 189
Bilaga 1 Forskningsplan för projektet ”En inkluderande grundskola”. 189
Inledning 189
Initiala utgångspunkter och syfte 190
Bilaga 2 Elevenkät 196
Bilaga 3 Översikt över enkäten i % : 198
Bilaga 4 De ofullständiga meningarna: 199
Bilaga 5 Intervjuguide elever Delstudie 2 200
Bilaga 6 Intervjuguide lärare delstudie 2 201
Bilaga 7 202

FÖRORD

Nu är den här avhandlingen färdig och jag är i mål efter år av studier. Vägen i mål har inte varit alldeles rak eller självklar utan den har periodvis varit vinglig och med många avstickare från den ursprungliga rutten. Att skriva en avhandling kan inte göras på egen hand, utan det är ett arbete som kräver hjälp av många medarbetare. Först vill jag av hela mitt hjärta tacka alla de elever och lärare som deltagit i de olika studier jag gjort under avhandlingsarbetet! Utan er ingen avhandling. Och naturligtvis heller ingen avhandling utan handledning. Jag har haft förmånen att ha olika handledare igenom avhandlingsarbetet, även om anledningen till det inte har varit av orsaker någon skulle önska. Livet tar ibland vägar vi inte kan påverka. Jag vill säga stort tack från hela mitt hjärta till mina handledare, Professor Susan Tetler som oförtröttligt har bistått mig sedan starten och har genom din stora kunskap och erfarenhet stöttat mig i mitt arbete och Professor Mona Holmqvist som tog sig an handledarskapet i slutskedet av arbetet och som med stor energi, kunskap och med många nya tankar, vilka förde arbetet framåt! Jag vill också sända ett stort tack till dig Lena Lang i din himmel för ditt stora engagemang och din gedigna kunskap i början av avhandlingsarbetet. Du är oändligt saknad. Ett tack sänder jag även till Professor Claes Nilholm som tog vid efter Lenas bortgång. Under avhandlingens gång har avhandlingen granskats i olika seminarier. Stort tack till Professor Kerstin Göransson som bidrog med konstruktiv återkoppling vid 90 % seminariet. Ett stort tack också till Professor Sven Persson som också granskat avhandlingstexten och bidragit

till att texten utvecklats. Jag vill även passa på att tacka alla kollegor på SoL för alla goda diskussioner och er stöttning genom hela arbetet. Ett särskilt tack till Lise-Lotte Malmgren, som var till stor hjälp när det gällde min anställning på Malmö högskola. Ett stort tack också till er doktorander i doktorandseminarierna för möjligheten att diskutera och få värdefulla synpunkter. Ett särskilt tack till Maria Rubin för goda samtal. Tack också till Elaine Kotte för våra samtal framför allt om projektet. Mina tankar går också till gruppen som var i Rom och i Tammersfors, där jag som enda ej ännu disputerad ändå kände mig inkluderad, tack till er för att ni delat med er av era erfarenheter och för trevlig samvaro. I samband med detta vill jag även rikta ett tack till Christina Johnsson, prefekt på Sol som gjorde det möjligt för mig ekonomiskt, att delta i gruppen. Jag vill också rikta ett tack till mina kollegor på högskolan i Kristianstad som har haft stort tålamod med mig i slutskedet av avhandlingsarbetet när mina tankar ibland vandrat iväg.

Genom mitt avhandlingsarbete har jag haft fördelen av att delta i ett forsknings- och utvecklingsprojekt i Ifous regi. Jag vill här också ta tillfället i akt att tacka Ifous[1], och då särskilt Henrik Hamilton och Karin Hermansson för god projektledning genom hela programmet och för att jag fick möjlighet att delta i utvecklings- och forskningsprogrammet. I samband med att jag genomförde de tre delstudierna träffade jag många elever med migrationserfarenheter. På en stor del av dessa elevers bänkar låg *Jag är Zlatan*. Det slog mig också att när jag presenterade mig och sa att jag var från Malmö, hur mycket Zlatan betytt för staden Malmö, då många av eleverna lyste upp och frågade mig om jag kände Zlatan. Tyvärr var jag tvungen att göra dem besvikna. Det enda jag kunde skryta med var att jag varit på den gymnasieskolan han gått på. Icke desto mindre hade det här betydelse för hur eleverna genomförde enkäterna. Man skulle kunna säga att engagemanget för enkäten ökade betydligt, så tack även till dig Zlatan!

[1] Innovation, forskning och utveckling i förskola och skola

Sist men inte minst måste jag tacka hela min älskade familj som trots allt faktiskt trott att jag en dag skulle bli klar med avhandlingen! Det har betytt allt. Tack!

Helena Andersson

Trulstorps gård, den 24 oktober 2017.

1 INLEDNING

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

> I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (SFS, 2010:801.)

I citatet ovan från skollagen beskrivs syftet med utbildning. Bland annat anges att utbildningen ska främja alla elevers utveckling och lust att lära. Även om begreppet engagemang inte nämns i lagtexten, är min tolkning att exempelvis lust att lära och att främja elevers utveckling till aktiva, kreativa, kompetenta och ansvarskännande individer är andra sätt att uttrycka en förväntan om att elever ska engagera sig i sitt skolarbete. Engagemang definieras i den här avhandlingen som en koppling mellan människor och deras aktivitet, det vill säga engagemanget ger en bild av en individs eller grupps aktiva involvering i en uppgift (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). Individer eller grupper som är engagerade i skolan upplever en tillhörighet till skolan, känner lust att lära och vill använda målinriktade lärstrategier (Trondman, 2016). För att enga-

gemang ska uppstå krävs både lust, vilja och aktivitet. Det är utifrån en sådan definition av begreppet engagemang som den här avhandlingen tar sin utgångspunkt. Lusten, som är kopplad till motivation, är nödvändig men inte tillräcklig för att elever ska engagera sig. Det är en mental förmåga att formulera egna önskningar, vilket leder till ett engagemang där lusten kommer till uttryck i någon form av aktivitet, som i detta fall är lärande. För att elever ska kunna uppnå skolans mål och kunskapskrav krävs att samtliga aktörer i skolan gemensamt arbetar för att utveckla engagerande lärmiljöer så att alla elever ges möjlighet att lyckas i sitt skolarbete. Lärmiljöer ska i den här avhandlingen förstås som de skolmiljöer elever vistas i under, före och efter lektioner, raster och matsituationer. När hela skolan, såväl all personal som alla elever, involveras i en strävan mot samma mål ökar också chansen för ett ökat engagemang i skolan (Tangen, 2009). Utöver det krävs att arbetet med att utveckla engagerande lärmiljöer är väl förankrat på samtliga nivåer i verksamheten, det vill säga att också skolledningen är införstådd med och delaktig i detta arbete. En annan förutsättning är att arbetet med utveckling av lärmiljöer mot ett större engagemang, ges den tid som krävs (Persson & Persson, 2013).

De erfarenheter jag skaffat mig under mitt arbetsliv har haft betydelse för hur den här avhandlingen kommit att formats. Val som gjorts under avhandlingsarbetet är till stor del baserade på den kunskap jag har utifrån min profession som specialpedagog. Forskningsintresset är förankrat i en ambition att göra det bättre för elever i allmänhet, men kanske i synnerhet för de elever som befinner sig i marginalen och riskerar att exkluderas från skolan. Som lärare och specialpedagog i grundskolans högstadium och gymnasieskolan har jag arbetat med elever i behov av särskilda anpassningar. Därigenom har intresset väckts när det gäller att förstå de svårigheter som uppstår i olika lärsituationer och hur skolan ska kunna hantera dem så att ansvaret inte läggs på den enskilde eleven.

Många elever visar en brist på engagemang när det gäller det egna skolarbetet. Enligt Wang och Eccles (2012) minskar engagemanget till skolan ju äldre eleverna blir. Enligt en rapport som Sveriges kommuner och landsting gjort (SKL, 2013/14) framgår också

att i år åtta är elevers lust att lära betydligt lägre än vad den var i exempelvis år fem. Rapporten (SKL, 2013/14) visar att 75 % av eleverna i år fem är positiva men i år åtta uttrycker endast 45 % sig positiva till påståendet ”Skolarbetet gör mig så nyfiken att jag får lust att lära mer.” Även resultat i tidigare forskning (Andersson, 2013) (se kapitel 2) visar att eleverna upplevde att deras engagemang minskade under tiden i grundskolans högstadium. Elever i studien upplevde att lektionerna var tråkiga och att lärarna var oengagerade. I SKL-undersökningen (SKL, 2013/14) framkommer att skillnaden mellan yngre och äldre skolbarn inte är lika stor när det gäller elevers upplevelse av inflytande över sitt skolarbete, där 71 % av eleverna i år åtta och 86 % av eleverna i år fem menar att lärarna tar hänsyn till deras åsikter. När det gäller lärares förväntningar på eleverna menar 86 % av eleverna i år åtta att deras lärare förväntar sig att de ska nå målen i samtliga ämne och 87 % av eleverna i år fem är av samma åsikt (ibid.).

I denna avhandling fokuseras elevers engagemang och lust att lära utifrån lärmiljöns utformning och undervisningens genomförande. Detta sker för att undersöka hur elevers utveckling och lust att lära kan främjas i skolan och hur skolan kan bidra till att alla elever får de förutsättningar som just de behöver för att syftet med utbildning ska uppnås. Min utgångspunkt är att sådana frågor är angelägna att diskutera och belysa både lokalt i skolor och på en nationell nivå. Skolverkets statistik (2016/17) visar att 17, 5 % av eleverna är obehöriga till ett nationellt program på gymnasieskolan när de slutar grundskolan i år nio. Det kan bero på en mängd olika faktorer, men elever som av olika skäl inte är engagerade i sitt skolarbete löper stor risk att inte fullfölja sin skolgång (Appleton et al., 2008). Utifrån studiens resultat diskuteras vilka aspekter elever upplever ha betydelse för deras engagemang att lära i skolan. Att skapa en grundskola som präglas av att alla elever, även de som inte är behöriga till fortsatta studier på gymnasieskolan, oavsett kulturell eller socioekonomisk bakgrund, utvecklas, och känner en lust att lära, är kanske skolans största utmaning. Ett sätt att undersöka de skäl som gjort att elever inte är engagerade i skolarbetet är att fråga eleverna själva. Hur upplever de sina förutsättningar i de lärmiljöer de vistas i? Den här avhandlingens fokus riktas direkt

mot elevernas upplevelser av de lärmiljöer de vistas i, för att identifiera vad som skapar engagemang.

I avhandlingens tre olika delstudier undersöks vad som gör att elever engagerar sig i skolarbetet. I avhandlingen identifieras klasser som kännetecknas av ett brett elevengagemang. Identifieringen har skett genom att enkäter har genomförts av mer än 1290 elever. Elevperspektivet, särskilt när det gäller elever i behov av särskilt stöd eller upplevs som oengagerade, är inte belyst i samma omfattning som exempelvis lärares upplevelser i forskningen (Allodi Westling, 2010). Eftersom det är eleverna som är föremål för den undervisning som bedrivs, är det betydelsefullt att studera deras perspektiv. Huvudpersonerna i skolan, eleverna, måste ges möjlighet att både få uttrycka sig angående vad de upplever som engagerande lärmiljöer och bli lyssnade på i arbetet med att skapa engagerande lärmiljöer för dem. Deras perspektiv är centralt i utvecklandet av engagerande lärmiljöer.

I arbetet med att skapa en rättvis och likvärdig skola kan ett led vara att skapa lärmiljöer där elever kan känna tillhörighet och delaktighet både socialt och kunskapsmässigt. Arbetet med att utveckla en likvärdig skola för alla måste betraktas mot den värdegrund skolan vilar på. Värdegrunden handlar främst om förhållningssätt och attityder, det vill säga lärares och klasskamraters attityder, men även en värdegrund som handlar om en undervisning som ska leda till att alla elever utvecklas till demokratiska medborgare (Ainscow et al, 2012; Skolverket, 2011). I en värld där olika elever har tillgång till olika kunskapskällor är det nödvändigt att skapa lärmiljöer i skolan som tillgodoser alla elevers rätt till så goda förutsättningar som möjligt för att utveckla den kunskap som krävs för att kunna bli demokratiska medborgare. På liknande sätt är det nödvändigt att lärmiljöerna ger eleverna möjlighet att utveckla de sociala färdigheter som krävs för att kunna delat aktivt i samhällslivet, vilket också nämns i skolans styrdokument (Skolverket, 2011). Genom att låta elever vara med och planera och utvärdera sin undervisning, samt att låta dem göra egna val vad gäller exempelvis undervisningens innehåll, utformning och aktiviteter, ges elever möjlighet att utöva utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar inte bara i skolan utan på sikt även i livet. En-

ligt skolans styrdokument ska eleverna ”fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen” (Skolverket, 2011, s. 15.)

Styrdokumentens direktiv har stöd i forskning som också lyfter fram betydelsen av att låta elever påverka skolans verksamhet. Bland andra framhåller Robinson och Taylor (2007) vikten av att elever får göra sina röster hörda och att det de säger tas på allvar.

Det ligger nära till hands att anta att elevers engagemang i skolan nära relaterat till hur de lyckas. De sjunkande skolresultaten i Sverige är oroande och kräver ett nytt sätt att tänka kring hur skolor ska organiseras och hur kunskap ska konstrueras (SKL, 2013/14) för att leda till en förbättring för samtliga elever. Scherp och Thelin (2004) lyfter fram att skolförbättring är ett nyckelord i arbetet med att utveckla skolor och dess lärmiljöer. Att förändra skolans arbete är inte tillräckligt, eftersom alla förändringar inte leder till förbättring av skolans verksamhet eller elevernas lärande. För att lyckas i ett sådant arbete är det nödvändigt att utgå från elevers uttryckta upplevelser i arbete med att förändra så att förbättring för alla elever kan sker så att skolan förändras i riktning mot att ge alla elever goda förutsättningar att utvecklas och lära.

Elever i behov av extra anpassningar

I en skola som vilar på demokratisk grund är utgångspunkten att alla elever ska ges goda förutsättningar oavsett bakgrund. Att familjen är viktig för elevers resultat i skolan är välkänt, vilket också lyfts fram i senaste Pisa-undersökningen (OECD, 2016). Även om kunskapsresultaten blivit något bättre i Sverige har skillnaderna ökat mellan elevers kunskapsresultat beroende på socioekonomiskt bakgrund (Skolverket, 2016). Ambitionen att ge samtliga elever de bästa förutsättningarna för att lyckas med sitt skolarbete tycks ha minskat. Enligt PISA (Ibid) definieras likvärdighet som ’möjligheten för alla elever, oavsett skilda förutsättningar, att få tillgång till och tillgodogöra sig en högkvalitativ utbildning’ (Skolverket, 2016, s.

34). I arbetet med elever i behov av särskilt stöd måste grundskolan kompensera för de olika förutsättningar eleverna bär med sig in i skolan. Vilka elever det är som är i behov av särskilt stöd definieras inte, vare sig i skollagen eller i läroplanen (SFS, 2010; Skolverket, 2011). Hur skolor väljer att bemöta elever i behov av särskilt stöd varierar och kan vara av stor betydelse för hur elever tar sig an och engagerar sig i sitt skolarbete. Det är rimligt att anta att det finns ett samband mellan elevers engagemang i skolan och kunskaper om det som är i fokus för undervisningen. Att stimulera elevernas engagemang för skolarbetet är inte avgörande enbart för elever som är i behov av extra anpassningar utan av betydelse för samtliga elever.

Syfte och frågeställningar

Avhandlingens övergripande syfte är att bidra med kunskap om elevers engagemang i skolans verksamhet, genom att identifiera aspekter som påverkar engagemanget i skilda skolkontexter. I tre olika delstudier analyseras hur elevers engagemang i olika skolors lärmiljöer beskrivs. Forskningsfrågor som är kopplade till de olika delstudierna är:

1. Vad upplever elever vara betydelsefullt för deras engagemang i årskurs sju?
2. Vilka aspekter med betydelse för elevengagemang kan identifieras i lärmiljön hos två engagerade klasser från olika upptagningsområden?
3. Hur upplever elever i årskurs 1-9 i grundskolan sina lärmiljöer med ett särskilt fokus på inflytande och delaktighet?

Avhandlingens disposition

Avhandlingen består av ett inledande kapitel, som därefter följs av ett bakgrundskapitel, där resultaten i min licentiatuppsats (Andersson, 2013), kort presenteras. Kapitel tre avser belysa de epistemologiska antaganden som avhandlingen vilar på. I kapitlet belyses även relevant forskning inom fältet samt för avhandlingen centrala begrepp. Kapitel fyra behandlar de metodologiska överväganden

som gjorts. Här beskrivs även de metoder som använts i de olika delstudierna och delstudiernas analysförfarande samt vilka etiska överväganden som gjorts. Därefter följer tre resultatkapitel som är baserade på de olika delstudierna som genomförts. Avslutningsvis diskuteras avhandlingens resultat och metod, förslag ges till vidare forskning samt slutsatser. Resultatkapitlen bygger successivt på resultat från den föregående studien för att systematiskt identifiera aspekter som påverkar engagemanget.

Avhandlingen har ett datanära upplägg, vilket innebär att varje delstudies resultat beskrivs kapitelvis. Startpunkten var min licentiatuppsats (Andersson, 2013), som bland annat visade att elever inte var engagerade i sitt skolarbete under sin högstadietid. Elever som gått ett år på individuella programmet i gymnasieskolan studerades i mitt lic-arbete. Utifrån dessa resultat har nya frågeställningar väckts som studerats och besvarats i den föreliggande avhandlingen, där jag utvidgat elevpopulationen genom att fokusera elever i grundskolans årskurs 1-9.

2 BAKGRUND

Grundskola och gymnasieskola har under de senaste årtiondena genomgått genomgripande förändringar. En ny skollag trädde i kraft 2010 (SFS, 2010) likaså en ny läroplan för grund- och gymnasieskola (Skolverket, 2011a, 2011b) där även ett helt nytt betygssystem har införts under den tid avhandlingsarbetet pågått. I de nya läroplanerna slås det fast att hänsyn ska tas till att elever är olika, vilket också innebär att det måste beaktas att samma lärmiljöer kan upplevas olika för olika elever. För de elever som inte uppnått utbildningsmålen, och därmed inte heller blivit antagna till ett nationellt program på gymnasieskolan, erbjöds tidigare studier på det individuella programmet. Detta har nu ersatts av fem introduktionsprogram, preparandutbildning, programinriktat individuellt val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintroduktion. Genom att studera vid något av introduktionsprogrammen ska eleverna ges möjlighet att bli behöriga till ett nationellt program, förberedas för yrkeslivet eller gå vidare till annan utbildning (Skolverket, 2010). Ett av de grundläggande problemen i svensk grundskola är att många elever inte uppnår kunskapsmålen i år nio[1], vilket leder till att dessa elever exkluderas från gymnasieskolans nationella program. Hugo (2011) menar att en del av eleverna upplever mötet med skolan som meningslöst och menar vidare att elever saknar motivation och engagemang till skolarbetet. Vad denna avsaknad kan bero på är dock en komplex fråga som inte enkelt låter sig besvaras.

[1] 17,5 % av eleverna år 2016/2017 uppnådde inte kunskapsmålen i år nio.

I den här avhandlingen definieras elever i behov av extra anpassning som elever som inte uppnått utbildningsmålen inom den tidsram som erbjudits. Denna definition överensstämmer med skollagens avgränsning (Skollagen, 3 kap 5a§), som identifierar elever i behov av extra anpassningar som elever som inom undervisningens ram riskerar att inte uppnå de mål som minst krävs. Elever som skolan inte lyckas ge förutsättningar att lyckas riskerar att inte uppnå utbildningsmålen, vilket gör att de riskerar att hamna i utanförskap senare i livet. Sällan efterfrågas, vare sig inom forskning eller i praktiken, hur elever i nämnda svårigheter själva upplever sin skolsituation. I Skollagen (Kap 3, 7§, 2010) poängteras att elever i största möjliga mån ska få sin undervisning i den grupp de tillhör och att de endast då särskilda skäl föreligger ska undervisas i annan grupp. Detta ställer stora krav på lärare att skapa lärmiljöer för alla elever, där samtliga ges förutsättningar att uppnå utbildningsmålen. För att lärare ska ha möjlighet att skapa sådana miljöer krävs att det finns en flexibilitet i skolors organisationer så att denna utveckling kan ske och innovativa sätt att förstå vad extra anpassning kan vara.

Elevernas erfarenheter

Elevers delaktighet i och inflytande över sin utbildning, lyfts fram på ett flertal ställen i både grundskolans och gymnasieskolans styrdokument (Skolverket, 2011a, 2011b). Hur det ska göras är upp till varje skola att avgöra och organisera. Elevråd där elevrepresentanter från skolans olika klasser som genom klassråd ska föra fram sina och kamraternas förslag till förändring, kan sägas vara en del i skolors arbete för att skapa delaktighet och inflytande för sina elever. Fielding (2001) har i sin forskning studerat elever som i samtal med lärare i skolan fått uttrycka sina åsikter om sin undervisning och utbildning. Vidare fick eleverna på den egna skolan i forskningsprojektet möjlighet att påverka lärmiljöerna, samt att diskutera sina erfarenheter angående lärmiljöer med de lärarstuderande som också ingick i forskningsprojektet. Därigenom skapades delaktighet och inflytande genom att det togs hänsyn till elevernas erfarenheter och åsikter, vilka på sikt skulle kunna påverka lärarut-

bildningens syn på vikten av att skapa goda lärmiljöer för alla elever.

Både barnkonventionen (Unicef, 1989) och Läroplanen (Skolverket, 2011a, 2011b) framhåller betydelsen att varje barn/elev har rätt till att ha en åsikt och rätt till en skolgång där de ges möjlighet att utvecklas. För att elever ska utvecklas optimalt är det nödvändigt att skapa goda lärmiljöer i det som Tetler och Hedegaard-Sørensen (2014) kallar lärofrämjande skolkulturer. Lärofrämjande skolkulturer kännetecknas av att alla elever ges möjlighet att vara aktivt delaktiga i och ha inflytande över sitt skolarbete. När det gäller att utforma goda lärmiljöer i lärofrämjande skolmiljöer måste den enskilda skolan utgå från sina förutsättningar och behov, skolkontexten.

Föreliggande studie utgår från antagandet att lärande sker i ett sammanhang (Lave & Wenger, 1991), det vill säga att hela kontexten eleverna och lärmiljöerna de befinner sig i är betydelsefulla för att skapa ett sammanhang för elevernas lärande. Det betyder även att lärande sker tillsammans med andra, både kamrater och lärare. I lärmiljöer där elever är medvetna om vilka mål som ska uppnås och där de själva utvärderar dem och efter det sätter upp nya mål ökar måluppfyllelsen (Zimmermann, 2002). Tangen (2008) pekar också på betydelsen av att elever och lärare tillsammans arbetar mot och ansvarar för att alla ska nå uppsatta mål. Relationen mellan elev och elev och mellan elev och lärare, samt delaktighet och inflytande har stor betydelse för hur lärmiljöer kan upplevas av elever (Haug, 2012; Wentzel, 2012).

Utifrån elevernas skolberättelser (Andersson, 2013) framträder lärares relationskompetens, organisationens betydelse och brist på engagemang som betydelsefulla komponenter för hur väl elever kommer att lyckas med sitt skolarbete. Lärares kompetens är enligt Gustafsson och Myrberg (2002) den enskilt viktigaste komponenten för hur elever resultatmässigt lyckas i sin utbildning. Vidare visar sig goda och meningsfulla relationer mellan elever och lärare medföra en ökad möjlighet att skapa förutsättningar för att elever ska kunna vara delaktiga i sitt skolarbete och lyckas uppnå utbildningsmålen (Hugo, 2007; Johansson, 2009). Aspelin (2010) hävdar att förmågan att skapa och upprätthålla en relation till barn och

ungdomar i skolan utgör basen för lärares kompetens och en förutsättning för att lärande ska ske. Relationen mellan lärare och elev förefaller ha en avgörande betydelse för huruvida lärmiljöer är engagerande eller inte. När elever inte är delaktiga i undervisningen riskerar de att bli uttråkade, vilket innebär en risk att de gör valet att utebli från lektionen. När elever väljer att utebli från en lektion i skolan blir de också exkluderade från undervisningen och i förlängningen hänvisade till ett utanförskap. Ziehe (1989) menar att ett sådant ”självvalt” utanförskap handlar om det han kallar för undvikandets princip, vilken kort innebär att elevers drivkraft utgörs av deras enda lust består av att undvika olust. Elever kan vara frånvarande på olika sätt, t.ex. genom att de är närvarande i skolan men inte på lektionerna (Andersson, 2013). En tungt vägande anledning till lektionsfrånvaron i studien var att de upplevde att undervisningen var tråkig, vilket kan bero på att de inte förstår vare sig innehållet eller meningen med den (ibid). Ungdomarna förefaller inte vara delaktiga i sitt skolarbete. De uttrycker att de hellre vill vara mer aktiva under lektionerna istället för att bara sitta still och lyssna:

> Jag var inte så mycket på lektionerna /…/ Det var mest för att det var tråkigt. /…/ Man hade inte lust just då. /…/ Alltså jag orkar inte sitta ner och plugga. Jag vill hellre göra. Jag vet inte typ /…/ Det är orken alltså. Mm, där (under en SO-lektion) fick man göra saker /…/ bygga en liten by eller någonting /…/ Jag vill hellre göra. (Andersson, 2013, s. 61-62.)

Ytterligare synpunkter som elever för fram i sina skolberättelser (Andersson, 2013) är att lärare som endast i sin undervisning utgår från det som står i läroböcker inte lyckas väcka deras intresse. Däremot lyfter elever fram de lärare som också använder sin livserfarenhet i undervisningen som goda exempel på vad en bra lärare kan vara. När lärare kopplar undervisningen till verksamheter utanför skolans väggar förefaller det som om elever upplever att undervisningen är engagerande och då tycks det som om elever upplever att de är delaktiga i sin utbildning. Även när lärare lyckas skapa en god relation till eleverna, förefaller det som att eleverna

blir mer delaktiga, vilket är engagerande för både elever och lärare. När undervisningen inte endast är kopplad till skolkontexten upplever elever att lektionerna blir mer meningsfulla och då deltar de mer aktivt (Hugo, 2007). Elevers upplevelse av likgiltighet inför skolarbetet kan innebära att lärare inte heller finner vardagsarbetet meningsfullt eller framgångsrikt, vilket i sin tur paradoxalt nog leder till att både lärare och elever upplever att endast den undervisning där skolkontexten 'glöms bort' är meningsfull (Ziehe, 1989, s. 129). Detta synsätt betonar betydelsen av att lärare arbetar med att skapa relationer till sina elever för att ge förutsättningar för engagemang och delaktighet bland eleverna. Lärare som kan förändra elevers syn på dem, från att vara endast opersonliga lärare som bara ser elevers resultat som viktiga, till att vara lärare som bryr sig om eleverna som människor (Ziehe, 1989).

Säfström (2005) hävdar att om utbildning ses som socialisation, riskerar elevers handlingsutrymme i skolan till att handla om inordning, underordning och anpassning. Detta får som konsekvens att eleven passiviseras. Forskningsresultat (Andersson, 2013) visar att elever kan uppleva en hopplöshet, eller till och med känna olust, i sin lärmiljö. Framför allt om lärarna förefaller misströsta, vilket i värsta fall kan leda till att eleverna ger upp och situationer kan uppstå som är av sådan karaktär att elever, för att komma undan känslan av ensamhet och utanförskap eller maktlöshet, måste ge upp delar av sig själv (ibid). Elever som upplever att skolan inte lyckas engagera dem och att lärare och de själva, har gett upp hoppet om dem, riskerar att dras till andra grupper där de kan känna tillhörighet. Elever berättar även att det ibland kan vara svårt att stå emot när kamrater skolkar från lektioner och att de då också väljer att inte närvara på lektioner (Andersson, 2013).

> Hamnade i fel umgänge och sen skulle man vara lika häftig som de och skita i skolan. /…/ För att jag aldrig gick i skolan på högstadiet. Alltså när jag började i sjuan började jag umgås med folk som skolkade och sånt. (Andersson, 2013 s.72.)

Detta skulle kunna tolkas både som sökande efter en tillhörighet, och motstånd mot skolans gällande normer, där eleverna på ett el-

ler annat sätt söker vägar för att passa in eller kunna göra sina röster hörda. Emellertid kan dessa motståndets gärningar försätta elever i situationer där de kan komma att utöva fysiskt eller psykiskt våld mot andra eller varandra. Genom att försöka minska det våld som förekommer i samhället och i skolan menar Trondman (1999) att vi måste sträva efter att ge människor värdiga existensbetingelser, vilket i en skolkontext skulle kunna vara att skapa lärmiljöer där alla elever kan känna tillhörighet.

Fromm (1942) var av uppfattningen att som människor har vi en känsla av att när det inte är möjligt att uthärda maktlöshet och isolation från andra söker vi oss till andra sammangahang där det finns möjlighet att inordna oss rots att det kan betyda att vi måste ge upp något av oss själva:

> … we are ready to get rid of our individual self either by submission to new forms of authority or by a compulsive conforming to accepted patterns. (Fromm, 1942, s. 116.)

Om elever upplever en sådan maktlöshet och inte känner någon tillhörighet till vare sig kamrater eller lärare är det inte förvånande om de istället attraheras av andra sammanhang där de finner en sådan gemenskap och där de inte upplever denna maktlöshet och isolation (ibid, Sernhede, 2009).

Ytterligare en faktor i skapandet av goda lärmiljöer är motivation. Motivation, enligt Jenner (2009) formas av de erfarenheter som elever tidigare gjort och av det bemötande elever fått. Det är inte en egenskap hos eleven. Vissa elever uttrycker (Andersson, 2013) att motivationen inte är stark nog för att de ska komma till skolan och närvara på lektionerna och att deras lärare har gett upp hoppet om dem:

> /…/ Det var jättemånga lärare som gett upp hoppet om mig och det kändes ju. Och det var lite därför också (som eleven inte var närvarande under lektionerna.(Andersson 2013, s. 71.)

Jenner (2009) poängterar att lärare som är ansvariga för motivationsarbetet i skolan måste vara införstådda med hur dålig själv-

känsla och hur ständiga misslyckanden kan påverka elever och deras prestationer. Men självkänslan hos elever kan förändras. Elever som tidigare varit omotiverade, men som blir motiverade, kan bli fortsatt ifrågasatta. Det finns exempel på elever som lyckats väl på ett prov efter att ha studerat intensivt, som blivit anklagade för att fuska (Andersson, 2013). Efter den incidenten uttrycker eleven inte längre tillit till sin lärare.

> Så var det prov jag pluggade till extra mycket. Så fick jag bra betyg då. Men så anklagade de mig för att fuska, så det sänkte mig ju direkt. Sämre självförtroende och så sjönk jag direkt då och så sket jag i det igen. (Andersson, 2013, s. 71.)

Upplevelsen att bli sviken av sina lärare och av annan skolpersonal gör det svår för elever att bli engagerade och att vara delaktiga. Med ett sjunkande självförtroende blir det svårt att prestera i nivå med sin förmåga. Detta gör att elever marginaliseras och kan uppleva hur självkänslan sjunker när de inte blir bemötta med förståelse. I sådana situationer kan elever ha ännu svårare att finna skäl att gå i skolan. En konsekvens kan bli att lärarens fokus riktas mot elevens sociala beteende istället för hur de presterar i skolan. Elever upplever att lärare likställer frånvaro med oförmåga att prestera väl, vilket de kan tolka som att skolan och lärarna sviker (ibid).

Aspelin och Persson (2009) är av meningen att skickliga lärare alltid ser sitt yrkeskunnande – i - relation. Det är framför allt när lärarna ser till att vara på elevernas sida av relationen som de har möjlighet att agera så att de skapar förutsättningar för elever att utvecklas. Det är i en sådan relation som läraren kan genomföra sitt läraruppdrag för att främja elevers utveckling till ansvarstagande och kärleksfulla personer. I Anderssons (2013) lyfte elever exempelvis fram att eftersom de inte får det stöd de behöver av skolan utvecklar de strategier för att hantera känslan av att vara utanför i de undervisningssituationer de befinner sig i. En strategi som elever använde sig av är att de straffar ut sig från lektioner. De söker en reaktion från läraren och ju starkare desto mer lyckad ter sig strategin. Ett annat exempel är det klassiska att det är bättre

med negativ uppmärksamhet än att inte bli uppmärksammad alls. Strategierna kan också betraktas som uttryck för frustration över att inte bli sedd som en människa utan endast som en elev, vars prestationer ska bedömas.

Skolans strategier för att komma till rätta med exempelvis elevers brist på engagemang är ofta att kalla berörda till möten. Elever upplever ibland att mötena inte ger dem de strategier de önskar för att kunna komma vidare i sin utbildning. Under mötena upplever elever inte heller att det tydligt framgår på vilket sätt skolan kan bidra för att eleverna ska engageras och vara delaktiga för att lyckas (Andersson, 2013). Det som diskuteras förefaller inte beröra eleverna själva, vilket tyder på att elever inte upplever att deras åsikt är efterfrågad eller att de har något inflytande över sin skolsituation (ibid). Tangen (2005) visar i sin studie att när elever upplever att de inte har kontroll över sin skolsituation, kan de inte prestera. Även Langs studie (2004) visar på att gymnasieelever ”… upplevde lägst grad av delaktighet i de planerings- och uppföljningsmöten som gjordes i formella mötesformer…”. (s. 230). Elever kan uppleva att mötena inte ger dem verktyg för att kunna vara delaktiga och engagera sig i sitt skolarbete. Snarare uttrycker elever att ansvaret är deras och att skolan endast kan bidra när de väl är i skolan. Det finns inte heller en medvetenhet hos eleverna att de faktiskt själva skulle kunna vara delaktiga under mötena.

Lund och Trondman (2017) har i sin forskning visat vad som har betydelse för att elever som varit omotiverade och lämnat skolan ska komma tillbaka och hitta motivationen att lära igen. De menar att:

> This means that communication, recognition and incorporation, learning support, and passion and perseverance are those non-cognitive elements that make the discovery of the capability of learning possible. (Lund & Trondman, 2017, s. 70.)

Lärare som har förmåga att skapa ett relationellt kapital med eleverna som gör att de får eleverna att se hur betydelsefullt det är att studera.

Organisationens betydelse

En flexibel organisation är en av förutsättningarna för att elever ska kunna bli delaktiga och engagerade i sin egen skolsituation (Skrtic, 1991). En flexibel organisation innebär att den anpassas efter elevers förutsättningar, vilka kan komma att ändras alltefter som de utvecklas under sin utbildning. Skrtic (1991) kallar sådana flexibla organisationer adhokratiska. Han menar vidare att det är väsentligt att organisationer anpassas efter dess elever och inte tvärtom och för att kunna säkra denna anpassning måste behovet av skolutveckling ständigt tillgodoses. Även Clough och Corbett (2000) lyfter fram att en skolutveckling som fokuserar vikten av att anpassa skolors organisation är nödvändig. De menar att en flexibel organisation måste sträva efter att skapa förutsättningar för dialog mellan olika professionsgrupper inom skolan för att möjliggöra kommunikation och samverkan i arbetet med att finna strategier för alla elever. Elevernas berättelser (Andersson, 2013) tyder på att organisationen under elevernas högstadietid framstår, i motsats till adhokratisk, som byråkratisk (jmf Skrtic, 1991). Trots alla möten görs inga eller väldigt få förändringar vare sig på organisations-, grupp- eller individnivå. I sådana byråkratiska organisationer skapas inte tillräckliga förutsättningar för att alla elever ska lyckas med sin utbildning. En konsekvens av en sådan organisation av skolan kan resultera i att elever exkluderas, eftersom de betraktas ur ett kategoriskt perspektiv. Utifrån ett sådant synsätt ses eleven som bärare av problemet (Persson, 1998). En elev som misslyckats med sina skolprestationer blir därmed själv ansvarig för att finna strategier för att lyckas. En anledning till elevers skoltrötthet som leder till frånvaro från lektioner skulle kunna vara skolans svårighet att som organisation skapa motiverande undervisningsformer som ger förutsättningar för eleverna att vara delaktiga och engagerade i sin utbildning Att skolan kan upplevas som tröttande för de elever som inte lyckas lyfter Henriksson (2004) fram i sin avhandling. Med stöd av de elever som ingått i hennes studie framhåller hon att en av orsakerna till denna trötthet är att skolan upplevs som tråkig:

> If I were to single out one notion, which almost all students I have talked to eventually mention, it would be that of boredom. (ibid, 2004, s. 158.)

Skolan som organisation kan ha svårighet att fånga upp signaler om att elever är på väg att hoppa av eller bli allt mer oengagerade för sitt lärande. Van Houtte och Demanet (2016) har studerat avhopp i gymnasieskolan och visar att lärarnas förväntningar på eleverna är avgörande för huruvida de hoppar av eller inte. Detta är något som skolan som organisation kan arbeta med, för att skapa en lärmiljö som på ett bättre sätt fångar upp skolavhopp. Skolfrånvaron börjar oftast i det lilla med att eleven är borta från enstaka lektioner, sedan ytterligare en och slutligen efter att ha varit borta i veckor och ingen från skolan verkar reagera på om eleven är närvarande eller inte, slutar även eleven att bry sig om sin frånvaro och ger upp. Om till exempel elever väljer att vara frånvarande från vissa lektioner men inte andra, skulle det kunna tolkas som att eleverna söker en reaktion från skolan, alternativt att de bara går till de lektioner de är intresserade av. Frånvaron kan ses som ett uttryck för ett elevengagemang av negativ karaktär. Detta är ett engagemang som skolan inte synes ha någon kunskap om eller väljer att inte se eller låta sig utmanas av. Elever uttrycker att om de bara hade ”skärpt sig” under högstadietiden hade antagits till ett nationellt program på gymnasieskolan (Andersson, 2013). Vad det innebär att ”skärpa sig” är svårt för eleverna att förklara, men de ger uttryck för att det är upp till dem själva att anstränga sig mer. Skolor förefaller brista i att agera för att ge verktyg åt eleverna för att de ska kunna höja sin närvaro på lektionerna, vilket innebär att eleven själv måste ändra sig och sitt beteende. Heimdal Mattson (2008) lyfter i sin forskning fram elevers upplevelser av att det finns en handfallenhet i skolan när det gäller att finna pedagogiska strategier för att undervisa alla elever i den ordinära undervisningssituationen. Det kan bero på att skolan som organisation inte identifierar de elever som är i behov av särskilt stöd eller på att det finns en förväntan på att elever ska finna strategier på egen hand. I berättelserna om högstadiet (Andersson, 2013) bekräftar elever detta, det vill säga att de måste klara sig på egen hand. Elever ut-

trycker också att de skulle önska ett större engagemang hos sina lärare.

Elever i utanförskap

Trots att styrdokumenten för grund- och gymnasieskola (Skolverket, 2011a, 2011b) innehåller begrepp som en skola för alla förefaller inte elever uppleva att lärmiljöerna är till för alla. Vem *alla* är i en skola för alla är kan tyckas som en relevant fråga att diskutera. Säfström (2010) hänvisar till Popkewitz (2009) som lyfter fram att det enligt hans mening finns två olika sätt att definiera elever. Det ena sättet är att betrakta elever som innehavare av alla resurser och det andra sättet skulle vara att betrakta eleven som utan resurser och som endast accepteras i en gemenskap som varande annorlunda. Den elev som betraktas som utan resurser definieras utifrån sina misslyckanden, medan den elev som betraktas som med resurser definieras utifrån sina (goda) prestationer. Säfström (2005) menar vidare att när elever ses utifrån ett sådant perspektiv finns en risk att barn och unga reduceras till ett problem som går att ”fixa” och kan då bara förstås genom sina misslyckanden.

Säfström (2005) menar att för att lärare ska nå eleverna, måste de ställa sig frågan med vilken rätt de undervisar. Han menar vidare att det är upp till eleverna att ge lärarna den rätten. För att undervisning ska kunna genomföras måste lärare finna vägar för att nå elever genom att skapa goda relationer till dem så att de accepterar att undervisning sker. Det finns exempel på elever som uttrycker vikten av att lärare känner till hur det är att vara som han eller hon är, det vill säga att kunna ha en förståelse för hur det är att inte vilja vara i skolan eller att inte vara motiverad att studera (Andersson, 2013). Det synes inte heller att det nödvändigtvis är de lärare som direkt efter gymnasiet fortsatt att studera till lärare, alltså lärare som efter utbildningens slut endast befunnit sig i en skolkontext, som anses vara de bästa lärarna. Vidare uttrycker eleven (ibid) att lärare som har erfarenheter från andra yrkesområden tillför perspektiv som gynnar elevers engagemang positivt. De elever som inte är studiemotiverade kan uppleva att de lektioner som endast består av att sitta still och läsa ur läroböcker som meningslösa, vilket också kan ge dem upplevelsen av att inte vara delaktiga

i sin utbildning. Utifrån Säfströms resultat (2005) skulle elever i sådana fall inte acceptera att undervisning sker. För att kunna skapa förutsättningar för alla elever att lyckas med sitt skolarbete är elevers och lärares gemensamma arbete med att sätta upp tydliga mål (Zimmermann, 1999) betydelsefulla. Likaså har det betydelse att lärare har positiva förväntningar på eleverna och tror på att de kan lyckas (Jenner, 2009).

En strategi som elever kan använda sig av är att välja att inte alltid använda sin fulla kapacitet att lära, vilket kan tolkas som ett uttryck för motstånd (Claxton, 2007). Det förefaller som om elever aktivt väljer att använda sig av sin kapacitet att lära och att vara engagerad i sin undervisning i några sammanhang men inte i andra. Elever kan handla på ett så sätt i försvar, genom att de drar sig undan eller genom att de undviker tillfälle för lärande i undervisningen, till exempel genom att vara frånvarande från lektioner eller att välja att helt avbryta sina studier (Weiner, 2000; Zimmermann, 2002; Rogers, 2006; Fleer & Hedegaard, 2010).

Upplevelsen av att vara utanför under sin skoltid är utbredd och detta utanförskap har för några varat under hela grundskoletiden (Andersson, 2013). För andra har det uppträtt först under högstadietiden. En konsekvens av att befinna sig i ett utanförskap kan innebära att tilliten till lärare försvagas eller uteblir helt. En elev uttrycker (ibid) att trots att skolan vet att elever är i behov av särskilt stöd tas ingen hänsyn till det. Känslan av att tillhöra kan vara den drivkraft som gör att elever är aktivt delaktiga under sin skoltid. Tillhörigheten kan ta sig olika uttryck och kan antingen leda elever till skolan eller bort från den. Att vilja tillhöra en kamratgrupp kan göra så att elever väljer att delta i undervisning då de vill vara där deras kamrater finns. Exempel på detta är att elever gärna deltar under lektioner i de särskilda undervisningsgrupper som fanns på skolan, inte för att skolan erbjöd det som ett alternativ som är möjligt för dem, utan för att deras kamrater fanns där. Elever uttrycker att de i sådana situationer kände att skolan var till även för dem (Andersson, 2013).

Chiu, Chow, McBride och Mol (2016) har studerat elevers känsla av att höra till i 41 olika länder. De menar att Sverige är ett av de länder som kännetecknas av individualism, att individen sätts

före kollektivet. Det innebär att känslan av att höra till är lägre än i länder där kollektivet sätts i förgrunden. En förklaring är att individer i kulturer där kollektivet sätts främst lyssnar mer till varandra och är mer lyhörda för varandra och inordnar sig till varandra på ett mer utvecklat sätt. Risken att hamna i utanförskap i vår kultur är därför större.

Återkoppling från läraren till eleven i undervisningssituationen är ytterligare en komponent som elever efterfrågar i svensk skola. Det finns exempel på elever som uttrycker en upplevelse av att andra elever ges respons men att eleven inte får det (Andersson, 2013). Eleven uttrycker även att lärare inte ger stöd i på vilket sätt de kan förbättra sina resultat, utan visar endast att deras resultat inte är tillräckliga, vilket gör att eleven upplever en känsla av att inte räcka till. Under högstadietiden förefaller eleverna uppfatta att de endast utgör objekt för lärarna. Elever ses utifrån sina resultat och inte utifrån vilka människor de är. De betraktas som problem som kan lösas grundat i en förståelse av att elever är sina misslyckanden (Popkewiz, 2009). Elever uttrycker att skolan inte är för dem och som en konsekvens väljer elever bort vissa lektioner (Andersson, 2013). Valet innebär att de inte uppnår kunskapsmålen, vilket i sin tur innebär att de exkluderas från gymnasieskolans nationella program. Det framgår av elevers berättelser (ibid) även att specialpedagogiska åtgärder för eleverna saknas. Eleverna söker själva sig till de särskilda undervisningsgrupper som förefaller vara den åtgärd som erbjudits andra elever i behov av särskilt stöd. En sådan åtgärd kan betraktas som ett uttryck för ett kategoriskt perspektiv, där individen ses som bärare av problem och orsaker till behov av särskilt stöd ses som medfödda eller på annat sätt individbundna (Skidmore, 1996; Persson, 1998). Utifrån ett sådant perspektiv är en skola för alla svår att genomföra, likaså en inkluderande undervisning. Däremot utifrån ett relationellt förhållningssätt (ibid) där hänsyn tas till den omgivande miljön och de människor som befinner sig i den finns möjlighet för en skola för alla.

Då Anderssons (2013) studie genomfördes var alternativet för elever som inte antagits till ett nationellt program på gymnasiet att studera på det individuella programmet, för att uppnå grundskolans utbildningsmål. I samtalen ger elever uttryck för att de aktivt

delaktiga i utbildningen när de studerade på det individuella programmet, eftersom deras lärare var engagerade i dem. Utifrån dessa resultat och mitt starka forskningsintresse för vad skolan kan göra för att ge förutsättningar för alla elever att lyckas i sin utbildning, har nya frågor rests, vilka jag har för avsikt att studera och försöka besvara i avhandlingens tre delstudier. I den första delstudien studerar jag hur elevengagemanget ser ut i år sju i tolv kommuner i Sverige, genom en enkätstudie. Utifrån resultaten i enkätstudien studeras i den andra delstudien två klasser som uttryckt ett högt engagemang, vilka aspekter i deras lärmiljöer som bidragit till engagemanget. I den tredje delstudien studeras grundskoleelevers upplevelser av sina lärmiljöer, för att få syn på de aspekter som bidrar till engagerande lärmiljöer. Här riktas ett särskilt fokus på delaktighet och inflytande.

4. Vad upplever elever vara betydelsefullt för deras engagemang i årskurs sju?
5. Vilka aspekter med betydelse för elevengagemang kan identifieras i lärmiljön hos två engagerade klasser från olika upptagningsområden?
6. Hur upplever elever i årskurs 1-9 i grundskolan sina lärmiljöer med ett särskilt fokus på inflytande och delaktighet?

3 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER OCH TIDIGARE FORSKNING

I följande kapitel presenteras de teoretiska utgångspunkterna för avhandlingen och dess centrala begrepp och studier som bidrar till en förståelse av vad engagemang i skolan kan betyda för elever. Då engagemang är ett komplext begrepp, finns ett behov av att belysa det utifrån olika teoretiska perspektiv. Komplexiteten i begreppet innebär att närliggande begrepp kan överlappa varandra. Som en konsekvens innebär det att det att det forskningsfält som är relevant för avhandlingen är brett. Det epistemologiska antagandet utifrån vilken avhandlingen utgår från är att kunskap ses som något som konstitueras och att lärandet är situerat (Gergen, 1982; Lave & Wenger, 1991). Gergen (1982) menar att kunskap är konkret, situerad och kopplad till mänskliga praktiker som exempelvis skolan. Avhandlingen tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv på kunskap och lärande. En sociokulturell analys görs där ambitionen är att klargöra relationen mellan mänskliga handlingar och den kontext där handlingarna äger rum. De mänskliga handlingarna sker inte i ett tomrum (Wertsch, 1998), utan i föreliggande avhandling utgör skolans lärmiljöer den kontext i vilken undervisning äger rum och där elever upplever ett större eller mindre engagemang.

Avhandlingens tre olika studier utgår från att lärande sker i möte med andra eller annat, såsom kamrater, lärare och exempelvis texter av olika slag. I analyserna av datamaterialet betraktas empirin utifrån centrala begrepp såsom engagemang, motivation (Ainley, 2012), gemenskapande praktiker (Wenger, 2009) och inflytande och delaktighet (Marinosson et al. 2007). Förutsättningar för lä-

rande förefaller öka i lärmiljöer som präglas av engagemang och delaktighet (Ainscow et al, 2006; Nilholm, 2012; Tetler, 2015). En utgångspunkt i studien är att lärande är socialt (Wenger, 1998; Tetler, 2015) och att dimensioner som gemenskapande verksamheter för elever är centrala.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Denna avhandling utgår från en sociokulturell syn på kunskap och lärande. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande ses kunskap och lärande som sociala handlingar, vilka sker i samspel med andra eller annat. Kunskap skapas främst när människor samspelar i socialt situerade sammanhang (Vygotskij, 1978; Wenger, 1991; Wertsch, 1992). I föreliggande avhandling avses med skolors olika lärmiljöer det som sker före, under och efter lektioner och matsituationer, de sociala sammanhang och de undervisningssammanhang som kännetecknar svensk skola. Vygotskij (1978) begreppsliggör den individuella utvecklingen som en process som pågår när elever är delaktiga i praktiker inom en kulturell gemenskap i relation med andra. Ett exempel är att utvecklingsprocessen sker i en skolgemenskap och inte endast pågår som en individuell utvecklingsprocess inuti den enskilde individen. För att ge elever möjlighet att nå utbildningsmålen (kunskapskraven) blir det ur ett sociokulturellt perspektiv nödvändigt att studera skolans lärmiljöer med avsikt att förstå hur dessa kan göras engagerande för alla elever genom sampel med alla berörda aktörer.

För att kunna förstå hur en optimal lärmiljö kan se ut för eleverna utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det nödvändigt att identifiera de sociala relationer som finns i skolan och som innebär erbjudande för lärande. När elever är engagerade i sitt lärande når de också i högre grad utbildningsmålen (Appleton et al., 2006). Enligt Vygotskij (1978) är tankevanor smittsamma, det vill säga att det som elever eller lärare kommunicerar kan ”smitta” av sig till en annan elev så att denne imiterar ett sätt att till exempel tänka. Språket är också centralt i hur kulturellt tänkande och lärande kommuniceras och konstrueras mellan olika personer och olika generationer (Hurley & Chater, 2005). Utifrån ett sådant synsätt är de lärmiljöer där elever arbetar tillsammans med varandra och

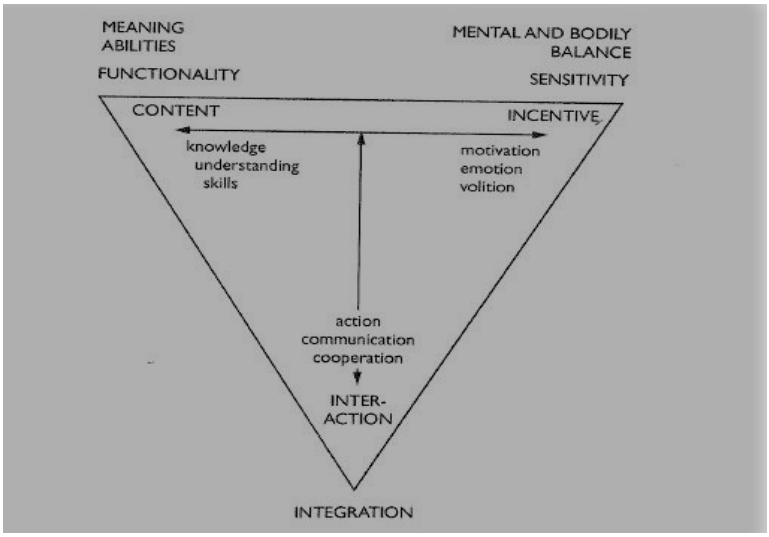
sina lärare ses som både språkligt och kulturellt utvecklande för eleverna. Bruner menar:

> Meaning making according to Vygotsky requires not only language but a grasp of the cultural context in which the language is used. (s. 68.)

Under de senaste decennierna har olika teorier om lärande presenterats och diskuterats. Förståelsen för hur vi lär oss är central för att lärare ska kunna fullfölja sitt uppdrag i skolan. I föreliggande avhandling är lärande definierat i en bred bemärkelse, vilket är i linje med Vygotskijs (1978) tankar om att lärandet inte enbart ska ses som individuellt betingat utan också som en process som sker i en kontext:

> Any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing. (Illeris, 2007, p. 3.)

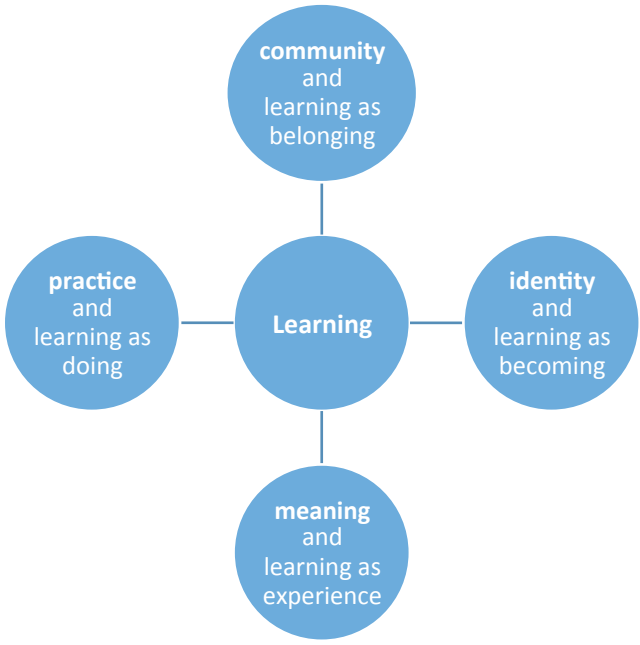
Detta breda sätt att definiera lärande menar Illeris (ibid), behövs för att kunna beskriva de komplicerade processer som lärandet utgörs av. Det innefattar inte endast förståelsen av själva lärprocesserna utan även en förståelse av de villkor som påverkar lärprocesserna. Det första viktiga villkoret är att allt lärande innebär en integrering av två olika processer, nämligen en yttre interaktionsprocess mellan den som ska lära och hans eller hennes sociala, kulturella och materiella omgivning och den inre psykologiska processen av utarbetande och tillägnande. De båda processerna måste aktivt involveras om lärande ska ske. Illeris (2007) bidrag till förståelse av lärande innefattar samspelet mellan två funktioner som är involverade i allt lärande, det vill säga innehållet i lärandet och drivkraften för att frambringa tillräcklig energi för att fullfölja lärprocessen. Innehållet omfattar vad som lärs, ofta beskrivet som kunskap och färdigheter men även som mening, värderingar, attityder, beteende eller strategier.



Figur 3:1 The three dimensions of learning and competence development. (Illeris, 2009, s. 10.)

Situerat lärande

Wenger (1998, 2009) ser också lärandet som kontextuellt och erfarenhetsbaserat och hävdar att människan strävar efter att lära sig genom hela livet och beskriver en teori för situerat lärande. Han menar i teorin, att lärande sker utifrån en kontext bestående av vår levda erfarenhet av att vara delaktig i livet och att lärande är lika naturligt som att äta och sova. Centralt i ramverket är begreppet gemenskapande praktiker (min översättning av communities of practice), där det finns ett gemensamt engagemang och ett gemensamt mål att uppnå för elever och lärare. I sådana gemenskaper skapas och förhandlas mening genom sociala handlingar. För att elever ska kunna närma sig kunskap är det centralt att delaktighet betraktas som en delad och förhandlad erfarenhet som är ett resultat av en social interaktion inom en gemenskap. Gemenskapande praktiker utvecklas kring frågor som är viktiga för människor. En sådan gemenskap finns just för att den producerar en delad gemenskap när elever engagerar sig i en kollektiv lärprocess (Wenger, 2009).



Figur 3:2 Components of a social theory of learning. (Inspirerad av Wenger, 2009)

I likhet med Vygotskij (1978) ser Wenger (2009) lärande som en utvidgad social delaktighet. Att vara delaktig i ett klassrum tillsammans med lärare och klasskamrater, till exempel, kan dels vara en aktivitet och dels utgöra en tillhörighet för eleverna. En sådan delaktighet formar inte endast vad eleven gör utan även vad eleven kan bli. Lärande menar Wenger (2009), är i grunden ett socialt och situerat fenomen som reflekterar vår sociala natur som människor och att vi är kapabla till vetande och situerat lärande utgår från att människor är sociala varelser, vilket innebär att social samvaro och

kommunikation är centrala aspekter av lärandet. Lärande innebär det individer och kollektiv i exempelvis skolan tar med sig från både sociala sammanhang och kunskapssammanhang och som de kan använda i situationer i framtiden. Vidare menar Wenger att kunskap handlar om olika slags kompetenser och inte endast om det som vi traditionellt kallar ”kunskap”, det vill säga det som står i läroböcker. Vetande i sin tur är vägen till kunskap, det vill säga att aktivt vara delaktig och att engagera sig i världen. Både Wenger och Vygotskij menar att skapande av mening i tillvaron, är vår förmåga att erfara och förstå världen som meningsfull att vara delaktig i. Här refereras delaktighet inte endast till ett engagemang i enstaka händelser tillsammans med särskilda människor utan även till en mer omfattande process där människor är aktiva deltagare i sociala praktiker. I dessa praktiker konstitueras identiteter i relation till praktiker (Ibid). Elevers lärmiljöer ses i den här avhandlingen som en sådan social praktik. Perspektiv på lärande utifrån den sociala lärandeteorin, utgör en definition av lärande som är nära sammankopplad med identitet, mening, erfarenhet och gemenskapande praktiker (Wenger, 2009).

För att gemenskapande praktiker ska uppstå krävs enligt Wenger (2009) att det finns ett gemensamt engagemang och att elever och lärare tar ett gemensamt ansvar för att målen ska nås. Wenger menar vidare att sådana gemenskaper inte kan skapas. Däremot ligger utmaningen i att göra det möjligt att skapa förutsättningar för att sådana praktiker ska kunna uppstå. Genom att exempelvis involvera elever i planerandet av undervisningen, både innehållsmässigt och metodmässigt ger man elever möjlighet att samlas kring det som är viktigt för dem. Att låta elever arbeta i olika grupper är en annan förutsättning för att gemenskapande praktiker ska kunna uppstå. Detta genom att eleverna får möjlighet att lära känna varandra dels för att skapa trygga praktiker och dels för att eleverna ska upptäcka gemensamma intressen i lärandet. Att dela ett gemensamt intresse eller mål framstår som avgörande för lärandet.

I en lärmiljö som präglas av att elever och lärare samarbetar och strävar efter att samtliga ska nå ett gemensamt mål, kan en känsla av gemenskap och tillhörighet utvecklas (Martin & Dowson, 2009). Just känslan av tillhörighet påverkar exempelvis elevers en-

gagemang på ett positivt sätt, vilket innebär att när elever är socialt inkluderade är de också motiverade att lära sig saker. Andra forskare har också visat att skapande av gemenskapande praktiker i skolan om elever upplever att de tillhör ger framgång i skolarbetet (Solomon, Battistich & Lewis, 2000). När elever upplever att de lär sig i dialog med sina kamrater och lärare och att de har inflytande över sitt lärande ökar engagemanget (Schaps, 2004). Gemenskapande praktiker förebygger utanförskap och marginalisering (Resnick et al, 1997). Utifrån ett sådant resonemang skulle skapandet av gemenskapande praktiker kunna vara svaret på hur *en skola för alla* kan skapas. Emellertid kan det också gå i andra riktningen, det vill säga att elever som trots allt, marginaliseras och inte är socialt inkluderade löper än större risk att inte bli aktivt delaktiga i sitt skolarbete och riskerar därmed att avbryta sina studier i förtid (Ibid). Många elever visar en brist på engagemang när det gäller skolarbete när de kommer upp i skolåren.

Situerat lärande (Wenger, 1998, 2009) ses som ett allmänmänskligt fenomen men som alltid är knutet till ett sammanhang, till en aktivitet i en verksamhet. Lärandet är situerat och det finns konkret i tid och rum. Lave (2009) studerar exempelvis i vilka kontexter socialt situerade aktiviteter äger rum och förklarar situerat lärande som ett lärande i ständig förändring och inte som ett statiskt tillstånd. Lärandet befinner sig mitt i sociala, kulturella och historiska aktivitetssystem, som inbegriper människor vars intressen, mål, sociala kontext och möjligheter kan vara olika. Kunskap är i ständig förändring och elever har olika förutsättningar och kämpar på olika sätt i olika situationer. När elever misslyckas är det ett resultat av en gemensam aktivitet som inte har varit tillräckligt utvecklande (Lave, 2009). Noddings (2005) lyfter även hon fram att lärande är socialt och situerat och att det sker när elever är aktivt delaktiga i världen i en social kontext som skapar förutsättningar för gemenskap och att lärande inte endast sker inuti varje enskild individ.

Avhandlingens centrala begrepp – avgränsningar och forskningsgenomgång

För att ge en förståelse för de antaganden som avhandlingens studier vilar på följer här en genomgång av de begrepp som är centrala för avhandlingsarbetet.

Skolkultur i en gemenskapande praktik

I föreliggande avhandling är elevers lärmiljöer ett centralt begrepp. Lärmiljöer utgörs av både den fysiska utformningen av skolan och dess olika rum och av den psykiska miljön utifrån de förhållningssätt till lärande som råder och utifrån elevernas upplevelse av tillhörighet till skola och eller grupp. I detta arbete kommer inte de olika delarna av lärmiljön att studeras explicit, men i det material som analyserats utesluts inte någon del av skolmiljön. Även hur skolsvårigheter[1] hanteras påverkar vilken skolkultur som råder och därigenom också elevers lärmiljöer. En skolkultur definieras i den här avhandlingen som det gemensamma förhållningssätt som skolan och dess aktörer antar. Elever som upplever skolan som meningsfull finns i en kultur där rektor, lärare och elever bidrar med aktiviteter som skapar mening i lärandet (Lund & Lund, 2016).

Tetler och Hedegaard-Sørensen (2014) har utformat åtta kvalitetsindikatorer för framgångsrika skolkulturer[2], där de bland annat lyfter fram den lärofrämjande kulturen. I en lärofrämjande skolkultur präglas lärmiljön bland annat av en ömsesidig respekt, trygghet i att regler efterföljs att läraren är rättvis, omsorg lärare/elev och elev/elev. I en sådan skolkultur kan svårigheten vara att upprätthålla balansen mellan individ och kollektiv. Läraren måste i sin undervisning lägga sig vinn om att dels rikta sig till den enskilde eleven och dels rikta undervisningen mot det kollektiv där den enskilde eleven ingår. Det här kan innebära att undervisningen måste differentieras på olika sätt i olika grupper och för olika individer. Enligt Marinosson, Ohna och Tetler (2007) och Tetler (2015) är det nödvändigt att läraren i sin planering av lektionen ser till att

[1] Skolsvårigheter menas här elever som av någon anledning inte uppnår utbildningsmålen.

[2] 1. Skolans målsättning och organisering, 2. Skolans tvärprofessionella samarbetsrelationer, 3. Fysisk undervisningsmiljö, 4. Lärofrämjande skolkultur, 5. Strukturering av undervisning, målsättning och utvärdering, 6. Ledarskap i klassrummet, 7. Individuellt hänsynstagande och undervisningsdifferentiering och 8. Elevmedverkan

samtliga elever ges möjlighet utifrån sina förutsättningar att dels vara aktivt delaktiga i sitt eget lärande och att dels bidra till gruppens gemensamma kunnande.

> Undervisningsdifferentiering er et princip for undervisning, hvor man tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger, potentialer, behov og interesser for i et samarbejde at udnytte denne forskellighed til at realisere såvel fælles som individuelle mål. (Marinosson, Ohna & Tetler, 2007, s. 253.)

Vidare lyfter Tetler och Hedegaard-Sørensen (2014) i sin studie fram elevinflytande som ytterligare en kvalitetsindikator vad gäller lärmiljön. Elevinflytande kan ses som ett verksamt pedagogiskt medel i syfte att utveckla enskilda individer att kunna ta ansvar för sitt eget lärande i skolan, men även i ett vidare livsperspektiv. Claxton (2007) använder begreppet lärkapacitet och menar att intentionen och strävan mot de goda lärmiljöerna är en utveckling av elevers lärkapacitet som blir transparant för eleven själv, vilket ger dem möjlighet att vara aktivt delaktiga i skapandet av bättre och mer effektiva lärmiljöer. Det blir ett nytt sätt för elever att tänka kring, och få inflytande över sin lärmiljö. Sålunda kan elever uppmuntras till att låta sig inspireras av miljöer utanför skolan, i exempelvis föreningslivet, för att lärmiljöerna i skolan ska kunna utvecklas. Hur de gör på fotbollsträningen kan utgöra inspiration för hur man kan förstå lärande. I lärofrämjande kulturer ändras och utvecklas vägarna för lärande när lärare och elever tillsammans beslutar vilka aktiviteter praktiken ska utgöras av. Detta innebär att själva aktiviteten är det i lärmiljöerna som är meningsskapande för eleverna.

Att skapa lärmiljöer där eleverna kan känna att de är trygga och samtidigt utmanade är en utmaning i sig. Den lärofrämjande kulturen kännetecknas av att elever är delaktiga, engagerade och har en upplevelse av att tillhöra. Lund och Lund m.fl. (2016) menar att när rektor, lärare och elever har en gemensam syn på vad utbildning betyder, skapas en gemensamhetskänsla och vi-känslan infinner sig. Inom en skolkultur som ovan beskrivits finns även en möjlighet för att en gemenskapande praktik kan uppstå. Det är känt

att en god relation mellan lärare och elever påverkar lärmiljöerna positivt (Hattie, 2009; Lund och Trondman, 2016). Lärares positiva förväntningar på eleverna medför att elever ser positivt på sig själva, vilket gör att de lyckas bättre med sitt skolarbete (Jenner, 2009). Att ha alltför stora förväntningar på eleverna kan däremot skapa en känsla av otillräcklighet hos eleverna som medför att de blir stressade och kan leda till misslyckande. Elever drivs också i vissa fall av att deras enda lust är att undvika olust, vilket Ziehe (1989) kallar för undvikandets princip. I en lärofrämjande skolkultur skapar skolpersonalen kunskap om och förståelse för hur elever kan känna sig när de kommer till skolan, eftersom elevers känslor kan ha betydelse för deras framgång i sitt skolarbete (Mitchell, 2014; Lund & Lund, red, 2016). Elevers lärmiljö upplevs som tryggare i en skolkultur som präglas av att elever upplever att de har något gemensamt med sina kamrater och lärare, att de ingår i en gemenskap.

Claxton (2007) identifierar olika lärandekulturer, och lyfter fram den möjliggörande lärkulturen. En sådan lärandekultur utmanar elever att utöka sin kapacitet för lärande. Möjliggörande lärmiljöer gör att lärandet fördelas så att makten delas mellan lärare och elever, där elever ges inflytande över hur de lär sig.

Inkluderande skolkulturer

Definitioner av inkludering går alltmer mot att elever ges möjlighet att vara aktivt delaktiga i sin utbildning, både socialt och kunskapsmässigt (Tetler, 2015). I sådana miljöer är det av betydelse att ha ett öppet förhållningssätt, där alla elever välkomnas. Men även i en gemenskapande praktik och lärofrämjande skolkultur finns risk att elever som inte upplever att de passar in en sådan exkluderas (Trondman, 2016). Elever som av olika anledningar är i behov av särskilt stöd löper kanske en ännu större risk att känna sig utanför i en skolgemenskap. För att ge alla elever en möjlighet att vara aktivt delaktiga blir vikten av att skapa gemenskaper där alla elever känner att de har en tillhörighet avgörande. Lärare har ett särskilt ansvar för att också ge elever i behov av särskilt stöd möjlighet att uppleva denna tillhörighetskänsla. Forskning om inkluderande undervisning utgör en del av pedagogiken, där lärande är sociokul-

turellt och där socialisation sker genom ett samspel mellan innehåll, process, förutsättningar och resultat (Nilholm, 2007). Enligt Ahlberg (2013) syftar specialpedagogisk forskning till att förstå de olika förutsättningar och villkor för lärande som elever är en del av, utifrån begrepp som likvärdighet och social rättvisa. Genom att kritiskt granska och analysera undervisning kan den specialpedagogiska forskningen bidra med kunskap om och handlingsberedskap för skapandet av goda lärmiljöer där lärande och delaktighet möjliggörs för alla elever. Det ”speciella” med specialpedagogik utgår från att några elever skulle vara mer olika än andra och därmed i behov av särskilt stöd. En utgångspunkt i den här avhandlingen är emellertid att alla är olika och att ingen vill uppleva sig vara utanför gemenskapen.

Begreppet inkludering är nära sammankopplat med *en skola för alla,* som i den här avhandlingen definieras som, en skola där alla är välkomna och där olikhet ses om en tillgång. Inkluderingsbegreppet har vuxit fram ur en kritik av den traditionella specialpedagogiken, där specialpedagogiken har setts som bärare av ett misslyckande av att göra en skola för alla möjlig. Mångfald kan ses som utgångspunkt för inkludering och demokrati istället för att sträva efter att göra alla lika. Utbildning måste utgå från att det är möjligt att lära av skillnad och att det är möjligt att vara i ett sammanhang där elever garanteras få vara olika och att olikhet ses som en tillgång (Persson, 2008; Nilholm, 2012). Inkludering handlar om att överkomma de hinder som finns för att alla elever ska ha möjlighet att lära. Ainscow, Booth och Dyson (2006) hävdar att det ideologiskt sett görs en skillnad mellan ”normala” elever och elever i behov av särskilt stöd, vilket han förkastar. Det räcker inte, menar han, att anlägga ett specialpedagogiskt perspektiv på lärande utan det är även nödvändigt att utgå från ett socialt perspektiv för att få syn på de svårigheter och hinder som kan uppstå i lärmiljöerna. Genom att utgå från ett sådant holistiskt perspektiv betraktas lärande som ett komplext fenomen där både känslor, intuition och den sociala kontexten spelar in för eleven. Specialpedagogiken kan ses som sociokulturellt och historiskt situerat svar på det grundläggande dilemmat att alla elever ska få ut något av utbildningen samtidigt som utbildningen ska möta elevers olikheter.

Motivation

När vi talar om att skapa goda lärmiljöer för alla elever är det svårt att inte nämna begreppet motivation. Motivation är dessutom nära förbundet med engagemangsbegreppet. Det går även att koppla motivation till det Illeris (2009) benämner drivkraft (se figur 3:1).

Många motivationsteoretiker skiljer mellan kognition (motivationsteorier) och engagemang (beteenden som exempelvis ansträngning och uthållighet vad gäller skolarbete). Det görs en skillnad mellan elevengagemang och motivation i relation till den aktivitet eller händelse som de är kopplade till. Deci och Ryan (2000) lyfter fram två huvudfrågor inom motivationsforskningen:

> Can I do my schoolwork (e.g. attributions, self-efficacy beliefs, expectancy beliefs)? And do I want to do my schoolwork and why e.g. value mastery and performance goals, intrinsic and extrinsic motivation. (ibid, 2000, s. 102.)

Det finns olika sätt att förstå begreppet motivation, där en utgångspunkt kan vara att betrakta motivation ur ett interaktionistiskt elevperspektiv. Motivation definieras utifrån ett sådant perspektiv som ett flerdimensionellt begrepp innefattande elevers subjektiva uppfattningar om sina kompetenser, känslor och attityder (Giota, 2002). Liksom i ett sociokulturellt perspektiv, där kontexten är betydelsefull för elevers lärande är de kontexter elever befinner sig i väsentliga utifrån ett interaktionistiskt perspektiv, eftersom elever utvecklas i interaktion med andra. Jenner (2009) menar att motivation inte är något som finns hos eleven, utan är en konsekvens av de erfarenheter som elever gjort och den respons elever fått. Lärare måste också ha kunskap om hur det är att ha låg självkänsla och hur det kan vara att misslyckas.

När det gäller motivation hos skolelever kan begreppen inre och yttre motivation vara till hjälp för att förståelevers lust att lära (ibid). Inre motivation innebär att lärande eller någon annan aktivitet hålls levande genom att elevens eget intresse och målsättning för aktiviteten (jfr Illeris, 2007). Yttre motivation innebär att intresset hålls levande eftersom eleven får yttre uppskattningar av

omgivningen i någon form då denne lyckas med aktiviteten. I Giotas (2002) forskning har ett starkt fokus legat på att elever själva skulle var ansvariga för att skapa sin egen motivation och sitt eget engagemang för att komma till skolan och vara delaktiga i skolarbetet. På senare tid har det skett en förändring och numera ligger fokus på att skolan måste vara ansvarig för att skapa lärmiljöer som är engagerande för eleverna (Fredricks et al, 2004). Giota (2013) använder begreppen lärandeorienterande elever och prestationsorienterande elever, istället för att använda inre och yttre motivation, då hon menar att dessa begrepp tydligare beskriver deras innebörd. Utifrån samma bevekelsegrunder skulle undervisning även kunna beskrivas som lärandeorienterande undervisning och prestationsorienterande undervisning. När undervisning definieras på ett sådant sätt läggs ansvaret på skolan istället för på den enskilde eleven.

Motivation innefattar de psykologiska processer som ligger bakom elevers beteenden i olika lärsituationer. Russell, Ainley och Frydenberg (2012) beskriver motivation som en energi och dess riktning, orsaker till beteenden och varför vi gör som vi gör. Motivationsbegreppet innehåller exempelvis:

- Värdekomponenter som intentioner, planering, syften och mål.
- Förväntan på framgångskomponenter såsom tillit till sin egen kapacitet, att göra det som är nödvändigt för att nå framgång (self efficacy), samt tron på att det lärande och de resultat som görs beror på den egna insatsen (inte på tur).
- Affektiva komponenter såsom exempelvis självkänsla. (Fredricks et al., 2004).
- På olika sätt bygger motivationsbegreppet på teorier om grundläggande drivkrafter och behov av inre och yttre belöning.

Weiner (2000) beskriver två motivationsteorier som är kopplade till varandra, den intrapersonella och den interpersonella motivationsteorin. Kort skulle den intrapersonella motivationsteorin

kunna sägas innefatta tankar riktade mot en själv (särskilt förväntningar på att lyckas) och känslor riktade mot en själv (stolthet, skam och skuld). Den interpersonella motivationsteorin skulle då kunna sägas innefatta uppfattningar om andras ansvar och känslor som riktas mot en själv och andra (ilska eller sympati). De två teorierna förefaller överlappa och påverka tankar, känslor och agerande hos både den elev som är aktiv och andra lärare och/eller elever som är involverade. Weiner (1985) hävdar att orsaksdimensioner har en nyckelroll när det gäller emotionella processer och att varje dimension är relaterad till en uppsättning känslor. Han menar vidare att framgång och misslyckanden kan ha olika orsaker. Till exempel kan förmåga, personlighet respektive egen insats höja självkänslan, medan däremot individers fysiska attribut, såsom utseende och kläder kan påverka huruvida resultatet blir positivt eller negativt utan att påverka självkänslan. Framgång vid aktiviteter relaterade till måluppfyllelsen förefaller höra samman med en känsla av lycka oavsett vilken orsaken till framgången är och misslyckanden förefaller höra samman med frustration och nedstämdhet. Den intrapersonella motivationsteorin kan tolkas som att elevers negativa erfarenheter och upplevelser gör att motivationen sjunker i vissa situationer. Ett exempel kan vara när elever upplever att deras lärare gett upp hoppet om att de kommer att lyckas, vilket då kan leda till känsla av skam som elever riktar mot sig själva, vilket i sin tur leder till att elevers självkänsla sjunker. Men om någon annan lärare eller kamrat värderar deras arbete positivt i sin feedback, kan det leda till en känsla av att ha lyckats, vilket i sin tur leder till en känsla av välbefinnande. Det finns omfattande forskning kring motivation i relation till utbildning (Deci & Ryan, 1987), som ger grund för sådana antaganden.

Elevers motivation skulle också kunna förstås utifrån vilka mål de strävar efter och vilken betydelse dessa mål kan ha för deras beteende. Skillnaden mellan de mål som har att göra med själva lärandet (lärandemålen) och de mål som benämns som prestationsmål (där fokus ligger på hur väl elever presterar jämfört med andra) är central (Nicholls, 1984). Vidare menar Nicholls att ett tredje mål skulle kunna vara målet att undvika. Undvikandemålen har att göra med elevers undvikande av exempelvis krävande akti-

viteter inom skolkontexten (jmf Ziehe, 1989). Ett sätt att betrakta undvikandemålet skulle kunna vara att se bristande engagemang som en motståndsaktivitet hos elever. Det förefaller som att när elever inte förstår, eller när de inte finner mening i den aktivitet som föreslås, väljer de att exempelvis inte svara på frågor eller att helt utebli från lektioner.

Engagemang

Det finns en mängd olika sätt att närma sig en förståelse av begreppet engagemang som inbegriper såväl elevers kompetenser och åsikter, som deras känslor och attityder. Även i litteraturen definieras begreppet engagemang på en mängd olika sätt (Appleton et al., 2006). Motivation förstås i den här avhandlingen som varför en individ handlar på ett eller annat sätt medan begreppet engagemang förstås som en spegling av individens aktiva delaktighet i en uppgift. Där forskning om motivation fokuserar elevers känsla av lust och förmåga att delta i skolarbetet fokuserar engagemangsforskningen dessutom elevens aktiva involvering och delaktighet i en skoluppgift. Motivation är utifrån ett sådant synsätt nödvändigt men inte tillräckligt för att skapa förutsättningar för engagemang och delaktighet (Fredericks et al., 2011). Tolkningen av begreppet engagemang utgörs i den här avhandlingen av förståelsen av olika komponenter, det vill säga motivation, delaktighet, självreglering och relationen till elevers olika kontexter, mellan exempelvis elev och elev och elev och lärare. I denna avhandling definieras engagemang som en bild av en individs eller grupps aktiva involvering i en uppgift (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005) och när individer eller grupper som är engagerade i skolan upplever en tillhörighet till skolan som gör att de lär och i lärandet använder målinriktade lärstrategier (Virtanen, Moreira, Ulvseth, Andersson, Tetler & Kuorelahti, 2017). För att engagemang ska uppstå krävs både en vilja att göra och det faktiska görandet, en aktivitet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan det uttryckas som människors vilja att aktivt handla tillsammans med andra.

Engagemang som begrepp har sitt ursprung i forskning om skolavbrott, även om begreppet i relation till skolarbete har använts även i andra forskningssammanhang. Engagemang är inte betydel-

sefullt endast när det gäller att komma till rätta med elever som avbryter sina studier utan berör samtliga elevers utveckling av lärandet, beteenden och känslor i skolan (Landing & Reschly, 2013; Reschly & Christensen, 2012). Enligt Peterson et al. (2002) finns en stark koppling mellan elevers engagemang och gemenskapande praktiker. Det innebär att för att lärmiljöer ska upplevas som engagerande för elever krävs att lärare också är engagerade i dels sina ämnen och dels i att skapa gemenskap för alla elever. Likaså menar Fredericks et al. (2004) att känslan av att tillhöra är nära kopplat till engagemang och kan påverka elevers beslut om de ska fortsätta sina studier eller inte. Dessutom menar författarna att det finns en stark relation mellan ett psykologiskt engagemang, det vill säga relationer mellan exempelvis elev och elev eller mellan elev och lärare och känslan av att tillhöra en gemenskap. Den kognitiva dimensionen av engagemang, inbegriper vilja att lyckas i skolarbetet och viljan att uppnå utbildningsmålen. Denna aspekt av engagemang ligger nära begreppet motivation som sammankopplas med viljan att lyckas.

Det är dessutom nödvändigt för skolors organisationer att skapa förutsättningar för lärarna att engagera sina elever, genom att exempelvis skapa mötesplatser för samverkan. Först då kan skolor möjliggöra för alla elever att vara aktivt delaktiga i sin utbildning och för att alla elever ska kunna känna en lust att lära och uppnå utbildningsmålen (Schaps, 2004). Variationen när det gäller engagemang i skolan kan bero på den kontext elever befinner sig i vid olika tillfällen. Att lyssna till elever och deras vårdnadshavare kan vara en väg i identifierandet av aspekter som kan höja engagemanget i skolan (Reschly & Christensen, 2012). Författarna lyfter fram exempel på faktorer i klassrummet för att elever ska känna tillhörighet (se avsnittet om delaktighet och tillhörighet s. 45). Ett sådant exempel är framtidstro, det vill säga när lärare är tydliga med att de tror att eleverna kommer att uppnå utbildningsmålen. Zimmerman (2002) menar att när elever är autonoma och sätter egna mål och tror att det ska lyckas ökar även deras engagemang till skolarbetet. Individernas förutsättningar interagerar med övriga individer i en social kontext där lärande utvecklas i gemenskap.

Forskningsintresset för engagemang, i synnerhet i förhållande till skola och utbildning, har ökat de senaste två decennierna (Fredricks et al., 2011). Anledningen till denna ökning skulle kunna vara att det genom forskning fått syn på kopplingen mellan brist på engagemang och sämre måluppfyllelse i skolan (Russell, Romburger & Rotermund, 2012). Tidiga studier tenderar att definiera elevengagemang endast i observerbara termer som exempelvis deltagande och tid på uppgift (Brophy, 1983; Natriello, 1984)

Appleton, Christensen och Furlong (2008), samt Finn och Zimmer (2012) konstaterar däremot att det finns ett signifikant positivt samband mellan engagemang och måluppfyllelse, vilket är betydelsefullt för hur undervisning kan genomföras. Landing och Reschly (2012) har i sin forskning identifierat det de kallar skydds- och riskfaktorer på tre olika nivåer (inom individen, hemmet och skolan) och när elever känner tillhörighet till skolan tenderar de även att skapa goda relationer till sina kamrater och engagerade lärare. Engagerade elever löper inte lika stor risk att avbryta sina studier i förtid och det är mer troligt att de aktivt deltar i skolarbetet. Som en konsekvens av detta når de utbildningsmålen och därmed är risken inte lika stor för dem att exkluderas i samhället (Russell, Rumberger & Rotermund, 2012). För att förhindra att elever marginaliseras eller helt exkluderas är det betydelsefullt att ta reda på om elever är engagerade eller inte i sitt skolarbete.

Engagemangets olika dimensioner

Engagemang kan liksom motivation (Weiner, 2000) definieras utifrån emotionella och psykologiska aspekter (Connell, 1990; Finn, 1989). Sådana aspekter inbegriper bland annat känslor av tillhörighet och lust och då blir elevers personliga upplevelser av skolan central ur ett engagemangsperspektiv. I en genomgång av forskning om elevengagemang resonerar Fredericks, Blumenfelt och Paris (2004) kring att elevengagemang innehåller olika dimensioner såsom beteendemässigt, emotionellt och kognitivt engagemang. Beteendemässigt engagemang utgår från idén om delaktighet, både objektiv och subjektiv (Jansson, 2005) och inkluderar involvering i skolrelaterade aktiviteter. En sådan involvering ses som avgörande för huruvida elever ska nå skolframgång och på så sätt förebygga

studieavbrott. I det beteendemässiga engagemanget ingår även relationen till normer och regler (Jfr Indikatorer för lärofrämjande skolkulturer, Tetler & Hedegaard – Sørensen, 2014). Emotionellt engagemang fokuserar på det känslomässiga förhållandet till lärare, klasskamrater och skolan. Positivt emotionellt engagemang hos elever förmodas skapa anknytningar till skolan som institution och påverkar deras vilja till skolarbete (jmf skolkultur). Appleton och Christensen (2006) utgår från två dimensioner av engagemang, nämligen psykologiskt engagemang där både beteendemässigt och emotionellt engagemang ingår och kognitivt engagemang, vilket definieras som nivån på elevers investering i sitt lärande, vilket inbegriper att vara insiktsfull och målinriktad i förhållande till skolarbetet. Det innebär också att elever har en vilja att förstå och bemästra även det som är komplext och svårt i skolarbetet.

Elevers psykologiska engagemang handlar exempelvis om huruvida de upplever att relationerna mellan dem och deras lärare, eller mellan dem och andra elever, är goda som när lärare lyssnar på dem eller när de andra eleverna bryr sig om dem. Att skapa en god relation mellan en engagerad lärare och deras elever förefaller vara ett villkor för elevers aktiva deltagande i utbildningen och därigenom ett villkor för att nå kunskapsmålen (detta återkommer jag till i nästa avsnitt). De här villkoren är betydelsefulla inte endast för elevers möjligheter att lyckas att uppnå utbildningsmålen utan även för skolors sätt att beakta för att undvika marginalisering och exkludering av elever. Det positiva sambandet mellan elevers engagemang och skolframgång är också fastställt i tidigare empirisk forskning (Finn & Zimmer, 2012). I läroplanen för grundskolan och gymnasieskolan (Skolverket, 2011a, 2011b) poängteras också att elever i skolan ska ges möjligheter att vara aktivt delaktiga för att på längre sikt kunna vara aktivt delaktiga i samhällslivet som demokratiska medborgare.

Elever, och i synnerhet de elever som riskerar att exkluderas, måste kunna känna att minst en person verkligen bryr sig om dem inte endast som elever utan även som människor (Murray & Malmgren, 2005). Murray och Malmgren (2005) menar att det kan utgöra skillnaden mellan att avbryta studierna eller att faktiskt fullfölja dem. Wentzel (2012) intresserar sig i sin forskning för ele-

vers engagemang i relation till olika kontexter, såsom familj, kamrater och omgivande samhälle och menar att det finns behov av att studera dessa relationer närmare för att förstå vad som höjer nivån av engagemang. Engagemang har också studerats i förhållande till elevers känsla av tillhörighet och i förhållande till deras skolprestationer (Furrer & Skinner, 2003).

I stället för ett fokus på ett förebyggande av skolavbrott kan fokus ligga på ett proaktivt arbete för elevers fullföljande av sin skolgång (Reschly & Christensen, 2012). Brist på engagemang kan alltså ses som en förklaring till att elever avbryter sina studier (Appleton et al., 2008). Avsaknad av engagemang utgör även en tydlig del i det som Rumberger (1987) kallar studieavbrottsprocessen, där det lyfts fram att studieavbrott kan ses som en process där olika kontextuella aspekter som nämnda relationer till sina lärare och kamrater spelar in. Ytterligare aspekter som spelar in kan vara att elever inte upplever att de har inflytande och kontroll över sin studiesituation. Elever kan då välja att inte engagera sig i sitt skolarbete av både akademiska och sociala skäl, vilket kan kulminera i ett studieavbrott. Newmann (1992) skiljer mellan att vara akademiskt motiverad och att vara engagerad i skolan.

> Conceivably a student can be motivated to perform well in a general sense without being engaged in the specific task may either precede or presume general motivation to succeed. By focusing on the extent to which students demonstrate active interest, effort and concentrations in the specific work that teachers design, engagement calls special attention to the contexts that help activate underlying motivation, and also to the conditions that may generate new motivation. (Newman, 1992, s. 13.)

Självreglering eller autonomi (Weiner, 2005; Jansson, 2005) är också ett begrepp som sammankopplas med engagemang. Studier har visat att självregleringsprocesser leder till ett ökat engagemang som i sin tur leder till skolframgång (Zimmermann, 2002). Connell (1990) har gjort klassrumsstudier som visar att lärmiljöer som främjar autonomi för elever ökar också deras engagemang. I en sådan lärmiljö ges elever möjlighet att göra egna val och fatta gemen-

samma beslut. I sådana lärmiljöer är det sällsynt att ha betyg som yttre motivation och anledning till att göra skolarbetet (ibid). Fler studier behövs för att säkerställa vilka konsekvenser sådana lärmiljöer får för elever (Fredricks et al., 2004). Det är inte nödvändigtvis så att alla elever gynnas av att vara i sådana autonoma lärmiljöer. För några elever kan ansvaret upplevas som svårt att hantera, framförallt om eleven lämnas att ta stort eget ansvar. Elevers förmåga till självreglering är betydelsefull eftersom ett av de främsta syftena med utbildningen i Sverige är att utveckla elevers lust att lära i ett livsperspektiv (SFS, 2010). Självreglering innefattar att elever har ett medvetande om sig själva och sina förmågor, samt att kunna välja vilka specifika processer som ska tillämpas i olika uppgifter. Det handlar om att kunna sätta rimliga mål, bestämma vilka strategier som är lämpliga, uppskatta tidsåtgång, utvärdera sina mål och metoder, utifrån sina resultat analysera dem för att se vad som måste göras fortsättningsvis (Zimmerman, 2005). Vidare menar Zimmermann att elevers engagemang kan höjas om och när dessa självreglerande processer används i lärandet. Elever som har förmågan att upptäcka framsteg i sitt lärande har också möjlighet att höja sin nivå av självtillfredsställelse och tro på sig själv och på sin förmåga att prestera väl. Zimmermann och Campillo (2003) föreslår en modell som strukturerar självreglerande processer i tre faser:

1. Den förutseende fasen som refererar till det som hände innan lärtillfället.
2. Utförandefas, vilken refererar till det som händer under själva lärtillfället.
3. Självreflektionsfasen som refererar till det som händer efter själva lärtillfället.

Det förefaller som om elevers engagemang i skolan kopplas både till delaktighet och till självreglering. Det kognitiva engagemanget (Fredericks et al., 2004; Martin & Dowson, 2009) inbegriper achievement motivation, vilket är en mer subjektiv upplevelse av hur elever lär sig. Agency är även det ett begrepp som ofta kopplas till engagemang och lärande (Taylor, 1977).

I föreliggande avhandling ska begreppet engagemang förstås som både en vilja att göra något men också av det faktiska görandet, agentskapet hos eleven. Det vill säga det är inte tillräckligt att vara motiverad utan det krävs ett aktivt görande för att aktiviteten ska genomföras, exempelvis att goda relationer kan skapas. Taylor (1977) beskriver agentskap som en förmåga hos eleven att identifiera målen mot vilka deras aktiviteter riktas och att sedan utvärdera ifall de har lyckats nå dessa. Det har skett ett skifte mot att betrakta kapacitet, eller förmåga, som något som endast finns hos eleven, till ett relationellt fenomen (Tangen, 2005). Enligt Aspelin (2010), som studerat hur kommunikation i klassrum på gymnasieskolan, påverkar relationsbyggande:

> … undervisning, för att vara i genuin mening utvecklande, fordrar en vital, personlig relation mellan lärare och elev. (ibid, s. 154.)

Elever väljer dock inte alltid att utnyttja den lärkapacitet de har tillgång till när de befinner sig i ett skolsammanhang. Elevers val att inte använda undervisningens eller sin egen fulla kapacitet att lära kan även ses som ett motstånd till skolan. Illeris (2003) hävdar att motstånd hos elever kan leda till lärande även om detta inte alltid är det lärande som lärarna tänkt sig. Illeris menar vidare att motstånd i vardagslivet också är en viktig källa till lärande även om det kan upplevas som obekvämt och kanske till och med irriterande för läraren. När något inte accepteras, utan ifrågasätts, dyker en möjlighet att lära sig något nytt upp. Han menar också att det borde vara centralt för lärare att kunna hantera och inspirera mentalt motstånd eftersom det finns en god chans att exempelvis oberoende, ansvarstagande och kreativitet då ges möjlighet att utvecklas. Motstånd kan för de unga handla om att de för att skydda sig själv mot känslor som kan uppstå i form av skam, utvecklar försvar för att undvika dessa konflikter. Elever som använder ett sådant försvar för att undvika olustkänslor vid lärande kan vara svåra att engagera och kan upplevas som en stor utmaning för lärare (Ziehe, 2007).

Claxton (2007) lyfter fram att det i skolors lärmiljöer finns ett behov av en förändring av språkbruket. Han menar att elever i skolan kontinuerligt uppmuntras elever att tänka kritiskt, kreativt och att samarbeta för att lärande ska ske. För att detta ska kunna ske behövs ett språk så att elever ska kunna tala om och reflektera över sina lärprocesser. Vygotskij (1978) gör en distinktion mellan det han kallar vardagsspråk och det vetenskapliga språk som används i skolsammanhang. För lärare kan denna distinktion uppfattas som oproblematisk, vilket innebär att elevernas eventuella svårigheter att förstå undervisningen inte uppmärksammas.

Gornall et al. (2005) presenterar ett begrepp som på engelska heter ”split screen thinking”, vilket har med lärarens sätt att planera sina lektioner. De måste ha fokus på både innehållet i lektionen och på elevernas förmåga att ta till sig detta innehåll. Undervisningen och klassrumsaktiviteterna måste väljas och utformas så att de har ett medvetet fokus på de olika aspekterna av elevers lärkapacitet och att målen för lärande framstår som tydliga. Det finns enligt Claxton en skillnad mellan att hjälpa elever att lära sig (to learn) och att hjälpa elever att lära sig att lära (to be better learners). Han utvecklar sin tes med att intentionen måste vara att göra utvecklingen av lärandet transparant för eleverna. Liksom Zimmermann (2002) menar Claxton (2007) att målet då blir att eleverna ska vara aktivt delaktiga i skapandet av hur deras eget lärande skulle kunna bli ännu mer effektivt. Edwards (2005) benämner det som ett relationellt agentskap, där hon betonar förmågan att kunna vara delaktig och engagera sig i världen och att göra det tillsammans med andra. I en klassrumskontext utför elever inte endast en aktivitet som sådan utan de är aktivt delaktiga tillsammans med andra i olika aktiviteter. Elever som upplever att de har kontroll över sitt lärande, när de förstår vad de ska göra och varför och tillsammans med vem, är de aktivt delaktiga (Jfr Vygotskij, 1978). Leontiev (1978) menar att människor inte bara utan vidare finner yttre villkor som de kan anpassa sin aktivitet efter. Snarare är dessa villkor sociala motiv, mål och medel för deras aktivitet. Sociala relationer är nödvändiga för att aktiviteter och lärande ska äga rum. Lärares agerande i klassrummet kan förstås på tre olika nivåer, dels den kontext som ramar in lärmiljön (verksamheten),

dels aktiviteten och slutligen handlandet (Holmqvist & Olander, 2017). Studiens resultat visar att om läraren har ett specifikt fokus på elevernas förståelse av undervisningsinnehållet, och anpassar undervisningen efter detta, ökar elevernas möjligheter att lära. Detta gäller i synnerhet elever som haft lägst initial förståelse. Detta är nära kopplat till Lund och Trondmans (2017) resultat som visar att när eleverna känner att de förstår undervisningen och börjar lära sig ökar deras engagemang för skolan.

Ytterligare en aspekt i skolverksamheten är samverkan mellan skola och familj där målen tydliggörs och de verktyg som familjen, eleven och skolan tillsammans kan arbeta med för att de satta målen blir tydliga för samtliga gör att engagemanget ökar (Fredricks et al., 2004). De menar vidare att genom att utgå från att elever ser att de går en ljus framtid till mötes skapas ett engagemang. Positiva förväntningar på att elever ska lyckas har också visat sig höja elevers engagemang till sitt skolarbete (Jenner, 2009). När lärare tror på eleverna, tror även eleverna att de ska lyckas (Jenner, 2009; Murray & Malmgren, 2005; Lund & Trondman, 2017).

Delaktighet

Begreppet delaktighet är nära förknippat med engagemang och tillhörighet. Att engagera sig i något betyder enligt Wictionary ”Att vara delaktig i något och visa stort intresse för dess framgång” (Wictionary, 2016) Delaktighetsbegreppet har vuxit sig allt starkare i skolan och kanske särskilt avseende en inkluderande skola. Desto viktigare blir det att definiera begreppet i förhållande till skolans verksamhet. I den internationella klassifikationen av funktionshinder, ICF[1] definieras delaktighet som en individs engagemang i en livssituation. Engagemang och delaktighet förutsätter varandra. Det är vad individen gör tillsammans med andra, hur involverad individen är och vad individen upplever som meningsfullt att göra i en social kontext som är det centrala (Szöny & Söderqvist – Dunkers, 2012). Delaktighet kan ses som en social process bestående av flera komponenter. När en aktivitet, social eller akademisk är tillgänglig för individen och individen ingår i ett

[1] ICF: International Classification of Functioning Disability and health

sammanhang uppnås en full delaktighet (Jansson, 2005). I den här avhandlingen betraktas tillhörighet som en subjektiv aspekt av delaktighet eftersom det inte räcker med att tillhöra på pappret. Det är en känsla hos eleven som inte är direkt observerbar och som handlar om individens subjektiva upplevelse.

Till skillnad från Jansson lyfter Marinosson et al. (2007) fram tre dimensioner av begreppet delaktighet. Det första är delaktighet som en subjektiv upplevelse av tillhörighet, det andra delaktighet genom samhandling och det tredje delaktighet genom demokrati och rättigheter. När elever är delaktiga tillsammans med andra elever och/eller med lärare i klassrummet riktas aktiviteten mot gemensamma värden, vilka i sin tur kan leda till känslan av att tillhöra en grupp som utvecklar gemensam kunskap i skolan. Detta kan i sin tur stärka deras identitet som lärande individer (jmf Trondman i Lund & Lund, 2016). Den subjektiva känslan av tillhörighet, vi-känslan, har avgörande betydelse när det gäller elevers delaktighet. Det faktum att elever är aktivt delaktiga tillsammans med andra elever höjer deras känsla av tillhörighet (ibid). Dyssegaard och Søgaard (2013) lyfter i sin forskning fram at kamratstöd kan ses som ett sätt för elever att tillsammans vara delaktiga i skolarbetet. Det kan röra sig om att elever delar med sig av sina olika erfarenheter och genom det lär något nytt tillsammans. För att samtliga elever ska ges de bästa förutsättningar för lärande är det nödvändigt att ta hänsyn till den komplexitet som finns och till att det är en mängd interaktioner i spel. En lärmiljö som präglas av värderingar, som till exempel rättvisa, delaktighet, medkänsla och respekt för olikhet, blir engagerande. En sådan lärmiljö främjar bemötande av alla elevers olikheter, vilket inte betyder att alla elever bemöts likadant. En rättvis utbildning bör utgå från att det är möjligt att lära genom att möta variation och att det är möjligt att vara i ett sammanhang där individen garanteras få vara olik andra individer (Nilholm, 2012; Säfström, 2005). Persson (2008) menar att skolan aktivt måste anpassa sin verksamhet så att:

> … alla elever får möjlighet att känna gemenskap, delaktighet och meningsfullhet i skolan och så att ingen exkluderas ur det gemensamma och gemensamhetsskapandet. (ibid, s. 9.)

Relationens betydelse för engagemang och delaktighet

När lärande betraktas utifrån ett relationellt perspektiv menar Biesta (2007) att relationen mellan elev och lärare kan förstås som en kommunikationsprocess där det handlar om att lärande sker i mellanrummet mellan elev och lärare, i mötet med den som är olik en själv. Detta mellanrum eller gap menar han är nödvändigt för att kommunikation och lärande ska ske. I det här gapet finns den oförutsägbarhet, det vill säga de risker och möjligheter som är utmanande i en lärsituation. Utifrån ett relationellt perspektiv (Aspelin & Persson, 2011) sker lärande inte vare sig i individen eller i kollektivet utan i det mellanrum som uppstår mellan dem. Läraren i klassrummet som har goda relationer till sina elever har möjlighet att lyssna till elever och utifrån deras upplevelser variera undervisningen för att kunna möta de olika förutsättningar elever har (Noddings, 2010; Tomlinson, 2008).

> Relational pedagogy requires teachers to acquire much broader competence in a variety of subjects. Knowing that they will meet students with widely varying interests, teachers must continue to learn and to share their learning in response to the expressed needs of students. This mutual benefit – enhanced learning for both teacher and student – is an important product of relational pedagogy. (Noddings in Bingham et al., 2010 s. viii.)

I litteraturen benämns begreppet även som relatedness i samband med elevers engagemang och delaktighet i skolarbete (Martin & Dowson, 2009). Relatedness ska enligt författarna förstås som att elever kan relatera till och känna tillhörighet till de miljöer, lärare och kamrater de möter i skolvardagen (se avsnittet om delaktighet och tillhörighet). Vidare menar författarna att i goda relationer lär sig individer inte bara att normer och värden stämmer i vissa kontexter, utan de internaliserar även själva uppfattningen som framträder genom att den också värderas av viktiga andra. I en skolkontext kan det innebära att goda relationer med vissa lärare leder till att elever internaliserar åtminstone några av lärarnas uppfattningar och värderingar. Frelin (2010) har studerat hur lärare ser på

den relationella dimensionens betydelse i sitt arbete, där utgångspunkten är att läraren utför ett professionellt relationsarbete. Studien handlar om det relationsarbete lärare utför i syfte att etablera och stärka relationer som är positiva, men även att motverka relationer som påverkar elever negativt. Vidare menar hon att lärares relationskompetens behöver höjas för att de ska kunna möta den komplexitet som finns hos elever. Ett exempel kan vara att hantera elevers höga frånvaro från undervisningen, som dels kan bero på att relationen dem emellan är dålig eller obefintlig och dels på att lärarnas förväntningar på eleverna inte stämmer överens med elevernas egna förväntningar (Attwood & Croll, 2006; Strand, 2012). Munn och Lloyd (2004) ger i sin studie röst åt elever som blivit exkluderade från skolan av disciplinära skäl. Eleverna menar bland annat att om de hade kunnat gå om skolan igen hade de inte bråkat med sina lärare. Om de hade haft möjlighet att prata med sina lärare om vad som var svårt i skolan hade de kanske inte upplevts som ointresserade av skolarbetet.

Elevers röster i forskningen

Elevers bidrag, sett ur ett inifrånperspektiv av skolan, kan hjälpa oss att förstå skolan och dess lärmiljöer (Allodi Westling, 2002; Tangen, 2009). Rätten för unga att komma till tals och bli lyssnade på dels i skolsammanhang och dels i forskningssammanhang innebär i hög utsträckning att de vuxna i skolan och i forskarsamhället måste skapa förutsättningar för sådana samtal både i elevers lärmiljöer och i forskningssammanhang. Att lyssna på elevers upplevelser av undervisning och de miljöer de undervisas i kan vara ett tillfälle att utmana sitt eget sätt att tänka, vilket ökar skolors möjlighet att utvecklas (Mitchell, 2014). Olikheter hos elever värdesätts och när elevröster hörs är det nödvändigt att dessa accepteras som olika röster, det vill säga att elever, vare sig det gäller i skolan eller i forskningssammanhang, inte talar med en röst utan med en mångfald av röster (European Union Comenius Multilateral Project, 2011- 2014). I den här avhandlingens tre olika studier lyfter elever på olika sätt fram hur de upplever sina lärmiljöer. Det är nödvändigt att inte stanna vid att enbart lyssna på elevers röster utan att också agera utifrån dem. I skolarbetet liksom inom forsk-

ning om skola lyfts inte alltid elevers röster fram. Le Compte och Preissler (1992) hävdade redan då att:

> [A]ssembling the literature on children in school quickly reveals one important theme: despite the overwhelming volume of research in education, a remarkably small percentage of the studies specifically address what children do, feel or think about in school. (1992, s. 819.)

Det finns studier både nationellt och internationellt som lyfter fram att elevers röster om skola och undervisning är viktigt. Tangen (2009) menar att det finns ett nära samband mellan den subjektiva upplevelsen av skollivet och de förutsättningar som skolor erbjuder. Tangen poängterar vidare att elevers utgångspunkter är olika, vilket kan innebära att förutsättningar som gynnar några elever kan tvärtom missgynna andra elever. Fielding (2001) går ett steg längre när han i en longitudinell studie väljer att göra elever till medforskande, vilket han menar leder till en tydlig kunskapsutveckling hos både elever och lärare.

När det gäller forskning om skolutveckling saknas ofta elevers perspektiv. Det saknas framförallt studier som lyfter fram elevers egna upplevelser av vad som främjar en god lärmiljö i skolan (Blossing, 2008). När avsikten är att lyfta fram elevers röster, finns en risk att låta andra, såsom lärare och föräldrar, bli deras språkrör. Detta kan leda till att elevers perspektiv missförstås eller helt bortses ifrån (Fielding, 2001). Fielding menar vidare att det finns en risk att skolor hävdar att de lyssnar på elevers röster utifrån enkäter som utformats med syfte att kontrollera och slå fast det redan kända, istället för att låta elever komma till tals genom frågor som är viktiga för dem och som kan öppna upp för utveckling av lärmiljöerna i skolan. Att lyssna på elever utifrån ett sådant perspektiv är betydligt mer motiverande för både elever och lärare i skolan (Lodge, 2005).

Lärande och engagemang är komplexa begrepp som kan förstås på många olika sätt. Därför måste skolor också vara öppna för att begreppen kan förstås på en mängd olika sätt av lärare, skolledning och elever i olika skolors lärmiljöer. Icke desto mindre är det

av största vikt att försöka överbrygga dessa olika förståelser för att ge alla elever så bra förutsättningar som möjligt att lyckas med sin utbildning. Genom att betrakta kunskap och lärande utifrån ett sociokulturellt perspektiv betonar resultaten av denna avhandling vikten av att se elevers hela studiesituation. Utifrån genomgång av tidigare forskning grundar sig avhandlingen på en definition av engagemang som i föreliggande avhandling ska förstås som både en lust och vilja att göra och av det faktiska görandet. Motivation är nödvändigt men inte tillräckligt för engagemang.

Ett sätt att belysa detta är att försöka fånga elevers eget perspektiv vad gäller exempelvis lärande och i det följande kapitlet kommer jag att redogöra för hur jag gått till väga.

4 METOD

I följande kapitel redogörs för de metodologiska val som gjorts i avhandlingen. Här presenteras även avhandlingens design och i avsnittet argumenteras även för de val av metoder för datainsamling och analys som gjorts. För att kunna ta del av elevers upplevelser på ett så nyanserat sätt som möjligt har en ansats med mixade metoder valts, vilket innebär att analys av empirisk data av både kvantitativ och kvalitativ art har bidragit till att ge en fördjupad förståelse av elevers engagemang i skolan (Creswell, 2014). De tre olika studiernas metodval och genomförande beskrivs mer utförligt i detta avsnitt.

Metodologiska överväganden

Avhandlingens syfte är det som avgör valet av metod. För att uppnå syftet, det vill säga att bidra med kunskap om elevers engagemang i skolans verksamhet, genom att identifiera aspekter som påverkar engagemanget, utgår den här avhandlingen från ett sociokulturellt perspektiv på lärande (Vygotskij, 1979). Utgångspunkten är också att lärande är situerat (Lave, 1995) och socialt (Wenger, 2007), vilket innebär att lärande i en skolkontext innefattar dels det som betraktas som skolkunskap, det vill säga att nå kunskapsmålen och dels det lärande som sker i skolan men som inte bedöms. Den kunskapen som i Läroplan för grundskolan (2011) benämns som normer och värden. Ambitionen med föreliggande avhandling är att genom att identifiera aspekter som påverkar elevers engagemang i skolan, utifrån ett elevperspektiv belysa elevers upplevelser av sitt lärande och sina lärmiljöer i skolan. Både

det lärande som utgår från kunskapsmålen och det lärande som utgår från normer och värden.

Genom att använda mixade metoder (Creswell, 2014) är förhoppningen att uppnå en mer nyanserad förståelse för elevers engagemang i skolan och hur det kan te sig för olika elever. En förklarande sekventiell mixad metod har använts vid datainsamlingen. Det innebär att i avhandlingens studier har både kvantitativa och kvalitativa metoder använts för att samla in och analysera data. Den här avhandlingen inleds med en kvantitativ studie där den deskriptiva analysen fördjupades genom att utöka datainsamlingen med hjälp en kvalitativ metod som sedan analyserades utifrån en tolkande ansats. Övergripande är intentionen med detta upplägg att det kvalitativa tillvägagångssättet ska vara till hjälp i förståelsen av de inledande kvantitativa resultaten. Typiskt för mixade metoder är att forskningsprojektet innehåller flera olika kvantitativa och kvalitativa faser (ibid). Användande av mixade metoder där informanterna får använda olika verktyg för att utrycka sig kan fånga upp elevernas utsagor på olika sätt.

Eftersom jag vill studera elevers engagemang genomfördes först en enkätstudie av elever i åk sju. Denna syftade till att få syn på vilka aspekter som gynnar elevers engagemang. Efter det följdes enkätstudien upp, dels med två olika kvalitativa intervjustudier och dels med elevers skriftliga reflektioner, för att bidra till att uppnå forskningssyftet. I intervjusamtal konstitueras elevers versioner av deras upplevelser av engagemang och delaktighet (Atkinson, 2007). Målet med forskning utifrån ett elevperspektiv är att lyssna till och förlita sig på deltagarnas upplevelser av det som studeras i så stor utsträckning som möjligt, och därigenom utveckla en djupare förståelse för problemområdet (Creswell, 2014). Att belysa engagemang ur ett elevperspektiv gör dessutom att det är möjligt att få en så verklighetsnära bild som möjligt. Därför kan en kombination av metoder vara fruktsam.

Intervjusamtalet har utvecklats utifrån en mer allmän utgångspunkt. Tangen (2009) utgår i sin forskning från ett elevperspektiv som hon väljer att kalla ”insiderperspektiv”. Hon menar att när elevers röster är i fokus i forskningssammanhang är det nödvändigt att ha ett perspektiv från insidan för att kunna förstå och tolka de

upplevelser eleven berättar om. Manning (1997) menar vidare att ett sätt för forskaren att närma sig insidesperspektivet är att exempelvis låta elever förtydliga aspekter av enkätsvaren genom ytterligare intervjuer, vilket har gjorts i den här studien. Forskarens egen bakgrund har betydelse för de tolkningar som görs. Min roll som både specialpedagog och som forskare formar sålunda såväl mina intervjusamtal för andra elever än de i studien ingående, som mina tolkningar av elevernas och lärarnas upplevelser. I samtalet sker det en förhandling om det som blir den gemensamma förståelsen av det som diskuterats.

Då avhandlingens syfte är att bidra till förståelsen för aspekter som påverkar alla elevers engagemang i skolan, är det givet att det är elevernas perspektiv som varit i fokus. Det innebär att studiens aktörer, det vill säga eleverna, har varit delaktiga i formandet av förståelsen av vad en engagerande lärmiljö kan vara. Det har skett i dialog mellan intervjuare och den intervjuade, där intentionen har varit att som Lodge (2005) uttrycker det skapa en tillitsfull relation:

> … more than a 'conversation, it is the building of a shared narrative [in which] dialogue is about engagement with others through talk to arrive at a point one would not get to alone'. Because it is based on relationships, dialogue is 'able to produce engagement, openness and honesty' (Lodge, 2005: p. 134.)

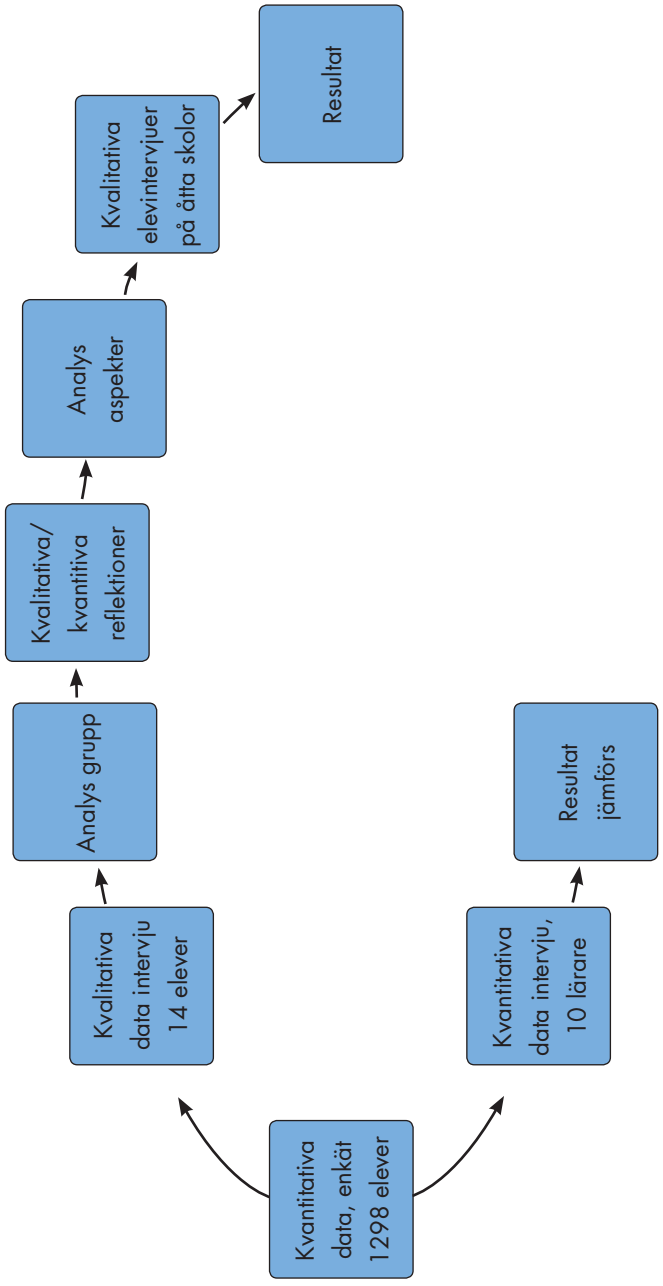
I forskning som bygger på kvalitativa data betonas att insamling av empiri inte endast är att samla detaljer utan istället görs ett försök att fånga de många variationerna av förståelser i en komplex kontext (ibid). I den här avhandlingen låter jag eleverna uttrycka sig på olika sätt. Eleverna har besvarat en enkät, deltagit i intervjusamtal och getts möjlighet att uttrycka sig genom i skriftliga reflektioner. Dessutom har ett stort antal elever från olika skolor bidragit till datainsamlingen. Genom mina tolkningar av datamaterialet är avsikten att ge röst åt deltagarna, de som kanske annars sällan blir hörda, i det här fallet rör det sig om elever i grundskolan. Att ge röst åt elever som inte ofta hörs i forskningssammanhang innebär inte att allas röster är en och samma. Forskaren har ett ansvar att

låta många röster framträda, genom exempelvis citat, för att försöka ge en rik bild av den kontext eleverna befinner sig i (Manning, 1997). I den här avhandlingen har min ambition varit att låta många elever komma till tals på olika skolor i olika lärmiljöer för att på så sätt kunna ge en variationsrik bild av deras perspektiv.

Genom att genomföra en enkätundersökning med eleverna på plats fick jag möjlighet att dels träffa eleverna och under genomförandet av enkäten också svara på deras frågor. Därigenom fick jag en förståelse för hur enkäten tolkats av dem, vilket kan ses som en form av fördjupad förståelse av enkätfrågorna. Utöver det fick jag möjlighet att besöka deras skolor, vilket hade betydelse när jag sedan träffade dem igen för intervjuer.

Mitt intresse av just de två klasserna som utifrån enkätsvaren är mer engagerade än övriga grundas i ambitionen att inte bara konstatera att det är dessa klasser som uppvisar mest engagemang, utan även för att förstå vilka aspekter som utvecklat engagemanget. Ansatsen öppnar även upp för att använda sig av olika data för att skapa en helhetsbild. I de två fallen har både elever och lärare intervjuats. Dessutom har eleverna reflekterat skriftligt. Gemensamt för tolkande studier (interpretivism) är att studierna inte endast försöker beskriva komplexa skeenden inom utbildning utan ger även tolkningar, vilka i sin tur möjliggör en mer nyanserad förståelse av exempelvis det som händer i skolan idag (Ferguson, 2009).

Avhandlingens design och insamlat datamaterial



Figur 4:1 Studiens design

Den här avhandlingen tar sin utgångspunkt i de frågor som väckts i resultatet från min egen tidigare forskning (Andersson, 2013). Avhandlingens delstudier besvarar studiens olika forskningsfrågor för att uppnå avhandlingens övergripande syfte, att bidra med kunskap om hur elever upplever engagemang i sina lärmiljöer. Avsikten är att utveckla kunskaper om skapande av engagerande lärmiljöer för alla elever. För att kunna besvara de olika forskningsfrågorna har mixade metoder använts. I analyserna av de tre olika delstudierna närmar jag mig forskningsfrågorna utifrån en tolkande ansats, där datamaterialet utifrån de olika forskningsfrågorna har tematiserats. De tre olika delstudierna redovisas i tre olika resultatkapitel (kapitel 5-7.)

I avhandlingens första delstudie genomfördes en enkätstudie av högstadieelevers engagemang (kapitel 5). I avhandlingens andra delstudie har resultaten från enkätstudien där två klasser uppvisat hög nivå av engagemang använts för att välja ut elever och lärare för intervju. Syftet med detta var att undersöka vad de uppfattar vara orsaken till det höga resultatet på enkäten. Samtliga elever har även reflekterat skriftligt över sina lärmiljöer, för att låta klassernas samtliga elever uttrycka vad som karakteriserar det höga engagemanget (kapitel 6). Slutligen, i avhandlingens tredje delstudie, som även den utgår från resultaten i enkätstudien, studeras elevernas upplevelser av sitt inflytande, sina relationer, sin kontroll över sin skolgång och lärares omsorg om dem. Detta görs genom individuella intervjuer, gruppintervjuer och skriftliga reflektioner av elever i grundskolans årskurs ett till nio. Intervjuerna görs på åtta olika skolor i sex olika kommuner (kapitel 7).

I det här avsnittet redovisas avhandlingens insamlade data i de tre olika delstudierna. Här beskrivs urval, genomförandet, liksom de metoder som använts för att analysera det empiriska materialet.

Tabell 4:1 Delstudie 1-3

Studie	Forskningsfråga	Design	Deltagare
Delstudie 1	Hur ser elevers nivå av engagemang ut i åk sju i 12 svenska kommuner?	Enkätstudie Deskriptiv analys På klassnivå	1298 elever i åk sju i 72 klasser.
Delstudie 2	Vad menar lärare och elever kännetecknar upplevelsen av engagemanget i två klasser med en hög nivå av engagemang?	Intervjuer i grupp med elever och deras lärare samt samtliga elevers skriftliga reflektioner. Tematisk innehållsanalys utifrån en tolkande ansats av de två olika fallen.	14 elever och 10 lärare intervjuades. 56 skriftliga reflektioner.
Delstudie 3	Hur upplever elever i grundskolan sina lärmiljöer utifrån inflytande, delaktighet och självreglering?	Elevintervjuer i grupp och enskilt samt elevers skriftliga reflektioner. Tematisk innehållsanalys utifrån en tolkande ansats	22 elevintervjuer varav 15 i grupp och sju individuella. Totalt 66 elever deltog i intervjuerna och 350 elever reflekterade skriftligt.

De tre delstudierna som avhandlingen består av bygger på varandra. Det vill säga enkätstudiens resultat leder till en fördjupning av olika frågeställningar i de två andra studierna. Steg 1 i datainsamlingen består av genomförandet av en enkät i åk sju. 1298 elever deltar i enkätundersökningen angående elevengagemang. Sedan görs en deskriptiv analys av enkäten som leder till en kvalitativ studie där avsikten är att mer ingående studera vilka aspekter som kan bidra till en lärmiljö som engagerar elever, det vill säga steg 2. Steg 2 består av elevintervjuer och lärarintervjuer. Dessa intervjuer transkriberas och analyseras. Dessutom har eleverna getts möjlighet att skriftligt reflektera över sina lärmiljöer. Reflektionerna kvantifieras och analyseras. Steg tre i avhandlingens design är ytterligare en intervjustudie. Utifrån resultaten i enkätstudien gör intervjuer av elever i grundskolans åk 1-9 med särskilt fokus på elevers upplevelse av inflytande. Intervjuerna transkriberades och analyserades. Nedan följer en mer detaljerad beskrivning av de tre studiernas genomförande.

Delstudie 1 - enkät

I syfte att undersöka huruvida högstadieelever är engagerade i sin utbildning gjordes en enkätstudie i årskurs sju i tolv kommuner i Sverige[1]. Sammanlagt deltog 1298 elever i enkätstudien och eftersom jag fick förmånen att få tillträde till detta stora antal elever, valde jag att göra en enkätstudie. En artikel som presenterar motsvarande enkätundersökning i de andra nordiska länderna har publicerats (Virtanen et al., 2017). När elevers upplevelse av engagemang ska beforskas är val av metod inte självklar. Fredricks et al (2004) lyfter fram att det är svårt att genom observationer endast fastslå huruvida elever är engagerade eller inte. Enkäter valdes för att få en övergripande bild över elevers självskattade upplevelser av engagemang i skolan. Elever i årskurs sju, vid 25 skolor, 72 olika klasser och totalt 1298 elever genomförde enkäten. Även om det förekommer en diskussion om konstruktionen av elevengagemang, så visar forskning att exempelvis kognitivt engagemang, beteendemässigt engagemang och emotionellt engagemang är invariant både vad gäller etnicitet och samhällskontext. Wang, Willett och Eccles (2011) menar att det finns anledning att tro att exempelvis kognitiva, emotionella och beteendemässiga dimensioner är oberoende av etnicitet och kultur.

Enkäten som använts i studien är konstruerad och utprovad av Christensen and Appleton (Appleton et al, 2006). Enkäten utprovades och genomfördes i USA av 1900 elever i årskurs nio. Ursprungligen är enkäten tänkt att användas för att mäta engagemang på individnivå, men i den här avhandlingen mäts engagemanget främst på klass-, skol- och kommunnivå. Det kan naturligtvis diskuteras hur tillförlitliga och giltiga resultaten blir när ett mätinstrument som är konstruerat i en kontext (USA) förs över till en annan (Sverige). Enkäten är utprovad och validerad, i förhållande till en amerikansk skolkontext, vilken skiljer sig från en svensk. Att det är möjligt att använda samma enkät i olika kontexter har en nyligen gjord studie (Virtanen et al, 2017) kommit fram till. Samma enkät genomfördes av elever i år sju i Danmark, Finland och Portugal (Ibid). Resultaten från det projektet visar att en-

[1] Ifous projektet – En inkluderande grundskola.

käten går att använda oberoende av kontext. Den amerikanska enkäten validerades och det gjordes bland annat en faktoranalys, där sex faktorer framträdde, det vill säga:

1. Relationer lärare
2. Relationer kamrater
3. Relationer familj
4. Framtidstro
5. Vikten av skolarbete
6. Yttre motivation

Innan enkäten i föreliggande studie genomfördes översattes den från engelska till svenska och bearbetades av mig för att passa i en svensk högstadiekontext. Kollegor läste översättningen av enkäten i avsikt att kontrollera att översättningen överensstämde med originalet. För att validera och ytterligare säkerställa att enkäten var begriplig för högstadieelever gjordes en pilotstudie i två olika grupper bestående av totalt 50 elever i åk sju. Resultatet av pilotstudien gjorde att några frågor omformulerades så att de skulle bli så tydliga som möjligt.

Efter att pilotstudiens ändringar genomfördes enkätstudien i de tolv kommunerna och utifrån den, validerades även delstudie 1 genom en faktoranalys av enkäten. Den föll ut på liknande sätt som den amerikanska, det vill säga i sex faktorer.

1. Relationer till lärare
2. Relationer till kamrater
3. Relationer till familj
4. Framtidstro
5. Vikten av skolarbete
6. Yttre motivation

Enkäten består av 35 påståenden med fyra olika svarsalternativ, JA som betyder håller helt med ja håller delvis med, nej håller inte helt med NEJ håller inte alls med (se bilaga 2.). Enkäten avser att mäta två sorters engagemang, psykologiskt och kognitivt engagemang:

Psykologiskt engagemang

1. Relationen mellan lärare och elev (9 frågor) ex: Lärarna på min skola lyssnar på eleverna.
2. Kamratstöd i lärandet (6 frågor) ex: Jag har kompisar på skolan.
3. Stöd från hemmet (4 frågor) ex: Min familj vill att jag ska fortsätta försöka även när det är svårt i skolan.

Kognitivt engagemang

1. Kontroll på och vikt av skolarbetet (9 frågor) ex: Proven i ämnena är bra på att mäta vad jag verkligen kan.
2. Framtidsplaner (5 frågor) ex: Jag känner mig hoppfull inför min framtid.
3. Yttre motivation (2 frågor) ex: Jag lär mig men bara om min lärare ger mig belöning.

Mätinstrumentet utvecklades för att kunna förstå även det som inte var observerbart gällande framför allt kognitiva och beteendemässiga aspekter (tid på uppgift, närvaro, läxläsning) och mäta det psykologiska och kognitiva engagemanget utifrån elevernas egna upplevelser. Appleton och Christensen (2006) genomförde validerande studier med elever i årskurserna 6-12. Instrumentet har även genomförts av elever i mellanstadiet och högstadiet (Betts et al., 2010; Reschly et al., 2008). Betts et al. (2010) fastställer validiteten i alla sex faktorer. Det finns ett samband mellan engagemang och akademisk prestation, som visar på att relaterad validitet genom positivt samband mellan högt betygsgenomsnitt och läsning och matematik. Men det visar också på ett samband mellan hög frånvaro och brist på engagemang, vilket kan framstå som självklart. Appleton et al. (2006), Moreira et al., (2009) visar på evidens för liknande faktorstrukturer i olika elevgruppers enkätresultat.

Urval

Enkätstudien i den här avhandlingen har genomförts i årskurs sju i 72 klasser på 25 skolor i tolv olika kommuner i Sverige. Totalt genomförde 1298 elever enkäten. Urvalet är inte representativt. De tolv kommunerna är visserligen väl spridda över landet, men då kommunerna ingår i Ifous[1] forskningsprojekt om inkluderande lärmiljöer har respektive förvaltningschef valt tre skolor som har deltagit i projektet. Undersökningen kan dock klassas som en totalundersökning på kommunnivå, då samtliga av projektets kommuners klasser i åk sju deltog i enkätundersökningen.

Genomförande

Inför enkätundersökningen kontaktades rektor på respektive skola i avsikt att få tillträde till de klasser som var aktuella. Jag valde att låta eleverna besvara enkäterna i pappersform under lektionstid. Detta val gjordes utifrån vetskapen att inte alla skolor hade tillräckligt med datorer för att samtliga elever skulle kunna genomföra enkätundersökningen vid samma tillfälle. Eleverna besvarade enkäten tillsammans med mig i klassrummet, vilket innebar att det fanns möjlighet för mig att på olika sätt förtydliga och förklara vad som var syftet, vad som förväntades av dem och vad det kunde leda till både för dem och för mig. Ytterligare en vinst med detta förfarande var möjligheten att få en så hög svarsfrekvens som möjligt. Det gav dessutom mig möjlighet att ge alla elever samma information. Ett sådant förfarande skapar enligt Manning (1997) tillit och respekt gentemot de elever som deltog i studien. Utöver det kunde jag, genom att vara i deras lärmiljö, bilda mig en uppfattning om denna, vilket jag inte annars hade kunnat. Elever ställde en mängd frågor under genomförandet, vilket kan indikera att frågorna antingen var oklara eller att hur tydliga frågorna än framstår uppfattas de ändå olika av olika individer. Trots att en pilotstudie hade gjorts och formuleringar ändrats förstods den av eleverna på olika sätt. Att eleverna ställde så många frågor indikerar att ett kvalitativt angreppssätt som komplement när det gäller att genomföra enkäter tillför en kvalitetsaspekt. Genomförandet av

[1] Innovation och forskning i skola och förskola.

enkäterna påbörjades i december 2012 och avslutades i april året därpå.

Databearbetning och analys delstudie 1

Efter genomförandet av enkätundersökningen matades data in i SPSS[1] för vidare bearbetning. Den deskriptiva analysen har för avsikt att jämföra svarsprocent i relation till engagemang på klassnivå. Enkätsvaren bearbetades i enkla frekvenstabeller för att se om det fanns skillnader mellan klasser, skolor och kommuner. Både det kognitiva och det psykologiska engagemanget har studerats i avsikt att finna eventuella likheter och skillnader. Även enkla samband har studerats. I analysen har svarsalternativen JA och ja räknats samman och betraktats som engagemang. Svarsalternativen NEJ och nej har även de räknats samman och betraktas då som en brist på engagemang. Förutom när det gäller nummer 18 och nummer 35, som är inverterade där har JA och ja betraktats som att eleverna inte är engagerade medan NEJ och nej har betraktats som att eleverna är engagerade. Resultaten har använts till att dels identifiera två klasser vars engagemang är högre än övrigas och dels använts för att i en intervjustudie ytterligare studera elevers upplevelser av engagemang och delaktighet i sina lärmiljöer, utifrån främst aspekter som inflytande och lärares omsorg. För att identifiera de mest engagerade klasserna har svarsalternativen vid varje påstående i enkäten räknats samman och jämförts manuellt. Det innebär att de två klasser som markerat flest JA och ja på flest påståenden har valts ut till delstudie 2. Det innebär därför också att det kan finnas skolor som totalt sett uttrycker ett större engagemang än i de enskilda klasserna som valts ut för att vidare studera de lärmiljöer som är engagerande.

Delstudie 2 – intervjuerna och de skriftliga reflektionerna

Utifrån resultaten i enkätstudien valdes två klasser ut för fördjupade studier eftersom elevernas engagemang i de klasserna varit högt i enkätstudien. Den ena klassen kan vi kalla F-klassen och den andra kan vi kalla S-klassen. Intentionen var att undersöka vilka

[1] SPSS Statistical Package for Social Studies

aspekter i elevernas lärmiljöer som bidrog till de höga nivåerna av engagemang som kännetecknade eleverna i de båda klasserna. En första kvalitativ uppföljning av enkätstudien gjordes med inspiration av fallstudien som metod för att få en fördjupad förståelse. Att studera en avgränsad företeelse för att den är betydelsefull eller intressant som ett uttryck för ett mer omfattande och komplext fenomen ger fördjupad förståelse för företeelsen som helhet (Merriam, 1993). En definition av fallstudien är att den som metod undersöker ett samtida fenomen, ett fall, i en verklighetsbaserad kontext, särskilt när fenomen och kontext inte är tydligt åtskilda (Yin, 2014). Det fenomen som studeras närmare i delstudie 2, karakteriserar de lärmiljöer där elever med högt engagemang (enligt enkätstudien) befinner sig. I fallstudier kan flera olika typer av data användas för att belysa komplexiteten i det som studeras. Intervjuer har genomförts med både elever och lärare. Samtliga elever har även skriftligen reflekterat över sina lärmiljöer. Utöver det besökte jag de två skolorna vid tre tillfällen. Jag vistades i korridoren, i matsalen och i undervisningssituationer i klass- och grupprum samt i lärarrummet

Intervjuerna i delstudie 2 gjordes för att förstå vad som kan sägas karakterisera två klasser med en hög nivå av engagemang. Intervjuer genomfördes med tre grupper av elever från två olika klasser på två olika skolor (Tabell 4:1). Intervjuerna genomfördes när eleverna gick i åk åtta. De elever som intervjuades hade även besvarat enkäten när de gick i åk sju.

Urval

Utifrån resultaten i enkätstudien har två klasser med en hög nivå beträffande engagemang studerats närmre i delstudie två. Resultaten i enkätstudien visade att de 72 olika klasserna hade generellt en hög nivå av engagemang. Klasserna ställde sig lika till de allra flesta påståendena i enkäten, vilket gjorde det svårt att urskilja klasser som tydligt hade en högre nivå av engagemang. Klassernas gemensamma ställningstagande fråga för fråga jämfördes manuellt och S-klassen hade totalt flest positiva ställningstagande till flest påståenden. Därefter var det flera klasser med liknande ställningstagande. Valet gjordes då utifrån främst mängden positiva ställ-

ningstagande till mängden påståenden samt utifrån kommun. Klasserna valdes från två olika kommuner (se tabell 4:1). I undersökningen deltog 1298 elever från 72 olika klasser.

Eleverna från de två klasserna som deltog i delstudie två, gick i årskurs åtta. De hade samtliga genomfört enkätstudien när de gick i årskurs sju. På den ena skolan (F-klassen) intervjuades en grupp elever bestående av fem pojkar. På den andra skolan (S-klassen) intervjuades två grupper av elever, den ena bestående av fyra elever var tre flickor och två pojkar och den andra gruppen bestod av fem elever, två pojkar och tre flickor.

Två grupper lärare har också intervjuats, en grupp på varje skola. Lärarna ingår i de arbetslag som undervisar de intervjuade eleverna. Alla ämnen är inte representerade i intervjuerna eftersom exempelvis lärarna i moderna språk eller lärarna i de praktisk-estetiska ämnena inte var del av just dessa arbetslag. Intervjuer har dessutom gjorts med mentorerna på respektive skola. Intervjuerna varade från 20 minuter som minst till 70 minuter som mest per grupp.

Genomförande

Vid gruppintervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 5) enligt Kvale (1997). Eleverna ombads exempelvis beskriva sina lärare och sin skola och klasskamrater. Eleverna som medverkade i intervjuerna gavs möjlighet att delge åsikter och vid behov ställa klargörande frågor under intervjutillfällena. Lärarna ombads även de att beskriva sin skola och delge sina tankar om varför klasserna var mer engagerade än de flesta andra (enligt enkätresultaten). De ombads även att exempelvis beskriva ett lektionstillfälle där eleverna var särskilt engagerade (Se intervjuguide, bilaga 6). Värt att nämnas är att varken elever eller lärare motsade att klasserna karakteriserades som engagerande, vilket kan ses som en sorts validering av enkätresultaten. Samtliga elever i de två klasserna (22 elever i F-klassen och 63 elever i S-klassen) har utöver det skrivit sina reflektioner kring hur de upplever att de lär sig bäst och när de trivs som bäst i skolan. Elever försågs med penna och papper under lektionstid och deras lärare ombad dem att skriva ner sina reflektioner. Dessa reflektioner skickades sedan till mig för

analys. Dessutom har elever vid de båda skolorna getts möjlighet att på olika sätt beskriva sina skolor. Några elever har beskrivit dem med bilder medan andra har använt både ord och bild för att beskriva sina skolor och ytterligare andra har valt att göra beskrivningar med endast ord.

Intervjuerna har genomlyssnats och sedan transkriberats till skriftspråk. Detta för läsbarhetens skull, men även för att talspråk kan vara av personlig karaktär, vilket kan innebära att anonymiteten kan gå förlorad.

F-klassen

I den valda klassen som gick i årskurs åtta, ingick vid tiden för studien 22 elever. Eleverna i klassen hade samtliga deltagit i enkätstudien när de gick i årskurs sju. Skolan där F-klassen finns ligger i ett område med låg socioekonomisk status. Enligt skolans rektor har över 50 % av antingen elevernas föräldrar eller eleverna själva ett annat modersmål än svenska. Totalt sett studerar ca 300 elever i årskurserna sju till nio vid skolan. F-klassen har fotbollsprofil och vid tillfället för studien bestod klassen av endast pojkar. Skolan finns i två olika byggnader i nära anslutning till varandra. Den ena byggnaden är större och har två plan med klassrum och korridorer. Det finns även klassrum i den andra byggnaden. Elevskåp finns på båda planen i den större byggnaden. Enligt eleverna saknas det grupprum att arbeta i. Det finns en stor idrottshall i anslutning till skolan och även en fotbollsplan.

Elever och deras lärare intervjuades i en ambition att försöka förstå och belysa vad som karakteriserar elevernas engagemang. Samtliga elever i de två klasserna reflekterar dessutom skriftligt angående hur de lär sig bäst och när de trivs som mest på sin skola. I syfte att kontextualisera både de skriftliga och de muntliga intervjuerna och de skriftliga reflektionerna har jag besökt skolorna vid ett antal tillfällen

S-klassen

I S-klassen medverkade 63 elever i årskurs åtta i studien. Eleverna deltog i enkätundersökningen när de gick i årskurs sju. S-klassen ligger i ett område som anses socioekonomiskt stabilt och elevernas

föräldrar är välutbildade. Enligt lärarna i skolan är de flesta föräldrarna av åsikten att skolan är viktig. På skolan går barn från och med förskoleklass till och med årskurs nio och totalt blir det ca 800 elever. S-klassen har valt att organisera klasserna på så sätt att samtliga 63 elever i åk åtta (som den här studien avser) i en klass, vilken delas upp i olika grupper vid olika tillfällen av olika skäl. Lärarna är av uppfattningen att det gynnar eleverna att kunna arbeta i olika grupper och att de på sätt även får möjlighet att lära känna så många av de andra eleverna som möjligt är.
Skolan är enligt lärarna för liten för antalet elever och inte heller anpassad efter elevernas ålder. Det finns exempelvis inga NO-salar, vilket gör det svårt att laborera. Det finns heller ingen hemkunskapssal så eleverna måste ta sig till en annan skola när det är hemkunskap på schemat. Skolan är sliten och lärarna har tillsammans med sina elever kämpat för att få till stånd en renovering av lokalerna. Detta resulterade i att de fick måla om i klassrummen.

Tabell 4:2 Översikt över empirin i delstudie 2

Klass	Elevintervju	Lärarintervju	Skriftliga reflektioner	Skolbesök
F-klassen	1 gruppintervju med 5 elever	1 gruppintervju med 5 lärare 1 enskild lärarintervju	22 st	3 heldagar
S-klassen		1 gruppintervju med 5 lärare 1 enskild lärarintervju	63 st	4 heldagar

Databearbetning och analys delstudie 2

När analysen tar sin början kan diskuteras. Johansson (2005) menar till exempel att analysen tar sin början när materialet transkriberas och att det är då den första tolkningen görs. Andra menar att analysens första steg kan ta sin början redan vid det första intervjusamtalet (Goodson & Sikes, 2001). Som jag ser det tog analysen sin början i de muntliga och skriftliga intervjuerna med eleverna och lärarna och jag har i analysen varit medveten om att tolkningar och omtolkningar görs genom hela analysförfarandet. Då av-

handlingen utgår från ett sociokulturellt perspektiv på lärande har analysen haft ambitionen att klargöra relationen mellan mänskliga handlingar och den kontext där handlingarna äger rum. I föreliggande avhandling sker inte de mänskliga handlingarna i det Wertsch (1998) menar är ett tomrum, utan skolans lärmiljöer är den kontext i vilken undervisning äger rum och där elever upplever ett större eller mindre engagemang. Även Wengers (1998) situerade lärande, där lärande ses som nära sammankopplade med *identitet, mening, erfarenhet* i *gemenskapande praktiker* har varit vägledande i analysen av intervjuerna och de skriftliga reflektionerna. Dessutom har begreppen engagemang och motivation har varit vägledande i sökandet efter teman i datamaterialet (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005; Weiner, 2002). Engagemang i denna avhandling utgår ifrån Russell, Ainley och Frydenberg (2005) definition, det vill säga en koppling mellan människor och deras aktivitet, det vill säga engagemanget ger en bild av en individs aktiva involvering i en uppgift. Det betyder att motivation är nödvändig men inte tillräckligt för att engagemang ska uppstå.

Den innehållsanalys som gjordes av intervjusamtal och de skriftliga reflektionerna är en process i flera steg som styrs av forskningsfrågan. Det första steget är att genomlyssna, transkribera och noggrant läsa igenom samtliga intervjuer vid de två skolorna. Även de skriftliga reflektionerna har noga lästs igenom.

Nästa steg i analysprocessen är att identifiera utsagor som representerar olika meningar i materialet och som handlar om engagerande lärmiljöer utifrån både elevers och lärares upplevelser. Därefter har dels elevernas muntliga och skriftliga utsagor, samt lärarnas muntliga utsagor på de två skolorna räknats som ett nästa steg, (se figur 4:4) för att se i vilken omfattning de olika utsagorna förekommer (jmf Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998). Utöver det räknades det antal personer som uttryckte stöd för de olika temana. I analysen är det nödvändigt att förhålla sig till sitt datamaterial med både närhet och distans (Kvale, 1997). I den här delstudien var ett sätt att skapa distans till datamaterialet att kvantifiera utsagorna. Intuitivt kan forskaren i analysen tillskriva en mening, men efter att ha distanserat sig från materialet genom exempelvis kvantifiering av utsagor, kan en annan mening

tillskrivas materialet. Utsagorna har alltså analyserats genom en innehållsanalys (Patton, 1990), där olika teman har exemplifierats med citat från både de muntliga och skriftliga intervjuerna. De utsagor i materialet som uttrycker förklaring eller förutsättning för engagemanget i de två klasserna har identifierats som teman. Genom att utsagor har kvantifierats i teman som sedan kvalitativt analyserats, har strävan varit att få en så solid bild av respondenternas uttryck som möjligt.

Tabell 4:3 Översikt över tema i delstudie 2, F-klassen

Tema	Antal elever (n=5)	Antal svar	Antal lärare (n=5)	Antal svar	Antal skriftliga reflektioner (n=21)	Antal svar
Undervisning-skvalitet	5	17	5	13	19	19
Framtidstro	5	10	5	11	7	9
Känslan av tillhörighet	5	10	5	8	9	10

S-klassen

Tema	Antal elever (n=9)	Förekomst av svar svar	Antal lärare (n=5)	Förekomst av svar	Antal skriftliga reflektioner (n=35)	Förekomst av svar
Undervisning skvalitet	9	31	5	19	29	38
Känslan av tillhörighet	9	17	5	12	20	24
Framtidstro	9	9	5	3	6	6

Delstudie 3 – intervjuer och skriftliga reflektioner årskurs1-9

För att närmare studera elevers engagemang i skolan har i delstudie 3 elevers utsagor från åtta grundskolor analyserats. Det centrala för skolorna i delstudie 3 är att skapa förutsättningar för goda lärmiljöer. För att kunna göra det är avsikten att låta elever komma till tals och berätta om sina upplevelser av sina lärmiljöer. Då skolornas ambition var att studera elevernas upplevelse av sina lärmiljöer har intervjuer genomförts både i grupp och enskilt utifrån respektive skolas skolutvecklingsprojekt. Därutöver har två skolor valt att låta alla sina elever skriftligen reflektera över sina lärmiljöer. Ytterligare en ambition med studie 3 är att studera elevers upplevelse av sitt inflytande över och sin delaktighet i skolarbetet.

Urval

Skolorna i delstudie tre deltog i Ifous-projektet 'en inkluderande grundskola' och hade alla anmält sitt intresse för att delta i denna delstudie. Skolorna var intresserade av att elevintervjuer genomfördes. Inför intervjuerna satte respektive skola ihop fokusgrupper om tre till nio elever. I delstudie 3 sattes elevgrupperna samman av lärare som kände eleverna. Eleverna representerade samtliga grundskolans årskurser. Denna del av empirin bidrar till att bredda förståelsen för engagemang i ett bredare urval av deltagare.

Skolorna och eleverna

Gemensamt för de åtta skolorna i intervjustudien var att de var intresserade av att ta del av sina elevers upplevelser av sina lärmiljöer. Elevers lärmiljöer kan förstås se ut på många olika sätt och ha olika funktion för olika individer, men i den här avhandlingen avses med lärmiljöer de miljöer elever vistas i under, före och efter lektioner, raster och matsituationer. Skolornas främsta syfte var att förbättra dessa lärmiljöer för eleverna som befinner sig där. Inte endast lärarna utan även eleverna blir gynnade eller drabbade av vilka förutsättningar lärmiljöerna erbjuder olika elever. Inför intervjuerna träffade jag skolteamen[1] på de åtta skolor som valt att

[1] Skolteamen på de olika skolorna bestod av personer med olika professioner (exempelvis rektor, specialpedagog, pedagog och kurator) som deltog i Ifous-projektet.

delta i intervjustudien för att diskutera vad de särskilt ville fördjupa sig i.

Skola 1 har valt att utgå från frågeställningar som berör en liten grupp och ta del av de elevernas upplevelser, dels har elever i den lilla gruppen och dels har grupper av elever i de olika klasser i vilka den lilla gruppens elever tillhör intervjuats. Skolan, som vid intervjutillfälle hade varit tre olika skolor hade nyligen slagits hop till en. Skolan som ligger i ett mindre samhälle har elever från förskoleklass till elever i årskurs sex. Kommunens resursskolor hade också lagts ner och de två pedagoger som arbetat där tidigare undervisade nu i den ”lilla” gruppen.

Skola 2 som är en skola med elever från förskola till årskurs nio, ligger även den i en mindre kommun. De har genom att använda ett utvärderingsinstrument bestående av tolv ofullständiga meningar som eleverna ombads att avsluta skriftligen tagit del av elevernas upplevelser av sina lärmiljöer på skolan.

Skola 3 har för avsikt att utarbeta en policyplan för arbetet med inkluderande lärmiljöer. De hade för avsikt att involvera eleverna genom att låta samtliga svara (skriftligt eller muntligt för de yngre barnen) på två frågor; Varför lär jag mig? Varför trivs jag i skolan?

Skola 4 vill fortsätta utveckla och lägga fokus på arbetet med att skapa arbetsro för alla elever i skolans lärmiljöer. Skolan vill ta del av hur eleverna ser på dels det specifika arbetet på skolan och dels hur eleverna ser på vad arbetsro generellt betyder för lärmiljöerna på skolan. Olika grupper av elever har kommit till tals i intervjuer.

Skola 5 har valt att fortsätta ett utvecklingsarbete med elevers trivsel och måluppfyllelse genom att fördjupa frågor angående elevernas upplevelse av sina lärmiljöer i en redan gjord trivselenkät. Olika grupper av elever har kommit till tals i intervjuer.

Skola 6 har olika utvecklingsområde där de genom intervjuer vill veta hur eleverna upplever sina förändrade lärmiljöer. De utvecklar ett arbete med samverkan mellan olika professioner i kommunen för att skapa lärmiljöer för alla elever, ett arbete omkring att skriva sig till läsning med I-pads och ett arbete med att låta en klass arbeta med chrome books. I dessa utvecklingsarbeten vill skolan ta del av hur eleverna upplever detta arbete. Här har både grupper av elever och enskilda individer intervjuats.

Skola 7 utvecklar arbetet med arbetsro i lärmiljöerna på skolan och de vill ta del av hur eleverna ser på det särskilt med hänsyn till elevernas upplevelse av om de upplever att de har något inflytande över sina lärmiljöer. Gruppintervju har genomförts.

Skola 8 har valt att arbeta med att utveckla inkluderande lärmiljöer på olika sätt och vill därför ta del av elevers upplevelser av de olika lärmiljöer de vistas i. Både grupper och enskilda individer har intervjuats. De åtta skolorna finns i sex olika kommuner i olika delar av Sverige. Skolorna är alla grundskolor men varierar i storlek och några skolor är F – 6- och några är F – 9-skolor.

Tabell 4:4 Datainsamling och valt fokus vid deltagande skolor

Skola	intervjuform	Intervjufokus	Skolform
Skola 1	4 enskilda intervjuer och tre gruppintervjuer	Fokus hur elever upplever lärmiljöer i särskild undervisningsgrupp	Åk 4 - 6
Skola 2	Samtliga klasser har skriftligt avslutat tolv ofullständiga meningar	Fokus på hur eleverna upplever sin utbildningssituation	Förskoleklass – åk 9
Skola 3	Samtliga klasser har muntligt eller skriftligt svarat på två frågor.	Fokus på hur de lär sig bäst i skolan och när de trivs bäst i skolan	Förskoleklass – åk 9
Skola 4	7 gruppintervjuer med elever i år 5 och 7	Fokus på arbetsron i lärmiljön	Förskoleklass – åk 9
Skola 5	2 gruppintervjuer med elever i år 2-5	Fokus på hur eleverna upplever inflytande och om de vet vad som krävs av dem för att nå utbildningsmålen.	Förskoleklass – åk 5

Skola 6	1 enskild intervju och tre gruppintervjuer med elever i år 1, 5 och 9	Fokus på elevers upplevelser av sina lärmiljöer efter de förändringar som gjorts	Förskoleklass – åk 9
Skola 7	1 gruppintervju med elever i år 9	Fokus på elevernas upplevelse av inflytandet över sina lärmiljöer	Förskoleklass – åk 9
Skola 8	1 enskild och 1 gruppintervju	Fokus på hur elever i behov av särskilt stöd upplever sina lärmiljöer	Åk 6- 9

Genomförande

Delstudie tre genomfördes i åtta grundskolor i sex kommuner. 15 av dessa intervjuer genomfördes i grupp och sju var enskilda elevintervjuer. Totalt ingår 22 intervjuer med en taltid på 16 timmar. Vid två av de enskilda samtalen var ytterligare en vuxen närvarande i rummet. I det ena fallet var det elevens önskan, för att överhuvudtaget delta, och i det andra fallet var det av intresse för den vuxne. Eftersom eleven inte hade några invändningar accepterade jag också det. Även om det kan ha påverkat både den intervjuade och intervjuaren genomfördes intervjuerna som planerat. Vid samtliga intervjusamtal gjordes ljudinspelningar. Alla samtalen ägde rum i elevens respektive skola, antingen i ett tomt klassrum eller i en lokal i nära anslutning till klassrummen. Samtliga intervjuer ägde rum under skoltid.

Ambitionen var att erhålla ett så rikt material som möjligt, därför gavs förutom gruppintervjuer och enskilda samtal med elever även möjlighet för skolor att använda sig av ett instrument bestående av 12 ofullständiga meningar som eleverna själva skulle avsluta. Detta skriftliga instrument genomfördes för att samtliga elever skulle få möjlighet att uttrycka sig. Gruppintervjuer genomfördes för att ge elever en större möjlighet till interaktion genom exempelvis stödjande uttryck och förtydligande (Lang & Andersson, 2011). Utöver det fick den enskilde större utrymme för eftertanke om det behövdes. Intervjugruppernas storlek varierade mellan två och nio elever och intervjusamtalen varade mellan 40 minuter och en timme. Två skolor valde att istället för att låta eleverna intervjuas, genomföra det skriftliga instrumentet med samtliga elever. Eleverna var vid delstudiens intervjutillfällen okända för mig och

jag för dem, vilket å ena sidan kan göra det svårt att skapa en tillitsfull situation där elever kan känna sig trygga nog att samtala, men å andra sidan då jag vet väldigt lite om eleverna och deras lärmiljöer finns en genuin nyfikenhet som kan innebära att intervjuaren ställer öppnare frågor (Andrews, 2007). För att trots allt skapa en så trygg intervjusituation som möjligt för eleverna försökte jag vara tydligt med vem jag var och varför intervjuerna gjordes och varför det var viktigt att just de deltog.

De skriftliga reflektionsinstrumenten genomförde elever vid två skolor, enskilt för de äldre eleverna och tillsammans med sina lärare för de yngre barnen. Den ena skolan valde att genomföra instrumentet med oavslutade meningar (se bilaga 3) och den andra skolen valde att låta eleverna reflektera kring två frågor, nämligen:

1. När trivs jag bäst i skolan?
2. När lär jag mig bäst i skolan?

Instruktion och distribution när de gällde det skriftliga hjälpte pedagogerna på respektive skola till med. När eleverna genomfört dem sändes de till mig.

Databearbetning och analys av delstudie 3

Analysen av intervjuerna i den tredje delstudien utgick från en induktiv ansats, med avsikt att söka teman utifrån de data från de åtta skolorna som samlats in. Polkinghorne (1998) menar att den kunskap som skapas utifrån den induktiva analysen är kunskap om specifika situationer. Det specifika i den här delstudien är den enskilde elevens upplevelse av sin lärmiljö med ett särskilt fokus på elevens upplevelse av inflytande över och delaktighet i sin skoldag.

Den teoretiska ram som analysen av datamaterialet utgår från är den sociokulturella. Relationen mellan elevernas handlingar och den kontext där dessa handlingar sker är i en sådan analys betydelsefull. I den här delstudien är elevernas lärmiljöer den kontext, där deras upplevelser av aspekter av engagemang sker. I analysen av elevintervjuerna och elevernas skriftliga reflektioner har även Marinosson et al. (2007) dimensioner av delaktighet varit vägledande i sökandet av betydelsefulla teman. De tre dimensionerna är delak-

tighet som *tillhörighe*t, som *samhandling* samt 3 som *demokrati och rättigheter*. Arbetet med att skapa teman utifrån de transkriberade intervjusamtalen och de skriftliga reflektionerna har styrts av forskningsfråga 3. Det första momentet är att noggrant lyssna igenom intervjusamtalen. Nästa moment är transkribering av intervjusamtalen. Efter det söker jag alltså i det transkriberade materialet efter eventuella mönster och variationer för att kunna beskriva elevers syn på engagemang med fokus på inflytande över och delaktighet i sin skoldag. Efter att ha transkriberat även de här intervjuerna, lyssnat och läst dem noggrant utifrån en tolkande ansats har teman ur datamaterialet utkristalliserats. De likheter och skillnader som hittats i materialet har illustrerats med citat från både intervjuer och skriftliga reflektioner. Bearbetningen har utgått från det empiriska materialet och utifrån syftet med studien har jag riktat in mig mot aspekter av engagemang och särskilt fokuserat på elevernas inflytande och delaktighet.

Av anonymitetsskäl har jag i citaten valt att benämna alla eleverna (E) och mig själv som intervjuare (I). I intervjusamtalen har ambitionen varit att ge samtliga elever möjlighet att uttrycka sig. Intervjuerna har varit dialogiska eftersom eleverna och jag som intervjuare hade möjlighet att ställa frågor allteftersom oklarheter dök upp i samtalen. I den uppföljande datainsamlingen, som bestod av skriftliga reflektioner, gavs samtliga elever tillfälle att uttrycka sig. Eftersom eleverna inte fick respons på sina reflektioner kan de inte sägas vara av dialogisk karaktär.

Rollen som samtalsledare

I intervjusamtalen i delstudie 2 och 3 riktas fokus mot samtalens innehåll. Jag väljer således att fokusera *vad* intervjusamtalen handlar om och inte på *hur* de framställs. Det kan dock vara svårt att separera vad från hur. Många olika faktorer spelar in som exempelvis kontext och samtalspartner, vilket kan ha betydelse för hur innehållet i samtalen utvecklar sig (Bamberg, 1997). Det innebär att rollen som samtalspartner inte är alldeles problemfri (Ahlberg, 2003). Min strävan var att eleverna skulle känna tillit till och respekt för mig som intervjuare eftersom det påverkar hur vi interagerar i samtalet. Här har både det verbala och det icke verbala

språket stor betydelse. Enligt Bourdieu (1999) är det av betydelse att man som intervjuare anpassar språket och har ett tydligt kroppsspråk i avsikt att uppmuntra samarbete och interaktion mellan de båda parterna i en intervju. En risk att förhålla sig till är dock att man som samtalspartner anpassar sitt språk så att det blir onaturligt. När man talar med unga människor är det betydelsefullt att anpassa sitt språk så att det blir begripligt, men att tala som de gör skulle sannolikt kunna uppfattas som onaturligt. Risken skulle kunna vara att den kontakt som är nödvändig att ha med ungdomarna då inte skulle främjas, vilket skulle kunna innebära en försämrad kvalitet av datakonstruktionen.

Ett samtal består inte endast av det som sägs utan det är också fyllt av tomrum, det vill säga av det som inte sägs. I samtalen väljer elever vad de vill berätta för mig men de väljer även vad de inte vill berätta. Om det upptäcks kan det som utelämnas vara nog så intressant. Tystnaderna kan av naturliga skäl vara svåra att upptäcka och förstå vad de skulle kunna stå för. Elever med en god verbal förmåga har naturligtvis lättare att uttrycka sig på ett intressant sätt, vilket i sin tur gör att vi som forskare också ges fler möjligheter att tolka det som sägs. Vissa har helt enkelt bättre förutsättningar att tala om sig själva och sina upplevelser än andra (Goodson & Sikes, 2001). Ansvaret för att även de som inte är så verbala också får komma till tals ligger hos forskaren. Som intervjuare är det inte möjligt att vara neutral eller objektiv utan intervjusamtalet är interaktivt genom att det skapas en gemensam förståelse av de upplevelser eleven förmedlar. Manning (1997) menar att:

> ”It is interactive in the way the researcher’s questions, observations and comments shape the respondents’ actions, whereas the respondents’ answers and explorations influence the meaning ascribed and interpretations, shaped by a dynamic inquiry process …”. (Manning, 1997, s. 96.)

Även intervjuaren väljer röst, det vill säga, hur de vill framstå i samtalen. I rollen som forskare intresserar jag mig för det eleverna säger utifrån mina forskningsfrågor, vilket får konsekvenser för hur samtalen blir. I rollen som lärare intresserar jag mig kanske för

andra frågor med andra konsekvenser. Berättelserna hade sannolikt sett annorlunda ut om andra forskare varit intervjuare. I analysen har det hanteras genom en medvetenhet om den betydelse förförståelsen har för hur intervjuerna förstås, dels utifrån den specialpedagogiska professionen och dels utifrån ett forskningsperspektiv. Även om samtalen inte följer planen kommer elevers upplevelser till uttryck under intervjuerna (Gubrium & Holstein, 2003; Kohler Riessman, 2008).

Tillträde till fältet

Vid tiden för de första intervjusamtalen som genomfördes hade jag inte träffat några av de elever jag samtalat med. De var helt okända för mig. Samtliga elever visste att jag vid intervjutillfällena var lärare och att jag deltog i ett forskningsprojekt. Under våra samtal positionerade sig eleverna gentemot mig, dels med hänsyn tagen till min roll som lärare och dels med hänsyn tagen till min roll som forskare. Det som kan sägas vara en fördel när man som intervjuare inte är bekant med eleverna och deras lärmiljö är att man som forskare kan uppleva en genuin nyfikenhet som inte hämmas av att man tror att man redan vet svaren på de frågor som ställs. Å andra sidan finns inte de gemensamma referensramar vad gäller både miljöer och personer som kan vara till hjälp för forskaren för att skapa en gemensam förståelse för innehållet i samtalen. En av fördelarna med att finna just sådana gemensamma beröringspunkter kan medföra att personer överhuvudtaget vill delta i samtal (Andrews, 2008). Mina erfarenheter av att undervisa på grundskolans högstadium som klasslärare och på gymnasieskolans nationella program som specialpedagog gjorde också att jag kände mig bekväm i de miljöerna. Fördelen med det är att kontexten framstår tydlig och det är lätt att navigera i de olika skolornas fysiska och organisatoriska miljöer. Jag har på så sätt även ett, vad Manning (1997) och Tangen (2007) kallar, insidesperspektiv, vilket har betydelse med hänseende på avhandlingens autencitet. Nackdelen är främst att när man är väl förtrogen med skolan som institution finns en risk att man också tar för givet att man förstår vad elever och lärare menar och kanske problematiserar i mindre utsträckning än om miljön hade varit okänd.

Närhet och distans är två begrepp att ta ställning till. Det finns en risk att saker tas för givet när man beforskar ett fält som man i sin yrkesroll är väl förtrogen med. Då jag under analysprocessen av delstudie 2, ville försäkra mig om att jag kunde distansera mig från mina data, räknade och sorterade jag de utsagor som elever, lärare uttryckt muntligt och skriftligt. Det skulle visa sig att när jag distanserade mig från mitt material framträdde en tydligare bild av resultatet.

Berättigande, trovärdighet och autencitet

Berättigande och trovärdighet är två kriterier när det gäller att utvärdera kvaliteten på analysen av data (Johansson, 2005). Ett kvalitetskriterium behandlar huruvida studien kan sägas vara berättigad, det vill säga om studien kan ligga till grund för andras arbete, både inom akademin och på fältet. Hellsten (1998) menar att resultaten i sig själv kanske inte kan tillämpas, men de kan tillsammans med liknande forskning skapa förståelse för vad som krävs för att en förbättring ska vara möjlig. Den berättelse som konstitueras ska av andra kunna ses och förstås som en möjlig tolkning av det som hänt eller berättats. En konsekvens av att anta ett sociokulturellt perspektiv är att olika kontexter i elevers verklighet anses vara betydelsefulla för deras lärande. Det är sålunda själva upplevelse av kontexten, inte de faktiska omständigheterna som är bärande i tolkningen. Det är alltså möjligt att förstå företeelser på olika sätt. Det är i forskarens interaktion med aktörer i den studerade miljön som data konstrueras (Calander, 1998).

Ytterligare ett kvalitetskriterium är autencitet. Autencitet eller äkthet utgår inte heller från att det finns en objektiv sanning utan utgår från antagandet att det existerar en mängd olika verkligheter och att det är nödvändigt att etablera ett förtroendefullt förhållande till deltagarna i studien. Ambitionen i avhandlingens samtliga studier har varit att skapa tillits- och respektfulla situationer i mötet med deltagarna. Resultaten i föreliggande avhandling kan inte generaliseras. Icke desto mindre säger resultaten något om hur de elever, som deltagit i de tre delstudierna, upplever sina lärmiljöer i de skolor som undersökts och tillsammans med resultat från andra studier kan de bidra till kunskapsutveckling av engagerande lärmil-

jöer för fler skolor. Det här kan även ytterligare berättiga avhandlingens resultat. För att stärka trovärdigheten är ytterligare ett sätt att så detaljerat som möjligt beskriva metod och datainsamling/konstruktion och redogöra för de val som gjorts och för hur man kommit fram till just de analysbegrepp och kategorier eller teman man använder. I avhandlingen har en kombination av metoder använts. Användning av olika metoder kan vara ett sätt att validera de olika studierna. För att stärka kvaliteten har även de omvandlingarna från tal till text som har gjorts vid transkriberingen beskrivits. Ytterligare ett kvalitetskriterium är att ha citat från intervjuerna med avsikt att genom dem exemplifiera de tolkningar som gjorts för att vara så transparant som möjligt i analys och presentation av resultat, vilket Kvale (1997) lyfter fram som validitet och hantverksskicklighet. Alvesson och Sköldberg (2009) lyfter fram ytterligare ett sätt att se på validitet, att empirin bör uppfattas som argument i en debatt. De liknar även empirin vid en spegel:

> … kan empiri ses som en bild i en spegelsal med en mängd konvexa och konkava speglar (= forskare, språk, teori, verklighet) snarare än som resultatet av en (enda) spegling (av ”verkligheten”). (Ibid. s. 537.)

Holmberg (2007) menar att det är nödvändigt att sträva efter att stärka trovärdigheten i den tolkning som gjorts och inte sträva mot att utesluta andra möjliga tolkningar. För att ytterligare stärka trovärdigheten i en studie är att tolkningarna av det som berättats återkopplas till fältet. Att fältet känner igen sig i och har gagnats av studien gör den trovärdig, vilket är en väsentlig del i en pragmatisk validitet (Ibid, 2007). Då den här avhandlingens studier är genomförda i olika skolmiljöer i dialog med och utifrån de medverkandes frågeställningar är ambitionen att resultaten också ska gagna skolverksamheter.

En kritisk hållning av såväl den egna rollen som forskare som av hur den egna förförståelsen kan skapa förutsättningar för studien är av betydelse för studiens trovärdighet (Creswell, 2014). Tracy (2010) menar att god kvalitativ forskning utmärks av att det finns tillräckliga data för att besvara forskningsfrågorna (ibid, s. 842).

Utifrån det resonemanget har olika metoder använts i de olika studierna, vilket bidrar till att resultaten kan ses som trovärdiga.

Wolcott (1994) lyfter fram att kärnan i forskning, utifrån en tolkande ansats, utgörs av betraktande genom observation, lyssnande genom öppna semistrukturerade intervjuer och tänkande genom analysens olika steg. I den här avhandlingen låter jag elever uttrycka sina upplevelser av sina olika lärmiljöer för att få en nyanserad bild av dessa upplevelser. Ferguson (2009) beskriver sådan forskningsansats som ”thick inscription”.

Berättigande, trovärdighet och autencitet är begrepp som bland annat används för att kvalitetssäkra kvalitativ forskning. Ett kvalitetskriterium behandlar huruvida studien kan sägas vara berättigad, det vill säga om studien kan ligga till grund för andras arbete, både inom akademien och på fältet. Det jag som forskare kan bidra med för att kvaliteten ska kunna säkras är att noggrant försöka beskriva vilka tolkningar jag gjort och redovisa de val jag gjort. För att stärka kvaliteten har jag försökt beskriva hur omvandlingarna från tal till text har gjorts vid transkriberingen, och genom att ha många elevcitat har jag försökt att låta elevernas röster höras. Enligt Manning (1997) är ett användbart begrepp äkthet och hon menar vidare att begreppet äkthet förutsätter att studien genomförs utifrån vissa antaganden som exempelvis att relationen mellan forskare och respondent är tillitsfull och respektfull och att produkten analyseras utifrån en tolkande ansats. För att jag som forskare ska kunna förstå den historiska och kulturella kontext som omger lärare och elever i tolkningarna av de intervjusamtal som förs är även den specifika skolkontext där aktörerna befinner sig central i denna avhandling, det vill säga elevernas lärmiljö.

Tillförlitlighet i den kvantitativa ansatsen i enkätstudien, berör huruvida ett mått är stabilt eller ej (Bryman, 2006). I föreliggande studie har som reliabilitetsmått Cronbach’s alpha använts. Måttet lämpar sig i denna studie eftersom den mäter elevers upplevelser (skala 1-4) om något påstående är relaterat till deras upplevelser av andra påståenden i en aktuell faktor.

Etiska överväganden

I forskning, som bygger på både kvalitativa och kvantitativa data, där enskilda individer fokuseras är det nödvändigt och av största vikt att förhålla sig till de etiska regler som finns. I studier som utgår från unga människors upplevelser är det kanske mer än annars nödvändigt att hantera forskningssubjekten varsamt och måna om deras anonymitet. Innan forskningsprojektet började kontaktades och informerades eleverna och deras vårdnadshavare (se bilaga 7) om vad projektet skulle handla om och vad elevernas roll skulle vara. De informerades även om att deltagandet var frivilligt och att de kunde avbryta sitt deltagande när som helst om så önskades (Vetenskapsrådet, 2008). Rektorerna och berörda lärare på respektive skola informerades även de om forskningsprojektet. Så har skett i avhandlingens samtliga studier. Alla informanterna, och om de är under 18 år även deras vårdnadshavare, de aktuella rektorerna och berörda lärare har informerats (informationskravet). Innan jag skickade hem breven till vårdnadshavarna i delstudie ett diskuterade jag med berörd elev för att få hans eller hennes medgivande att göra så. Alla elever som medverkar i studien benämns som elev (E). De kommuner som förekommer i studien har fingerade namn för att anonymisera eleverna i största möjliga mån (konfidentialitetskravet). Eleverna informerades också om att det var högst frivilligt att delta och att det var möjligt för dem att när som helst avbryta (samtyckeskravet). Vidare kommer data endast att nyttjas i forskningssyfte (nyttjandekravet). I studien har därmed hänsyn tagits till Vetenskapsrådets etiska forskningsregler (2008).

Jag fick två samtal från vårdnadshavare som undrade över enkätens syfte. Efter samtalen, då jag redogjort för enkätens syfte, gav de klartecken för eleverna att delta i studien. Endast kön, klass, skola och kommun angivits på enkäten. Även om det på senare tid har skett en positiv förändring, har elevers egna erfarenheter och upplevelser haft en undanskymd plats i forskningssammanhang. Tangen (2010) menar att anledningen till det är att dessa data har ansetts som opålitliga. En annan anledning är att det setts som utpekande för vissa elevgrupper att medverka i forskningssammanhang. Här måste man som forskare vara särskilt noga med att balansera det som kan vara till nackdel för eleven emot det som kan

leda till kunskap om elevers situation i avsikt att förbättra (Ibid.). Det finns dock fortfarande grupper av elever vars röster sällan hörs i forskningssammanhang. Elever i behov av särskilt stöd tillhör de elever som sällan kommer till tals i forskning.

En av dessa grupper är elever som av olika anledningar inte lyckas i skolan, eller kanske är det bättre uttryckt att skolan har misslyckats i sitt uppdrag att ge alla elever rätt förutsättningar för att klara sina studier. Då brist på engagemang kan leda till skolavbrott (Ainley, 2012) vill jag försöka identifiera positiva aspekter för elevers engagemang i skolan. I följande avsnitt som är det första av tre resultatkapitel redovisas resultaten från kartläggningsstudien om elevengagemang.

5 RESULTAT OCH ANALYS AV DELSTUDIE 1

I detta kapitel redovisas enkätstudiens delresultat utifrån figur 4:1, s. 68. Varje delstudies resultat redovisas först separat, därefter görs en analys av resultaten i relation till varandra, forskningsfrågorna och studiens syfte. Den forskningsfråga jag söker svar på i den här första delstudien lyder: Vad upplever elever vara betydelsefullt för deras engagemang i årskurs 7? Genom att studera resultaten av enkätstudien är ambitionen att utforska det som utmärker sig positivt eller negativt vad gäller engagemanget. De begrepp som används exempelvis psykologiskt och kognitivt engagemang är hämtade från den enkät som använts i studien (se s.73).

Kartläggning av elevengagemang – deskriptiv analys av enkätsvar

Som framgår av enkäten (bilaga II) ges eleverna möjlighet att ta ställning till påståenden utifrån en fyrgradig skala. Skalan varierar från JA (håller helt med) till NEJ (håller inte alls med med). Genom att studera resultaten av enkätundersökningen är ambitionen att utforska det som eleverna upplever vad gäller deras engagemang i skolan. Detta för att kunna utveckla lärmiljöer i skolan och skapa förutsättningar för alla elever att vara aktivt delaktiga och engagerade i sitt skolarbete. Strävan är att elever inte ska avbryta sina studier i förtid. Enkätsvaren har analyserats deskriptivt för att beskriva elevengagemanget. Mätsäkerheten för samtliga faktorer var tillfredsställande. Tabell 5.1 visar vilka påståenden som ingick i de olika faktorerna och tillhörande mätsäkerhet (Cronbach's alpha).

De två olika dimensionerna, psykologiskt engagemang (pe), vilket innefattar relationer mellan elever och lärare, relationer elever och elever samt relationer mellan elever och deras familj och kognitivt engagemang (ke), vilket innebär vikten av skolarbete och framtidstro, utsatta efter varje faktor.

Tabell 5.1 Erhållna faktorer av enkäten med reliabilitetsskattning

Faktor	**Påstående**	**Reliabilitet (Chronbach's Alpha)**
1.Relationer lärare(pe)	31,5,21,1,16,22,10,13	0,814
2.Relationer elever(pe)	23,4,6,7,24,14,27	0,813
3.Vikten av skolan(ke)	26,35,9,34,33	0,741
4 Relationer familj (pe)	3,20,12,29	0,678
5.Studier för framtiden(ke)	17,11,19,8 , 30	0,618
6 Yttre motivation (ke)	18,32	0,625

Faktorerna 1,2 och 4 är mått på ett psykologiskt engagemang och faktorerna 5 och 6 är mått på ett kognitivt engagemang. I tabellen saknas påståendena 2, 15, 25 och 28. De föll inte ut i den tänkta faktorn, det vill säga kopplades inte i tillräckligt hög grad till det tänkta området i utprövningen, och har därför utgått ur faktoranalysen. Enkätresultaten kommer först att beskrivas översiktligt och därefter kommer de frågor som utmärker sig särskilt i relation till inflytande och upplevelsen av tillhörighet att lyftas. Elevsvaren ger uttryck för att tillhörighet, främst till kamratgruppen, också kan vara avgörande för om man engagerar sig tillräckligt för att gå till sina lektioner eller inte. Dessa frågor i enkäten har analyserats utifrån en tolkande ansats.

Övergripande resultat

I studien deltar elever i årskurs sju. Den enda bakgrundsvariabel som eleverna fått fylla i är i vilken klass de går och vilket kön de ser sig som. Anledningen till att klasstillhörighet fylldes i var för att

senare, i en fördjupande kvalitativ studie på klassnivå, kunna utröna hög nivå av engagemang. Några elever gjorde en egen ruta där de förutom pojke eller flicka kunde kryssa i hen, vilket jag inte hade tänkt på. Den största skillnaden mellan pojkar och flickor var gällande påstående 10 ”Skolans regler är rättvisa, där 75.5 % av pojkarna svarade JA eller ja men 82,9 % av flickorna svarade JA eller ja. I påstående 15 ”När jag gör mitt skolarbete kontrollerar jag att jag förstått” svarade 83,3 % av pojkarna JA eller ja och 90,3 % av flickorna. När det är skillnad mellan pojkarnas och flickornas svar markerar flickorna nästan genomgående fler JA eller ja än vad pojkarna gör. Påstående 6 följer inte denna trend ”Andra elever på skolan bryr sig om mig” då 83,4 % av flickorna svarar JA eller ja medan 88,3 % av pojkarna gör det. De påståenden som eleverna, både pojkar och flickor ställer sig tveksamma till är påstående 13 (De flesta lärare på min skola är intresserad av mig som person och inte bara som elev), 22 (Jag tycker om att prata med mina lärare), 28 (Jag känner att jag får vara med och bestämma över det som händer mig i skolan) samtliga under 74 % och de tre som eleverna ställer sig minst tveksamma till är 11 (Det är viktigt att fortsätta skolan efter högstadiet), 24 (Jag har kompisar på skolan) och 29 (Min familj vill att jag försöker fast det är svårt) som alla var över 95 %.

I nedanstående tabell redovisas resultaten i procent i de 21 av de påståendena som föll ut i faktoranalysen. Påståendena, 5, 10, 13. 14, 18, 19, 21, 28, 30 och 32 redovisas särskilt efter det. Dessa handlar om elevers upplevelser av sitt inflytande över sin skoldag och om de upplever sig vara respekterade och sedda av sina lärare och kamrater (5, 10, 13, 14 och 28). Påstående som faller under de psykologiska engagemanget. Påstående 18, 19, 21, 30 och 32 faller under det kognitiva engagemanget och handlar om elevernas upplevelse av yttre motovation och framtidstro.

Tabell 5:2 Övergripande resultat.

Påstående nr	Psykologiskt engagemang (pe)	Kognitivt engagemang (ke)	JA/ja	NEJ/nej
1	Min familj tar sig tid när jag behöver dem.		89,6 %	10,2 %
3	Mina lärare tar sig tid när jag behöver dem.		93,9 %	5.6 %
4	Mina klasskamrater gillar mig som jag är.		93.1 %	4.4 %
6	Andra elever på skolan bryr sig om mig.		86,1 %	12,6 %
7	Mina kamrater finns där för mig när jag behöver dem.		82,9 %	14, 9 %
8		Min skolgång kommer att skapa många framtida möjligheter för mig.	93,3 %	5,7 %
9		Det mesta som är viktigt lär man sig i skolan.	85 %	13,1 %
11		Det är viktigt att fortsätta skolan efter högstadiet.	95.8 %	3,7 %
12	När något bra händer i skolan vill min familj veta det.		95,3 %	4,1 %
15		Jag kontrollerar mitt skolar bete så att jag är säker på att jag förstår	86.6 %	10,6 %
16	Överlag är mina lärare öppna och ärliga mot mig.		87,4 %	10,7 %
17		Jag planerar att fortsätta studera efter högstadiet	87,8 %	9,8 %
20	När jag har problem i skolan hjälper min familj mig.		94,7 %	4,4 %
22	Jag tycker om att prata med mina lärare.		72,5 %	25,8 %
23	Jag tycker om att prata med eleverna här.		92,7 %	6,1 %
24	Jag har kompisar på skolan.		96,2 %	2,4 %
26		Proven i ämnena är bra på att mäta mina förmågor	81,9 %	16,8 %
29.	Min familj vill att jag försöker fast det är svårt		98,6 %	0,8 %
31	På min skola bryr sig lärare om eleverna		82,7 %	15,5 %
33		Att lära sig är roligt eftersom man blir bättre på saker och ting.	83,1	15,8 %

34		Det jag lär mig i ämnena kommer att bli viktiga i framtiden.	89,7 %	8,9 %
35		Betygen i ämnena är bra på att mäta mina förmågor.	82,7 %	15,5 %

I studien mäts två olika dimensioner av engagemang, psykologiskt (PE) och kognitivt (KE). Det psykologiska engagemanget (PE) är exempelvis huruvida relationer mellan elever och lärare upplevs som goda. En god relation upplevs av eleverna som god när lärare lyssnar på eleverna, när de har kamrater och när de har stöd i sitt skolarbete av sin familj. Utifrån faktoranalysen ligger tre av faktorerna inom det psykologiska engagemanget, det vill säga relationer mellan elev/elev. Relationer elev/lärare och relation elev/familj.

Resultaten vad gäller det psykologiska engagemanget ligger på en genomgående hög nivå. Resultaten visar också att det förefaller som om eleverna upplever att deras familjer stöttar dem både när det går bra och när det går mindre bra i skolarbetet (”Min familj tar sig tid när jag behöver dem” 93,9 %, ”När jag har problem i skolan hjälper min familj mig” 94, 7 %). Att familjen är viktig för elevers resultat i skolan har också konstaterats i senaste Pisaundersökningen (2016), men även om kunskapsresultaten blivit något bättre i Sverige har skillnaderna ökat mellan elevers kunskapsresultat beroende på socioekonomisk bakgrund de. Resultaten i föreliggande studie tyder på att i klasser där familjer är stöttande i skolarbetet förefaller också eleverna vara mer engagerade i sitt skolarbete.

Ytterligare ett villkor för att skapa möjligheter för elever att vara aktivt delaktiga i sitt skolarbete förfaller vara att goda relationer mellan lärare och elever finns (”Mina lärare tar sig tid när jag behöver dem” 90 %, ”På min skola bryr sig lärarna om eleverna” 86,1 %). Om sådana goda relationer skapas är det inte endast lyckosamt för den enskilde individens möjligheter att uppnå utbildningsmålen utan det är även lyckosamt och kanske nödvändigt för skolor att uppnå för att undvika att elever marginaliseras och exkluderas.

Även om det psykologiska engagemanget generellt är högt i enkätresultaten visar det sig att endast 58,5 % svarar JA eller ja på påstående 13 (”De flesta lärare ser mig som person inte bara som elev”). Även i påstående 22 svarar 25,8 % JA eller ja på att de tycker om att prata med sina lärare. Det är tydligt att det är av stor vikt för elever, kanske i synnerhet för elever som riskerar att marginaliseras att de blir sedda och bekräftade. Även om engagemanget totalt sett är högt kan man konstatera att det trots allt är 15,5 % som är oengagerade vad gäller relationer till lärare (påstående 31 ”På min skola bryr sig lärare om eleverna.”) och 10,6 % som upplever att de är oengagerade vad gäller hur vikten av att förstå det skolarbete som görs på lektionerna (påstående 15 ”Jag kontrollerar mitt skolarbete så att jag är säker på att jag förstår”). Det innebär att det finns elever i varje klass som löper risk att marginaliseras och avbryta sina studier i förtid. Siffrorna i föreliggande studie överensstämmer med Skolverkets statistik (2016/17) där 17,5% av grundskolans elever i åk nio inte uppnår utbildningsmålen och alltså inte är behöriga att söka gymnasieskolans nationella program. I det följande avsnittet fokuseras påstående som enligt min tolkning är betydelsefulla för elevers engagemang till sitt skolarbete.

Utbildning och framtidstro (KE)

Aspekter av kognitivt engagemang är exempelvis när elever känner att de har kontroll på sitt skolarbete, om betyg och prov i skolan mäter det de är bra på eller om när skolarbetet upplevs som viktigt för att få en bättre framtid. Det kognitiva engagemanget mäter en något högre procentsats än det psykologiska engagemanget. (Se procentsatserna från hela enkäten i bilaga II)

Tabell 5:3 Påstående 30. Jag ser ljust på min framtid.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
30 Jag ser ljust på min framtid	92,4 %	6,9 %

Resultatet i studien visar att 92,4 % av eleverna ser ljust på sin framtid). Exempelvis tycker 95,8 % av eleverna att det är viktigt att fortsätta studera i gymnasieskolan efter att de avslutat grundskolan.

Det kognitiva engagemanget som berör på vilket sätt elever upplever att de har kontroll över sitt skolarbete, om till exempel prov och betyg är bra på att mäta vad de verkligen upplever att de kan och om de ser hoppfullt på sin framtid. Dessutom handlar det om i vilken grad eleverna upplever att det de lär sig i skolan har betydelse för hur deras framtid ska te sig. Avseende påståendet ”Skola är viktigt för att jag ska nå mina framtida mål” svarar 95,5 % JA eller ja på. Däremot är det något lägre värden i påståenden som rör elevers upplevelse av vikten av att kontrollera att de har förstått exempelvis läxan korrekt (86,6 %) eller påståendet ”Att lära sig är roligt eftersom man blir bättre på saker och ting” (83,1 %).

Tabell 5:4 Påstående 19. Skolan är viktig för att nå mina framtida mål.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
19 Skolan är viktig för att jag ska nå mina framtida mål	95,5 %	3,3 %

Yttre motivation (KE)

När det gäller de två påståendena i faktor 6 som berör yttre motivation uttrycker 28,1 % att de bara lär sig om deras familj belönar dem. Även i påstående 18 ger 31,3 % av eleverna uttryck för att de lär sig men bara om deras lärare belönar dem. Många elever reagerade på det här påståendet vid genomförandet av enkäten. Jag gav som exempel att belöning kunde ges som beröm och uppmuntran. En del elever uttryckte muntligt att de inte lärde sig bättre för att de fick beröm, men att det var mycket trevligare när det hände.

Tabell 5:5 Påstående 18 och 32. Yttre motivation.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
18 Jag lär mig men bara om min familj belönar mig.	31,3 %	66,9 %
32 Jag lär mig men bara om min lärare belönar mig.	28,1 %	70,8 %

Inflytande (PE)

När elever har Inflytande över sin utbildning förefaller det som om de också engagerar sig i sitt skolarbete. I enkäten svarar endast 69,5 % JA eller ja när det gäller ”Jag känner att jag får vara med och bestämma över det som händer mig i skolan”.

Tabell 5:6 Påstående 28. Jag känner att jag är med och bestämmer över det som händer mig i skolan.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
28 Jag känner att jag får vara med och bestämma över det som händer mig i skolan	69, 5 %	29,3 %

I enkätresultaten upplever så många som nästan en tredjedel av eleverna att de inte får vara med och bestämma över sin skoldag. Det kan tänkas att eleverna kopplar upplevelsen av inflytandet över sin skoldag till endast lektionsinnehållet och bortser från andra aspekter.

Tabell 5:7 Påstående 10. Skolans regler är rättvisa.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
10 Skolans regler är rättvisa	78,9 %	19,7 %

Däremot upplever något fler av eleverna, 78,5 % att påstående 10, Skolans regler är rättvisa (påstående 10). Här kan det förstås se ut på olika sätt för eleverna på olika skolor i olika klasser. Några elever har varit med och skapat reglerna, medan andra inte har gjort det. Det finns troligtvis även olikheter huruvida skolan har generella regler eller om varje klass har upprättat sina ”klassregler”. Att vara med i upprättandet av de regler som ska följas kan vara ett medel för elevers inflytande över och delaktighet i sitt skolarbete.

Tabell 5:8 Påstående 21. Överlag behandlar lärare på skolan elever rättvist.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
21 överlag behandlar lärare på skolan elever rättvist.	77,3 %	21,0 %

Även i påstående 21 menar endast 77,3 % av eleverna att deras lärare överlag behandlar dem rättvist.

Tabell 5:9 Påstående 5. Lärarna på min skola lyssnar på eleverna.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
5 Lärarna på min skola lyssnar på eleverna.	85,4 %	13,8 %

Däremot uttrycker 85,4 % av eleverna som genomfört enkäten att de upplever att vuxna lyssnar på dem i skolan. Det förfaller som om elever upplever att deras lärare lyssnar på dem, men att lärarna inte agerar utifrån elevernas åsikter eller önskningar.

Tabell 5:10 Påstående 14. Mina klasskamrater respekterar det jag har att säga.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
14 Mina klasskamrater respekterar det jag har att säga.	87, 8 %	11,3 %

87,8 % av eleverna upplever att deras klasskamrater respekterar det de har att säga. Här finns en motsättning mellan upplevelsen att bli lyssnad på av sina lärare (påstående 5) och kamrater (påstående 14), och upplevelsen att inte få vara med och bestämma över det som händer dem i skolan (påstående 28). Denna motsättning är intressant och ger upphov till frågor om elevers upplevelse av deras inflytande över sin skoldag.

Lärares omsorg om eleverna (PE)

I enkätresultaten framgår att eleverna upplever att deras lärare inte ser dem som personer utan endast som elever.

Tabell 5:11 Påstående 13. De flesta lärare på min skola är intresserade av mig som person och inte bara som elev.

Påstående	JA/ja	NEJ/nej
13 De flesta lärare på min skola är intresserad av mig som person och inte bara som elev	58,5 %	37,8 %

Endast 58,5 % av eleverna angav att de upplevde att lärarna intresserade sig för dem som personer och inte bara som elever. Att bli bekräftad som människa är en aspekt av skollivet som förefaller vara betydelsefull för eleverna. Lärares omsorg om dem kan bli en del i en engagerande lärmiljö. Även detta är intressant och ställer nya frågor om hur elever upplever sina lärmiljöer utifrån ett omsorgsperspektiv. Eleverna förefaller vara olika engagerade i olika aspekter av sitt skolliv. Trots att engagemangsnivån är mycket hög generellt, finns elever som inte deltar eller är upplever att de är delaktiga och som till och med förefaller ha gett upp tanken på att avsluta sin skolgång och därmed troligtvis inte heller kommer att uppnå utbildningsmålen. Resultaten visar även att familjens bety-

delse för elevers engagemang i skolan är stor. När det gäller frågor som rör familjen menar 98,6 % av eleverna att deras familj vill att de ska fortsätta att försöka även när de upplever att det är svårt i skolan. Detta är den fråga som flest elever besvarar med JA eller ja i enkäten.

Resultaten i visar också att det förekommer elever som upplever ett bristande engagemang till sitt skolarbete, de upplever inte heller att de hade några goda relationer till sina lärare eller sina kamrater i skolan. Utifrån enkätstudiens resultat är de frågor som bland annat rör elevers delaktighet i och inflytande över sin lärmiljö betydelsefulla för att elever ska uppleva att deras lärmiljöer är engagerande. Emellertid är det trots allt generellt sett ca 15 % av eleverna som enligt enkäten anger NEJ eller nej angående sitt engagemang i sitt skolarbete och därmed kan löpa risk att hoppa av skolan innan deras utbildning är slutförd.

Att skapa engagerande lärmiljöer för alla elever kräver att elever upplever skolan som engagerande, både socialt och undervisningsmässigt. Rasten är även den en lärmiljö under skoldagen där alla elever ska ges möjlighet att utvecklas och lära på lika villkor.

Avslutningsvis visar resultaten i delstudie 1 att de allra flesta elever i åk sju som deltog i enkätstudien, var engagerade i sitt skolarbete, både vad gäller psykologiskt engagemang och kognitivt engagemang. Resultaten visar att när det gäller vem de uppfattar tar sig tid för dem när de behöver det är i högsta grad lärarna, i turordning följt av familjen och därefter kamraterna, som tycks uppfattas ha mindre tid. Trots det är värdet för huruvida eleverna tycker om att prata med sina lärare förhållandevis lågt (ca 75 %).

Utifrån dessa resultat kommer studier av elevernas upplevelser av sina lärmiljöer i praktiken att fördjupas. Detta för att förstå vad som är engagerande för dem, i avsikt att utveckla lärmiljöer som är engagerande för alla elever. De två följande delstudierna (2 och 3) tar på olika sätt avstamp i enkätstudien. De skolor som deltog i studien (och även i Ifous-projektet) representerar skolor från olika områden, vilket innebär att det finns en stor variation och mångfald av elever. Utifrån resultaten i den här studien skiljer sig inte engagemangsnivån nämnvärt åt mellan olika skolor. Det vill säga skolor med låg socioekonomisk status eller skolor med stort antal

elever med migrationserfarenheter skiljer sig inte från skolor med hög socioekonomisk status eller skolor med elever med svensk bakgrund.

I delstudie 2 söker jag utifrån resultaten i delstudie 1 att identifiera engagerande aspekter i två klasser med högt engagemang. Resultaten i enkäten visar att samtliga klasser är engagerade i skolan. De två klasser som valts att studera närmre har därför valts utifrån dels en hög grad av engagemang och dels utifrån att de representerar två olika miljöer utifrån socioekonomisk status. För att urskilja vilka klasser som har en hög grad av engagemang har samtliga klassers svarsfrekvens på de 35 olika frågorna jämförts manuellt. Samtliga 35 frågor har utifrån att JA och ja setts som engagemang och NEJ och nej setts som brist på engagemang, räknats. S-klassen hade utifrån detta urval flest JA och ja påståenden på majoriteten av frågorna (flest JA/ja svar på 20 av frågorna). S-klassen hade det generellt högsta engagemanget. flest av eleverna svarat JA eller ja när det gäller samtliga ställningstaganden utom till påstående 28, ”Jag känner att jag är med och bestämmer över det som händer mig i skolan.”

Däremot hade M-klassen flest 100 % av JA/ja (på sex av påståendena). Eftersom resultaten i de olika klassernas var små, valdes en klass med högt engagemang, men där skolan befann sig i ett område med låg socioekonomisk status och där vid undersökningstillfället över 50 % av eleverna hade migrationserfarenheter (enligt rektor).

6 RESULTAT DELSTUDIE 2

Enkätstudiens resultat ligger till grund för den kvalitativa studien som presenteras i följande kapitel (se figur 4:1, s.68). I följande delstudie studeras elever i två olika klasser i årskurs åtta. De två klasserna valdes utifrån att de i enkätstudien uppgav att de var engagerade i sitt skolarbete. Ett annat urvalskriterium var att klasserna bestod av elever från olika kommuner. I syfte att kontextualisera både skriftliga och muntliga intervjuer, samt de skriftliga reflektionerna, har jag besökt skolorna vid ett antal tillfällen.

För att kunna urskilja eventuella aspekter som bidrar till möjliggörandet av att skapa engagerande lärmiljöer för alla elever, har elever och lärare getts möjlighet att uttrycka vad de ser som betydelsefullt för utvecklingen av engagemang. Resultaten av lärarnas och elevernas intervjustudier, samt elevernas skriftliga reflektioner i de två respektive skolorna presenteras först separat och sedan görs en jämförelse mellan dem. Syftet med intervjustudien med klassernas lärare och elever är att analysera vilka aspekter som de anser vara avgörande för huruvida elever är engagerade i sitt skolarbete. Nedan följer först en beskrivning av skolan där F-klassen befinner sig och efter det kommer presentationen av elev- och lärarintervjuerna samt elevernas skriftliga reflektioner. Slutligen beskrivs på liknande sätt kolan där S-klassen befinner sig, presentationen av elev- och lärarintervjuerna samt elevernas skriftliga reflektioner.

F-klassen

F-klassen finns på en skola som är belägen i ett socioekonomiskt belastat område där mer än 50 % av eleverna har utländsk bakgrund. Skolan är en 7-9 skola där eleverna kan välja att studera i exempelvis en fotbollsklass. De olika utsagorna från de skriftliga reflektionerna, från de enskilda intervjuerna och från gruppintervjuerna uttrycker förklaringar av eller villkor för engagemang klassificerades i tre olika teman:

1. Lärarnas betydelse/omsorg/undervisningskvalitet
2. Känsla av tillhörighet
3. Framtidstro

Ovanstående tre teman kan även återfinnas som höga resultat i enkätsvaren (se föregående kapitel). I det följande kommer de teman som under analysen har utkristalliserats ur det empiriska materialet från F-klassen att beskrivas genom att lyfta fram exempel från varje tema genom elev- och lärarcitat från intervjuerna och från elevernas skriftliga reflektioner. Detta illustreras genom citat från de transkriberade samtalen eller från de skriftliga reflektionerna.

Tabell 6:1 Översikt över teman och svarsfrekvens F-klassens lärare och elever.

Tema	Antal elever (n=5)	Antal svar	Antal lärare (n=5)	Antal svar	Antal skriftliga reflektioner (n=21)	Antal svar
Undervisningskvalitet	5	17	5	13	19	19
Framtidstro	5	10	5	11	7	9
Känslan av tillhörighet	5	10	5	8	9	10

Undervisningskvalitet

Eleverna i F-klassen är tydliga i samtalen att när undervisningskvaliteten är hög är det ett villkor för att deras lärmiljö ska vara engagerande. De uttrycker också att lärarnas kompetens är en förutsättning för och en av förklaringarna till att lärmiljöerna är engagerande. De ger exempel på att när lärare låter dem arbeta på många olika sätt är det lättare att bli engagerade. På så sätt skapar lärarna också mening för eleverna. En annan förklaring på vad som kännetecknar en bra lärare är att de bryr sig om eleverna, men inte endast som elever utan också som personer. Att lärarna visar omsorg om eleverna förefaller vara en viktig aspekt av undervisningskvalitet, vilken eleverna lyfter fram som engagerande. De uttrycker i samtalen att engagerade lärare också gör att de engagerar sig i sitt skolarbete:

> Excerpt 1:
> Jo bra lärare också, lärarna är bra på att engagera eleverna också. De bryr sig mycket (Elev, F-klassen)

Vidare konstaterar eleverna i F-klassen att deras lärare också vill att de ska lyckas i skolan. Elever uttrycker i intervjuerna vikten av att lärare hjälper dem och förklarar ända tills de förstår innehållet i det som ska läras och vad som krävs av dem för att fullfölja sina uppgifter. Temat undervisningskvalitet är centralt för eleverna i F-klassen. I de skriftliga reflektionerna nämner samtliga deltagande 21 elever att som en del av vad som får dem att trivas i skolan är vikten av att ha bra lärare. Lärarna själva (samtliga fem) uttrycker i intervjun att deras styrka är att de hjälper och stöttar varandra i besvärliga situationer. De arbetar även mot målet att samtliga elever ska känna sig trygga i skolan. Lärarna uttrycker vidare att en möjlig del i att deras elever är engagerade kan bero på de höga förväntningar de har på att eleverna ska lyckas. Lärarna uttrycker i intervjun att en möjlig faktor i arbetet med att engagera eleverna är att ha positiva förväntningar på dem, att tro på dem och deras förmåga.

Excerpt 2:
Jag tror att vi ställer ganska höga krav på eleverna, och att vi förväntar oss ganska mycket av dem, och det gör att man kanske blir mer engagerad men den typen av engagemang tror jag vi är bra på. För jag vet att vi ställer höga krav, och har höga förväntningar, men det här att väcka engagemanget med det som är nära dem så att det blir mer, alltså det är inte ett oäkta engagemang men, det äkta engagemanget är när man verkligen hittar rätt. När det är något som eleverna verkligen brinner för, då får du ju igång engagemanget hos dem som inte har det i vanliga fall, och det kan jag tycka att vi kan bli bättre på. (Mentor, F-klassen)

Ytterligare exempel på att eleverna upplever undervisningskvalitet som en aspekt av engagemang i de skriftliga reflektionerna understrykas genom vikten att få diskutera ämnen som berör dem. Att de lär sig genom dessa diskussioner framförallt när åsikterna går isär:

Excerpt 3:
När vi får möjlighet att diskutera kring saker på ett sätt som får många att vara engagerade, ännu bättre när vi har olika åsikter. (Elev, F-klassen)

Känsla av tillhörighet

Eleverna uttrycker i intervjuerna att det finns en stark känsla av tillhörighet inte bara i klassrummet utan i skolan som helhet. I gruppintervjun lyfter eleverna fram vikten av att känna sig accepterad för den du är och vikten av att ha kamrater:

Excerpt 4:
Så att alla känner alla på den här skolan. Jag tror jag har pratat med de flesta på den här skolan. Man känner alla lite i alla fall så det är en bra sammanhållning på hela skolan. /…/ Mycket skoj och så också. Alla skojar. Det är ingen som är utanför liksom. (Elev, F-klassen)

lärare lyfter fram att även om det inte gäller för samtliga lärare på skolan, arbetar lärarna inte endast med eleverna inne i klassrummet, utan även i de miljöer eleverna vistas i utanför undervisningssituationerna. För att kunna skapa engagerande lärmiljöer i skolan menar lärarna att även arbetet i korridorerna mellan lektionerna är av stor betydelse. När lärare lägger tid på att möta elever i olika situationer i olika kontexter både i och utanför klassrummet upplever de att relationerna mellan elever och lärare stärks, vilket kan leda till en mer engagerande miljö. I följande citat uttrycker en lärare att på just deras skola, till skillnad från andra skolor i kommunen, arbetar de medvetet med att finnas ute i korridorerna för att möta eleverna och skapa trygga miljöer även utanför lektionstid.

> Excerpt 5:
> Ja, och det … nu gäller det inte alla lärare vi har men jag tror vi sticker ut i alla fall när man kollar på våran stad, på antal möten med elever vi har här i korridoren. Antal timmar vi spenderar i korridoren. Det är fortfarande rörigt men mycket tid läggs där (i korridoren) och den tiden får man tillbaks (från eleverna) i engagemang och i respekt, respekt som ett positivt ord. (Lärare, F-klassen)

En faktor som både elever och lärare nämner i intervjusamtalen är mentorns betydelse för eleverna i klassen. Mentorn har ordnat aktiviteter för klassen utanför skoltid med avsikt att eleverna ska få en bättre sammanhållning även i arbetet under skoldagen.

> Excerpt 6:
> Så tror jag att vår mentor har gjort jättemycket för vår klass så vi har fått bra gemenskap. Efter skolan och så, så kan vi stanna kvar och fika och spela pingis och så, inne i aulan då. Fifa turneringar och så
> Det har han dragit ihop nån gång sådär. (Elev, F-klassen)

Även mentorns kollegor lyfter i intervjun fram att mentorn är betydelsefull för sammanhållningen i klassen. De menar att det är be-

tydelsefullt att han har lagt ner tid på att skapa situationer under och utanför skoltid för att eleverna ska lära känna varandra. Detta skapar en gemenskap mellan elever och lärare som förefaller ge upphov till engagemang.

> Excerpt 7:
> Det är många faktorer. Men M har gjort ett fantastiskt jobb med den här gruppen så att det har blivit så bra som det är nu. (Lärare, F-klassen)

I intervjusamtalen med både lärarna och eleverna framhålls att många av eleverna spelar i samma fotbollslag på fritiden. På så sätt kan även föräldrarna ses som en del av laget menar lärarna. Några av lärarna uttrycker att eleverna tänker som ett lag även utanför fotbollsplanen, vilket de visar genom att de tar stort ansvar för varandra. Lärarna lyfter fram exempel där de elever som klarar sig bra i skolan hjälper elever som kan ha svårt, vilket de kan göra eftersom de känner varandra och spelar i samma fotbollslag. Lärarna uttrycker att eleverna känner en tillhörighet till både klassen och till fotbollslaget, vilket upplevs som engagerande.

> Excerpt 8:
> Jag tror att de är kanonbra att de går där (i F-klassen) för det innebär att några får betyg eftersom de har ett gemensamt intresse (fotbollen) med de här duktiga eleverna. Hade de inte gått i den här klassen hade de inte haft något gemensamt och då hade de inte … då hade de varit några som inte gjort något. Men nu tillhör de gruppen på ett specifikt sätt. /…/Det är ju faktiskt så att det är någon som grabbarna har gett upp på, men annars försöker de faktiskt få med (alla) men de är lagidrottare, de säger till när det är lektion de säger till vad de ska ha med sig. Om man lyssnar vid skåpen säger de men ska du inte ha med dig böckerna vi har ju prov imorgon. De hjälps åt. (Lärare, F-klassen)

I intervjun med lärarna påpekar två lärare betydelsen av en särskild elev, Kalvin som enligt dem gjorde så att elevernas känsla tillhörighet ökade:

> Excerpt 9
> Det var väl en elev som vände vill jag påstå …
> … Att Kalvin kom?
> … Ja, Kalvin effekten
> … Ja men det som är lite intressant då om man tänker på ditt resultat [enkätresultatet]. Din enkät gjorde du i sjuan och då gick Kalvin i C. Men det har ju faktiskt hänt någonting i gruppen efter det han kom nu i åttan.
> … Han gjorde det okej, han gjorde det okej att säga vad man tyckte det behövde inte vara nåt tufft och fränt och där hakade flera stycken på. (Lärare, F-klassen)

Eleverna nämner inte Kalvin-effekten i samtalen men de poängterar betydelsen av att ha kamrater i skolan när det gäller att vara engagerad. Eleverna menar till och med att det är att de får vara med sina kamrater är det bästa med skolan. Ett sätt att uttrycka värdet av att ha kamrater är att förutom att lära sig saker där, förefaller det som om eleverna ser mötet med kamraterna som den största anledningen att komma till skolan:

> Excerpt 10:
> För att lära sig och träffa kompisar tycker jag och jag tycker det roligaste är att träffa kompisarna. (Elev, F-klassen)

En annan elev uttrycker, i de skriftliga reflektionerna, att denne upplever att det är som bäst i skolan när det ges möjlighet för möten kring det som intresserar dem, det vill säga fotboll, och diskutera med de som är olik en själv :

> Excerpt 11:
> När vi kan sitta jättemycket människor tillsammans utomhus och i solskenet och diskutera fotboll. /…/ Vi kommer från så många olika bakgrunder, men vi möts i fotbollen. (Elev, F-klassen)

Framtidstro

När eleverna blir tillfrågade om varför de går i skolan är de eniga om att det är bra för deras framtid. Det är viktigt för vem de ska bli i framtiden. Eftersom det har stor betydelse för de här fem eleverna att bli professionella fotbollsspelare i framtiden är det är viktigt för dem att ha tillräckligt bra betyg i åk nio för att kunna studera vid vad de kallar en "seriös" gymnasieskola, det vill säga en gymnasieskola med en seriös fotbollsinriktning:

> Excerpt 12:
> Det är viktigt för framtiden, en säker framtid alltså. / Nej inte precis seriösa men det finns [nämner några gymnasieskolor]men de är inte superseriösa inte som i andra städer [syftar på Borgarskolan i Malmö där Zlatan har gått]. (Elev, F-klassen)

Trots att de fem elever som deltar i intervjun har som mål och är övertygade om att spela fotboll på en professionell nivå är de medvetna om betydelsen av att utbildning är nödvändig ifall de skulle skada sig.

> Excerpt 13:
> Många som satsar på idrotten blir skadade och då måste man ha en reservplan. (Elev, F-klassen)

Lärarna å andra sidan oroar sig för att några av eleverna inte förefaller ha några mål för framtiden, eller åtminstone verkar de ha mål väldigt lågt ställda, det vill säga de mål som inte har att göra med den framtida fotbollskarriären.

S-klassen

Skolan där S-klassen befinner sig är en skola som är belägen i ett socioekonomiskt stabilt område där invandringen är liten, även om det på senare tid kommit nyanlända elever till skolan. Skolan ligger i ett upptagningsområde där föräldrarnas utbildningsnivå är hög. De elever som går i skolan är mellan sex och sexton år gamla (förskoleklass – åk nio). I S-klassen intervjuades två elevgrupper bestå-

ende av fem respektive fyra elever. Även fem lärare som undervisade eleverna i den aktuella klassen intervjuades.

Analysen av resultaten från S-klassen gjordes parallellt med att analysen av resultaten från F-klassen gjordes. Emellertid framträder samma teman i det andra fallet nämligen

1. Lärares omsorg/Undervisningskvalitet/
2. Känsla av tillhörighet
3. Framtidstro

Tabell 6:2 Översikt över teman och svarsfrekvens S-klassens lärare och elever.

Tema	Antal elever (n=9)	Förekomst av svar svar	Antal lärare (n=5)	Förekomst av svar	Antal skriftliga reflektioner (n=35)	Förekomst av svar
Undervisningskvalitet	9	31	5	19	29	38
Känslan av tillhörighet	9	17	5	12	20	24
Framtidstro	9	9	5	3	6	6

Sammanfattning F-klassen

De tre teman som framträder i analysen av det empiriska materialet kan förklara de villkor som krävs för att skapa engagerande lärmiljöer. Dessa är, 1) lärarnas betydelse för undervisningskvaliteten, 2) känslan av tillhörighet och 3) framtidstro. Ett flertal aspekter av lärarnas arbete identifierades som betydelsefulla, där

både omsorgsaspekter och pedagogiska aspekter lyftes fram. En aspekt som elever upplever som betydelsefull är att lärare dels låter dem göra på olika sätt när de lär och dels förklarar på många olika sätt så att alla kan förstå. Detta hjälper eleverna att skapa mening i skolarbetet. En annan aspekt som lyfts fram som en framgångsfaktor är lärarnas arbete i korridoren. Att lärarna finns till för eleverna även utanför själva undervisningssituationen, för att skapa trygghet. Dessutom identifierades även mer informella aspekter, såsom elevers interagerande under raster och fritiden som betydelsefulla för engagemanget i lärmiljön. Att tillhöra en grupp och att ha kamrater identifierades också som en värdefull och viktig aspekt av en engagerande lärmiljö. Att känna gemenskap med både sina kamrater och lärare lyftes också fram som engagerande. Intressant nog förefaller det som om engagemang i förhållande till skolarbetet i någon mån är en plan B, i de fall där den planerade fotbollskarriären av någon anledning uteblir. Dock uttrycker de fem eleverna att det är betydelsefullt för dem att klara skolan med bra betyg för att kunna studera vidare och nå målet att bli professionell fotbollsspelare. Trots att resultatet av enkäterna visade att lärmiljön i klassen var engagerande förefaller några lärare oroa sig för att några av deras elevers inte engagerar sig i skolarbetet.

> Excerpt 14:
> Klassen är indelad i tre grupper, först har du sju elever som är väldigt engagerade och målinriktade. Sen har du sju som dras med av det som får ett lyft på grund av att de här eleverna ställer frågor och diskuterar men så är det sju stycken också som inte vill vara med på tåget. (Lärare, F-klassen)

Undervisningskvalitet

I de intervjusamtal med de två grupperna av elever som deltog från S-klassen, ombads eleverna att reflektera över varför deras klass var mer engagerade i sitt skolarbete än flertalet i enkätundersökningen. De lyfte då fram betydelsen av lärarnas engagemang och kompetens:

Excerpt 15:
Svårt att säga … kan bero på bra lärare som är engagerade. Lärarna är bra och lär ut bra … (Elev, S-klassen)

Andra viktiga komponenter i lärarnas arbete som enligt eleverna kan leda till engagerande miljöer är välorganiserade lektioner som också är varierande både vad gäller innehåll och metod. Eleverna lyfter fram att när lärarna planerar sina lektioner väl är de också engagerande. I elevernas skriftliga reflektioner över hur de lär sig bäst poängterar de att en variation av undervisning gynnar deras engagemang till sitt lärande i skolan. Lärarna själva uttrycker i intervjun att de upplever att deras arbete är viktigt och att eleverna är medvetna om det.

Det finns möjlighet att variera undervisningen på en mängd olika sätt i S-klassen, eftersom skolan inte har traditionella klasser i årskurs åtta. Samtliga elever i årskursen är organiserade i en större grupp, men delas in i olika mindre grupper efter behov och beroende på syftet med ämne och uppgift. Det betyder att varje elev kommer att arbeta tillsammans med samtliga elever i årskursen vid något tillfälle. Ett av syftena med organisationen är att skapa trygga miljöer för alla elever, där alla elever känner varandra. I intervjuerna uttrycker eleverna att det är ett bra sätt att skapa engagerande lärmiljöer och de poängterar att de tycker om att diskutera med de andra eleverna, särskilt dem som inte är av samma åsikt som de själva.

Ytterligare en aspekt som både elever och lärare nämner när det gäller undervisningskvaliteten är att bry sig om, det vill säga att lärare känner omsorg om sina elever. Emellertid menar eleverna att en bra lärare är en lärare som inte bara bryr sig om dem som elever utan även som personer. Viktigt för dem är att omsorgen också innefattar att de lär sig. Eleverna uttrycker det så här:

Excerpt 16:
Och att de [lärarna] känner en och inte ser en bara som en elev. Och att man känner sin lärare det är inte bara en lärare som lär ut.

> De vill ju verkligen att vi ska lära oss så mycket som möjligt så det är inte så här att så de tar sitt arbete på fullt ansvar liksom. (Elev, S-klassen)

Det förefaller som det finns en uppfattning om att elever och lärare delar ansvaret för att eleverna ska lyckas med sitt skolarbete och lärarna understryker sitt eget ansvar genom att påtala att de verkligen vill att alla deras elever ska lyckas.

> Excerpt 17:
> Att vi vill verkligen att de ska förstå. Först delar man ut mål sen håller man på, på lektionerna och går tillbaka och när man gör nånting så säger man kommer ni ihåg det här målet? Det är det här vi gör nu så att de verkligen känner att det inte bara är utslängt för sakens skull. Jag tror att de ändå känner att vi verkligen vill att de ska förstå vad de ska göra på E, C och A nivå hela tiden. Jag tycker nästan man är tjatig ibland för man håller på, men det är för att det ska bli tydligt. (Lärare, S-klassen)

Eleverna i S-klassen uttrycker att variation i undervisningssituationen gör att de lär sig bättre, vilket i sin tur är engagerande.

> Excerpt 18:
> Att använda många sätt, ja, en blandning lite variation jag tycker om. Att jobba lite självständigt och sen att vi kan få prata om samma sak i grupper. (Elev, S-klassen)

Känsla av tillhörighet

Känslan av tillhörighet förefaller vara stark även i S-klassen. Enligt elevernas skriftliga reflektioner och eleverna i intervjuerna menar de att de har kamrater i skolan och att de känner sig trygga där. Eleverna uttrycker både i reflektionerna och i intervjuerna vinsterna med att arbeta i olika grupper tillsammans med olika elever. Detta har gjort att de upplever en starkare tillhörighet och gemenskap till varandra och till skolan. Enligt lärarna har den här organisationen inte alltid varit enkel och det har krävts ett visst mod för

att genomföra det fullt ut. De anser att det har varit värt besväret när de nu också kan se vinsterna:

> Excerpt 19:
> L1: Jag tror man får vara lite modig liksom i de lägena.
> Och det har vi blivit mer och mer förra årskurserna gjorde vi det inte så mycket. Vi tänkte att vi orkar inte det kommer bli kaos
> Jag menar vi kan ju inte tänka ut hur de ska vara de kan ju inte heller tänka ut hur de ska… de måste ju testa. Vi måste få pröva situationen.
>
> L2: Vi har gett dem mycket mer faktiskt frihet på nåt sätt men de har ju hanterat det. De är jäkligt duktiga.(Lärare, S-klassen)

Lärarna uppger att det finns en stark känsla av tillhörighet på skolan. De menar att det faktum att deras arbetsrum ligger nära de klassrum som eleverna har sina flesta lektioner i påverkar denna känsla av tillhörighet. Det får även eleverna att känna en gemenskap med varandra och med deras lärare. Både lärare och elever nämner i intervjuerna att ett gemensamt projekt gjorde att deras gemenskap stärktes ytterligare. Lärare och elever stred tillsammans mot kommun och rektor när de ville renovera sina klassrum och korridorer. De vann en delseger när de fick medel till och tillåtelse att måla väggarna i de klassrum och korridorer som var deras. Eleverna uttrycker dock en viss besvikelse över resultatet.

> Excerpt 20:
> Vi hade ett projekt för att förbättra miljön. Lite fick vi igenom. Klasserna innan har förstört. Vi ville visa dem att om vi gjorde det själva skulle vi inte förstöra det. Men de trodde inte på det. Jag tror att de inte riktigt litade på oss. Fast lite fick vi igenom. (Elev, S-klassen)

Lärarna menar att när de tillsammans arbetade för att skapa något gemensamt stärktes deras gemenskap.

Excerpt 21:

Jag tror det här miljöprojektet vi gjorde i sjuan har stor betydelse för där var vi lite missnöjda tillsammans med dem vi hade en liten gemensam fiende i rektorn. Man kunde sitta lite tillsammans och bli lite upprörd. Det är verkligen för jävligt och nu kämpar vi tillsammans för den goda saken. Det binder ju ihop människor. Det finns nån psykologi i det där som gör att de kände att det var ett vi som kämpade för något för även om en del av det var att vi gnällde på att de smutsade ner och så, så var inte det huvudsaken det var mer att det här är vi ledsna över hur ska vi göra för att få det bättre. Det är verkligen … skolmiljön är inte bra. Hur ska vi göra för att få det bättre, för att få det fint. De kände att det är vi. Och att vi ville också nånting som dom ville. Att det skulle bli bättre och att vi gör det tillsammans. Jag tror att det betyder jättemycket. Det gav så många ringar på vattnet, kanske inte rent kunskapsmässigt men just i det här relationsbygget liksom tror jag att det var jättebetydelsefullt. (Lärare, S-klassen)

Inte förvånande påpekar eleverna dels i intervjusamtalen och dels i de skriftliga reflektionerna, betydelsen av att ha kamrater och av att det råder en god stämning i klassrummet, för att kunna skapa engagerande lärmiljöer:

Excerpt 22:

Det skulle nog vara det sociala spelar stor roll, annars skulle vi nog inte vara så engagerade om man inte hade några vänner. /…/ När vi känts som en enhet och en gemenskap. (Elev, S-klassen)

Framtidstro

I intervjuerna uttrycker eleverna tankar om sin framtid och av betydelsen av att lyckas i skolan för att kunna få ett bra liv. Även om gymnasieskolan inte är obligatorisk ser eleverna inte att det skulle vara möjligt att låta bli att studera där om man sedan vill fortsätta sina studier på universitet eller högskola eller för att få ett arbete i framtiden. Samtliga elever som intervjuas har planer på att fortsätta

sina studier på gymnasieskolan för att kunna få ett bra jobb i framtiden. Det är även skälet, menar de, till att de går i skolan alls. Elevers framtidsplaner bidrar sålunda till elevernas höga nivå av engagemang. Eleverna lyfter i sina skriftliga reflektioner fram att ett bra sätt att lära sig på är genom att få möjlighet att praktisera sina kunskaper i miljöer utanför skolan. Att lära sig i det verkliga livet och att arbeta med olika projekt kan vara ett sätt. För när projekten är kopplade till en arbetsplats får de möjlighet att omsätta sina skolkunskaper i en arbetskontext, vilket hjälper till i att skapa mening i dessa skolkunskaper. Då, menar de, skulle de engageras i lärandet:

> Excerpt 23:
> Det är mycket roligare när man lär sig på riktigt. I verkliga livet. (Elev, S-klassen, intervju)

Några elever uttrycker även i de skriftliga reflektionerna vikten av att lära i arbetslivet:

> Excerpt 24:
> Att göra fältstudier är lärorikt och intressant, men endast om man följer upp med diskussioner. /…/ Jag lär mig som bäst när man får testa saker i praktiken. (Elev, S-klassen, skriftlig reflektion)

Det förefaller som att när eleverna får en glimt av hur framtiden kan påverkas av det de gör i skolan, så engagerar de sig.

Sammanfattning S-klassen

Kvaliteten på lärarna och deras undervisning lyfts fram som exempel på orsaker till det förhöjda engagemanget i S-klassen. En bra lärare är också en lärare som bryr sig om sina elevers välmående och om att de lär sig saker i skolan. Att undervisningen är varierad och väl planerad och organiserad är ytterligare faktorer som eleverna lyfter fram som exempel på undervisningskvalitet. Det förefaller som om elever och lärare arbetar som ett team med ett gemensamt ansvar för att eleverna ska nå utbildningsmålen. Den flexibla organisationen av eleverna i årskurs åtta, som innebär att

eleverna inte arbetar i traditionella klasser utan i olika grupperingar utifrån olika syften med undervisningen, öppnar upp för ett flertal möjligheter för eleverna att mötas och diskutera tillsammans med andra elever. Detta framhålls av både lärare och elever som betydelsefulla aspekter i skapandet av engagerande lärmiljöer. Arbetssättet främjar även känslan av tillhörighet och gemenskap, då samtliga elever lär känna varandra, vilket gör att eleverna känner en trygghet. Dessutom kan yttre faktorer, som exempelvis att få ett arbete i framtiden, bidra till att skapa engagerande lärmiljöer för elever. Utöver det har arbetet med det för elever och lärare gemensamma projektet mot målet att försöka få till stånd en renovering av den fysiska miljön, bidragit till att elever och lärare svetsats samman och att det skapats en stark vi-känsla.

Analys av de olika klassernas resultat

Eleverna hade ett likartat svarsmönster i den initiala enkätundersökningen, och detta förstärktes genom intervjuerna där eleverna fördjupade de teman som redan framträtt som betydelsefulla för deras engagemang. De faktorer som lyfts fram som betydelsefulla i forskningslitteraturen visar sig vara framträdande för elever som uppfattar sig vara engagerade i skolarbetet. Att det finns en god relation mellan dem och lärarna, att de blir lyssnade till, sedda och får mötas med respekt gynnar deras vilja att engagera sig i skolarbetet. De teoretiska antagandena som karakteriserar ett sociokulturellt perspektiv, att lärande sker i samverkan mellan olika individer, bekräftas också i intervjuutsagorna. Vidare kan konstateras att i båda grupperna har det bildats vad som skulle kunna kallas 'communities of practice', där eleverna tillsammans med varandra och lärarna arbetar gemensamt mot samma mål. Trots att Sverige av utomstående bedöms bygga på individualism snarare än kollektivism, blir det i resultaten synligt att gemenskapande utvecklar engagemang. Hypotetiskt skulle en anledning till svenska elevers minskade kunskapsresultat i skolan, jämfört med andra länder, kunna vara svårigheter att skapa engagemang i skolan på grund av den individualism som råder i vårt samhälle. De positiva faktorer som lyfts fram grundas i positiva mellanmänskliga relationer och gemensamt arbete och tro på varandras kunnande och förmåga att utvecklas i skolan.

7 RESULTAT DELSTUDIE 3

Den tredje delstudien är gjord för att följa upp resultaten i enkätstudien (se figur 4:1, s.68). I delstudie två framkom att en avgörande faktor för elevernas engagemang är att elever får vara med och arbeta mot ett gemensamt mål som de är med och bestämmer. Att elever känner sig delaktiga och har möjlighet till inflytande bör därför ha betydelse för möjligheterna att utveckla engagemang, vilket tidigare forskning också visat. Enkätens resultat visar att det finns en skillnad mellan elevernas upplevelse av deras inflytande över det som händer dem i skolan och upplevelsen av att bli lyssnad på av sina lärare och kamrater. Resultaten i enkätstudien visar exempelvis att endast 69,5 % av eleverna (se kapitel 5) uttrycker att de upplevde att de hade något att säga till om angående vad som händer dem i skolan. Däremot menar 85,2 % av eleverna i enkäten att vuxna på skolan lyssnar till eleverna, vilket kan tolkas som att eleverna inte kopplar samman att bli lyssnad till med att ha inflytande. För att kunna fördjupa förståelsen för vad detta grundas i har en kvalitativ analys av intervjuer genomförts.

Intervjuerna är genomförda vid åtta skolor i sex olika kommuner (se kapitel 4) för att fördjupa förståelsen för elevers delaktighet och inflytande i skolan. I denna studie har skolorna själva definierat vad de valt att fokusera inom området elevers delaktighet och inflytande. Sex av skolorna valde att låta eleverna intervjuas antingen enskilt eller i grupp och två av skolorna valde att låta eleverna reflektera skriftligt. En av dessa två skolor lät eleverna besvara två frågor och den andra skolan använde sig av ett instrument bestående av 12 ofullständiga meningar som eleverna enskilt

(de äldre eleverna) eller tillsammans med sin lärare (de yngre eleverna) skulle avsluta (se kapitel 4). Analysen har gjorts utifrån en tolkande ansats. I analysen har både intervjuerna och de skriftliga reflektionerna beaktats utifrån elevers utsagor angående deras upplevelser av inflytande och delaktighet som aspekter av engagemang i skolan. Analysen har syftat till att identifiera och förklara vilka faktorer som eleverna uppfattar vara avgörande för deras känsla av delaktighet och inflytande, genom att bredda det empiriska materialet till att innefatta elever i olika stadier och fler skolor än de två utvalda skolorna i delstudie 2.

Inflytande och delaktighet genom att bli lyssnad på

Många av eleverna uttrycker både i intervjuerna och i de skriftliga reflektionerna att det är viktigt för dem att bli lyssnade på. Det förefaller vara viktigt att lärarna lyssnar på dem utifrån att ge dem inflytande och kontroll över sin lärmiljö. När det gäller elevers upplevelse av att bli lyssnade på, och därigenom ha inflytande över de lärmiljöer de vistas i. framkommer det i samtalen att de verktyg som de har att tillgå vad gäller inflytande i skolan är klassråd och elevråd. Trots att klass- och elevråd finns och att representanter finns är elevers upplevelse att det inte fungerar särskilt bra. Även om skolpersonalen tycks lyssna på det eleverna säger är det ändå inte allt som åtgärdas. Det ges i samtalen uttryck för att när eleverna påtalar önskemål angående till exempel möjligheten att påverka undervisningen är det ändå skolpersonalens prioriteringar som gäller. Upplevelsen av att inte få vara med och bestämma olika saker som sker i skolan, då andra har den möjligheten, lyfts fram. Elever på lågstadiet uttrycker i samtalen att de inte har något inflytande över det som händer dem i skolan men att de skulle vilja vara med och bestämma lite mer.

> Excerpt 25:
> I min klass brukar vi inte få bestämma så himla mycket. Det har väl varit någon gång vi fått bestämma och jag tycker att vi borde få bestämma lite mer men ändå gå igenom den här läroplanen. (Elev, lågstadiet)

Att inte få vara med och bestämma över saker som händer i skolan kan också tolkas som att inte få komma till tals eller som att ingen lyssnar på vad man har att säga. I samtalen uttrycks att lärare och andra vuxna i skolan i hög grad lyssnar till det som de menar är viktigt, men att det inte alltid överensstämmer med det som eleverna menar är viktigt. Exempelvis är skolmaten ett sådant återkommande tema som uttrycks i samtalen som något som eleverna skulle vilja förändra. När det gäller skolmaten uttrycker eleverna att det inte blir en förändring trots att lärarna kanske lyssnar, med att det faktiskt inte alltid är så lätt att få till en förändring även om det finns en god intention.

> Excerpt 26:
> På vissa saker lyssnar de. På det de tycker är viktigt, det andra liksom struntar de i. /…/Ja vissa saker har de lyssnat på fast just IUP (individuell utvecklingsplan) och skolmaten är det kanske svårt att göra något direkt åt. (Elev, högstadiet)

Elever som får undervisning i mindre grupp upplever inte heller att de får vara med och bestämma över sin skoldag. De uttrycker i samtalen att de skulle vilja vara tillsammans med sina kamrater i den ordinarie klassen, men att det är andra som beslutar var de ska få sin undervisning. Eleven uttrycker att det finns en känsla av tillhörighet till sin klass, men att eleven inte ges möjlighet att vara i den gemenskapen.

> Excerpt 27:
> I: Är det någonting du skulle vilja vara med och bestämma över i skolan?
> E: Ja. Vara mer i klassen. Bestämma det. (Elev i särskild undervisningsgrupp, mellanstadiet)

Klasskamrater till elever i den mindre gruppen uttrycker att de inte vet vem som bestämmer över vilka elever som ska undervisas i vilka grupper:

Excerpt 28:
Alltså vi vet inte. Vi har inte fått reda på det. Vi har inte fått någon riktig förklaring till varför. /…/ Vi tror att det är föräldrarna. (Elev, mellanstadiet)

Några flickor i årskurs två och tre upplever att de inte ges möjlighet att bestämma över sin skoldag. De uttrycker att de inte har samma möjligheter som pojkarna i samma klass att göra vad de vill på rasterna. I samtalen framkommer att de skulle vilja vara med och spela fotboll men att de inte anses vara tillräckligt bra för att de är flickor, vilket upplevs som orättvist.

Excerpt 29:
Det här med att du var tjej och inte fick vara med [syftar på att eleven inte fick vara med och spela fotboll] tycker jag är väldigt dumt, för även om man är tjej kan man vara lika bra på fotboll som en kille.
Varför ska inte tjejer få spela? (Elev i lågstadiet)

Elever både på mellan- och högstadiet ger uttryck för att deras åsikter inte tas tillvara när det gäller den fysiska miljön. Det gäller både miljön inomhus och miljön utomhus. Eleverna har i samtalen en mängd förslag på hur förbättringar i deras skolmiljö skulle kunna göras.

Excerpt 30:
Ja, här inne och där ute som hela byggnaden ser ut. Kanske tagit bort lite för vi har ganska mycket skräp … fixat lite fler toaletter för vi har bara tre, fyra, fem fast de brukar inte vara helt … för det är många som gör dåliga saker. /…/ Fixat gungorna och allting där ute och fixa det bättre. (Elev, mellanstadiet)

Excerpt 31:
Ja, och hur varmt eller kallt det är för ibland är det väldigt kallt. (Elev i högstadiet)

Det finns en elev på högstadiet som ger uttryck för en möjlighet till påverkan när det gäller lärmiljön och det som händer i skolan. Att man kan bestämma över det man vill bestämma över.

> Excerpt 32:
> Ja, jag bestämmer över det som jag vill vara med om att bestämma liksom. Det är inget som jag vill bestämma som jag inte får bestämma över. (Elev, högstadiet)

Även om elever inte uttrycker att de kan bestämma över innehållet i undervisningen framkommer i intervjuerna att några elever ges möjlighet att ha inflytande över hur arbetet ska genomföras. Elever på mellanstadiet uttrycker att det är positivt att de har möjlighet att vara med och bestämma genom att de får prova och utvärdera nya arbetssätt, som att till exempel ta hjälp av mobilen i skolarbetet, vilket stämmer väl överens med det demokrati- och rättighetsperspektiv som skolan ska genomsyras av.

> Excerpt 33:
> På vissa lektioner får man göra lite vad man vill. /…/vi får ha mobiler och testa det. Vi testar väldigt mycket… (Elev, mellanstadiet)

I det skriftliga materialet finns stor variation av vad elever upplever att de bestämmer över. 105 elever av 219 uttrycker att de inte är med och bestämmer över något, medan andra har upplevelsen av att de kan påverka sin skoldag:

> Excerpt 34:
> I skolan är jag med och bestämmer över inget /…/ allt /…/ibland lekarna /…/ klassresor, beslut om hur vi ska jobba på lektionerna. (Elev, lågstadiet)

Däremot uttrycker elever också i det skriftliga materialet att de mår bra och är socialt delaktiga när alla har det bra runt omkring dem i skolan:

Excerpt 35:
Jag önskar att skolan var ett ställe där alla ska känna sig trygga. /…/ Det känns bra i skolan när alla är glada. När man märker att alla är glada. (Elev, högstadiet)

Inflytande som en form av bonus

Eleverna ger i samtalen uttryck för att inflytande kan ges som en form av bonus efter slutförda arbetsuppgifter. De får exempelvis möjlighet att välja vad de själv vill göra som bonus om de arbetat klart med de uppgifter som alla fått. Eleverna uttrycker även en önskan om att få möjlighet att få bestämma mer och att när de arbetat bra som belöning själva kunde få välja att göra något som de upplever som roligt. Eleverna menar att en sådan bonus kan göra att skolarbetet går lite lättare. De lyfter fram exempel som att se på film tillsammans eller att arbeta med lera.

Excerpt 36:
Man skulle kunna ha lite kul också emellanåt om man varit duktig, om klassen varit duktig kunde man få en belöning som typ en skol-bio kunde man haft på skolan kunde typ alla klasser gå dit ibland.
Det hade varit ganska roligt och det hade varit kul också om klasser kunde titta på film med hela skolan här det hade också känts kul för då kunde man lära känna lite fler. Alltså lite mer gemensamma saker. (Elev, mellanstadiet)

Några elever i åk två och tre ger andra exempel på belöningar de kan få i slutet av lektionen.

Excerpt 37:
Vi brukar få bestämma i vår klass när det är sådär typ tjugo, tio minuter kvar och har gjort klart. Brukar vi få typ leka med lera som vi har. (Elev, lågstadiet)

Excerpt 38:
I skolan är jag med och bestämmer över det jag ska arbeta med och går det bra får jag mer datortid. (Elev, mellanstadiet)

De elever som av olika anledningar bedöms vara i behov av extra anpassning och som delar av sin skoltid får sin undervisning i mindre grupper, på annat ställe än i den ordinarie klassen, berättar att de får välja att utefter ett arbetsschema att arbeta med olika ämnen under vissa perioder och när de gjort det färdigt, finns det möjlighet för dem att välja fritt vad de vill arbeta med. Elever lyfter i samtalen fram att de då kan arbeta vid datorerna och exempelvis spela spel.

> Excerpt 39:
> Alltså här är det mer … först har vi [beskriver sitt arbetsschema] fem rutor eget val och sen har vi fem rutor igen liksom …(Elev, mellanstadiet)

> Excerpt 40:
> När jag är här. När jag sitter själv med specialpedagogen. Då väljer jag själv vad jag vill jobba med och jobba ifatt med. (Elev, högstadiet)

Gemensamt i samtalen med eleverna är deras upplevelse av att maten och matsituationen har betydelse för deras trivsel och lärande under skoldagen. Att äta skollunchen är betydelsefullt och några elever uttrycker i samtalen att när de inte äter presterar de sämre i skolarbetet. Det kommer också till uttryck i berättelserna att det inte alltid finns den mat som elever av religiösa eller ideologiska skäl inte kan äta. Elever kan uppleva att de blir kollektivt bestraffade. De ger exempel på att när enstaka elever missköter sig i matsalen kan bestraffningen vara att inskränka valmöjligheterna för eleverna att exempelvis krydda sin mat, genom att helt enkelt ta bort salt och kryddor. Det uttrycks också i samtalen att en annan inskränkning av elevernas möjlighet till inflytande kan vara att begränsa elevernas val av plats att sitta på när de ska äta sin lunch.

> Excerpt 41:
> E1: Ja vi får inte sätta oss däruppe längre heller
> Jag fattar inte varför
> Bara för att vissa inte skötte sig

E2: Men de har ju tagit bort saltet och så nu utan att säga någonting. Och det är det enda jag vill ha liksom. Så man får inte ha salt eller någonting nu så de (personalen i matsalen) drar slutsatser.

E3: Jag får inte äta griskött då får jag bara grönsaker.
Så får man inte den näring man behöver så blir man trött och grinig, ont i huvudet så orkar man inte gå på lektionerna så skiter man i det. (Elever, högstadiet)

Elever ger uttryck för att kollektiv bestraffning kan förekomma i andra undervisningssituationer också, där en eller några har gjort något som alla blir straffade för:

Excerpt 42:
Det blir konflikter och det går ut över hela klassen.
Alla får skulden för något bara en person gjort. (Elev, mellanstadiet)

Om delaktighet ses som samhandling kan kollektiv bestraffning tolkas som en negativ form av samhandling. En samhandling som är påtvingad eleverna, som till exempel när alla tvingas äta okryddad mat eftersom någon har misskött kryddningen, drabbas av utan att vara orsak till.

Att lyssna på elever som ett tecken på omsorg

I både samtalen och de skriftliga reflektionerna uttrycks vikten att lärarna lyssnar på dem utifrån ett omsorgsbehov. Elevernas upplevelser av på vilket sätt deras lärare är betydelsefulla för dem i olika situationer varierar. I materialet ges uttryck för ett lyssnande som handlar om att andra bryr sig om och/eller engagerar sig i dem. I de skriftliga reflektionerna ger elever uttryck för att en bra lärare bryr sig om dem:

Excerpt 43:
Det bästa med lärarna är att de bryr sig /…/att de alltid lyssnar på en /…/ att de tycker om eleverna /…/ att man kan prata med

dem som kurator eller kompis. De förstår en och dömer inte /…/ Det bästa med lärarna är att de förstår man är ledsen. (Elever, mellanstadiet)

Elever lyfter även fram vikten av att ha kamrater som lyssnar till dem när de behöver det. I materialet ges uttryck för att om man inte blir lyssnad på, och därmed fråntas rätten att vara med och bestämma, upplevs det som att man inte bli involverad i skolgemenskapen. Känslan av att tillhöra upphör. Upplevelsen av att andra blir lyssnade på men inte man själv är framträdande i materialet. Elever uttrycker en önskan om att lärare och kamrater ska lyssna på dem.

Excerpt 44:
Det bästa med mina klasskompisar är att man kan berätta saker som inga andra får veta /…/ att de kan lyssna när man pratar med dem /…/ att de bryr sig om och är snälla. (Elever, högstadiet)

Två elever lyfter i intervjusamtalen fram att lärmiljön påverkar hur deras möjlighet att koncentrera sig under skoldagen är. Det finns hos eleverna en medvetenhet om varför situationer där de misslyckas uppkommer, men de upplever att lärarna inte lyssnar på dem och därmed är deras upplevelse att de inte bryr sig om dem. De menar att det finns sätt att påverka deras koncentration under lektionen genom att låta eleverna ta korta raster när det blir svårt att sitta still. Eleverna uttrycker också att det då skulle bli lugnare för deras klasskamrater:

Excerpt 45:
E1: Jag tycker det skulle varit bättre om man skulle ha infört fler kortare raster på lektionerna. Att man typ har fem minuter ben-sträckare så man kan springa ut och ta lite luft. Så man kan komma in och koncentrera sig igen. Vissa har väl lite svårt att koncentrera sig och jag tillhör väl dem, har svårt att koncentrera mig sitta still och så.

E2: Ja om man måste sitta still så börjar man och trumma eller nånting.

E1: Nej, så säger man att man ska gå fram och vässa pennan så får man inte det, så springer man runt istället. (Elever, högstadiet)

Elever ger också uttryck för en önskan om att lärare lyssnar på dem genom att beskriva vad de skulle göra om de var lärare:

Excerpt 46:
Jag skulle skapa kontakt med sina elever, prata med dem om de var ledsna eller arga och engagera sig i sina elever. (Elev, mellanstadiet)

Elever uttrycker i de skriftliga materialet att det värsta med skolan är när ingen bryr sig om eleverna och att de önskar att skolan skulle engagera sig mer i elever som har det svårt.

Excerpt 47:
Om jag var lärare skulle jag respektera eleverna och ge dem den hjälp de behöver. Det är orättvist när andra får mer hjälp än en själv. (Elev, högstadiet)

Det framgår i den här studiens intervjuer och i de skriftliga reflektionerna att några elever önskar att deras lärare och kamrater skulle lyssna på dem, men de upplever inte att det alltid är så. Här menar elever på mellanstadiet att till och med de lärare som upplevs som ”bra” inte lyssnar eller agerar när eleverna uttrycker att andra elever far illa på rasten.

Excerpt 48:
Det är vissa som håller på med honom (klasskamrat som går i en mindre grupp) och så när man säger till så håller de på med den som säger till. Det ska vara lika för alla, särskilt i skolan. /…/ vi har sagt till deras lärare jättemånga gånger men de lyssnar aldrig och hon är en jättebra lärare, men de lyssnar inte

(andra elever). Det är inte rätt man ska inte hålla på med dem som inte vill. (Elev, mellanstadiet)

I andra samtal menar eleverna däremot att deras lärare verkligen bryr sig om dem. Eleverna skriver att det bästa med lärarna är att de lyssnar på dem och om de var lärare skulle de lyssna på sina elever. Lika viktigt tycks det vara att kamraterna lyssnar. Elever uttrycker att det bästa med deras klasskamrater är att de lyssnar på dem. Elever både på låg- och högstadiet uttrycker i intervjusamtalen värdet av att lärarna tror på att de kan klara av sina uppgifter.

Excerpt 49:
Om de [lärarna] inte tror på en så vill de inte lära en.
Ja, alltså om en lärare inte tror på en då mår man inte bra. Då kan man inte lära sig. (Elev, högstadiet)

Excerpt 50:
Det kan ju vara så här att vissa lärare kollar ner på vissa och de andra är bättre än er, det behövs ju inte. Man behöver någon som säger att ni är jättebra fast det är bara att kämpa på eller sådär.
Det känns mycket när de tror. För om man inte tror att man ska klara det så klarar man det inte heller men om man tror att man kan så kan man. (Elev, lågstadiet)

Inflytande i det formella

Klass- och elevråd är det formella verktyget elever i skolan har att tillgå vad gäller inflytande. Dessa organ där elever formellt kan utöva inflytande i skolan, är enligt elever i den här studien, inte tillräckliga för att ge alla elever möjlighet till inflytande. Det finns en medvetenhet hos eleverna att det ska vara så, men det är inte alltid de upplever att de faktiskt får gehör för sina förslag även om det i läroplanen betonas att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram. Eleverna i föreliggande studie uppger att de saknar reellt inflytande och att de ärenden de avser att behandla i elev- och klassråd inte uppfattas som tillräckligt intressanta för lärarna. Samtidigt som kollektiva och represen-

tativa former för elevers inflytande är vanligt förekommande som en etablerad modell för elevinflytande, tycks förtroendet för detta sätt att påverka i skolan vara lågt bland eleverna. För att elever ska engagera sig i elevrådsarbete krävs att de involveras i förändringsarbetet. I samtalen med eleverna uttrycker de en medvetenhet om att elevrådet är det forum där man som elev kan påverka det som händer i skolan. Eleverna menar däremot i samtalen att det inte alltid blir som de vill. Det kan dels bero på vad som faktiskt är möjligt att genomföra och dels bero på vad som är möjligt för elevrådet att besluta. Det framkommer i både de skriftliga reflektionerna och i samtalen att eleverna har kunskap om att besluten tas i elevrådet, men att deras påverkan där är begränsad och att elevrådets möjlighet att påverka högre upp i hierarkin också är begränsad.

> Excerpt 51:
> Vi brukar typ ha elevråd. Ja, då brukar vi vara med och påverka. Men det brukar väl inte alltid bli som man vill.
> Det är beroende på om det finns möjlighet att åtgärda.
> … Man ger förslag till skolan så säger de till kommunen men det händer ju ingenting oftast. (Elev, högstadiet)

> Excerpt 52:
> I skolan är jag med och bestämmer över klassråd och elevråd (Elev, mellanstadiet)

Likaså ger elever i skriftliga reflektionerna och i intervjusamtalen uttryck för att de får bestämma över vissa saker i skolan. De önskar att lärarna hade lyssnat på dem och sedan också gjort något konkret för att eleverna skulle få mer inflytande över sin skolsituation. Det finns ytterligare saker som eleverna önskar de hade mer inflytande över, som exempelvis arbetssätt och matsituation.

Det framkommer också att elever som arbetar utifrån ett datorbaserat arbetssätt upplever det som positivt och lyfter fram att de ges möjlighet att också ta del av exempelvis information som annars endast deras vårdnadshavare fått se. I intervjuerna uttrycker eleverna att de genom klassrådet var med och påverkade det beslutet.

Excerpt 53:
Och sen har lärarna börjat med veckobrev på den datorn.
Så vi behöver inte få hem det i papper vi har det liksom i datorn.
Nu får vi … nu har vi bestämt på klassrådet att vi ska få våra veckobrev så. Så vi kan också se det lättare.
Inte bara föräldrarna. (Elev, mellanstadiet)

Det förefaller som om att elevrådsarbete inte omfattar undervisningen i klassrummet.

Excerpt 54:
E1: De [årskurs sex] har ju inte samma betygskriterier som här på högstadiet.
E2: Det är väl samma kriterier fast på olika nivåer?
E1: Jag har bara hört att det var så. (Elever, högstadiet)

Det finns en variation inom temat i det empiriska materialet som har varit av värde att lyfta fram, men resultatet visar också att det är mycket som är gemensamt för eleverna i upplevelserna av sina lärmiljöer. Detta tyder på att komplexiteten är stor. När det gäller att skapa goda lärmiljöer som upplevs som positiva för alla elever är det nödvändigt att använda sig av en mängd olika metoder, där samtliga elever blir utmanade och uppmärksammade. Genom att lyssna på och låta eleverna ha inflytande över vilka vägar som kan väljas för dem i undervisningen, görs de delaktiga och medansvariga för sin utbildning. På så sätt finns det grund att anta att eleverna ges möjlighet till delaktighet genom samhandling.

Resultaten visar att eleverna i denna delstudie ger uttryck för att de inte har något inflytande genom deras uttryckta upplevelse av att inte bli lyssnade på, vare sig av sina lärare eller av sina kamrater. Det kan tolkas som ett uttryck för att de inte heller upplever att de är delaktiga. Att inte bli lyssnad på innebär att eleverna upplever att de inte har möjlighet att bestämma över sin lärmiljö och sitt lärande. Eleverna i den här studien uttrycker att det är orättvist att vissa får bestämma men inte alla, alltså upplever de att alla inte blir lyssnade på. Skolans utmaning ligger i att finna vägar som ger

alla elever möjlighet att uttrycka sig och bli lyssnade till. Ett område som flickorna tar upp är att de upplever sig orättvist behandlade när det gäller inflytandet över fotbollsplanen. De känner sig även kränkta av att deras spel kommenteras i negativa ordalag.

Lärare som lyssnar på och agerar efter det eleverna säger, upplevs av elever som bra lärare som bryr sig om dem och som har en god kvalitet på undervisningen. När elever upplever att de är socialt delaktiga känner de att de tillhör gemenskapen i skolan. Elever som får möjlighet att bestämma över det som händer dem i skolan anser att de blir delaktiga. Även när det gäller känslan av tillhörighet, som är central för att elevers engagemang i skolarbetet, är inflytande och delaktighet en nödvändig beståndsdel. När elever får möjlighet att kommunicera med sina kamrater och lärare skapas också möjlighet till gemenskapande praktiker.

I det empiriska materialet ger elever uttryck för att de är missnöjda med den fysiska miljön i stort, men särskilt när det gäller matsalen och maten. Elever som deltar i studien uttrycker att matsituationen är besvärlig. Matsalen kan sägas vara den lärmiljö elever upplever att de har minst inflytande över och det är också den miljö de upplever att de är mest missnöjda med. Det är här elever upplever sig bli bestraffade för andra elevers dåliga uppförande genom att till exempel kryddorna tas bort för samtliga elever. Lyssnande som ett tecken på att exempelvis lärare bryr sig om dem tycks genomgående vara betydelsefullt för elevernas upplevelse av delaktighet och inflytande i den här studien. När skolpersonal har positiva förväntningar på eleverna upplevs det som att de bryr sig om eleverna, vilket leder till att elever vill prestera bra. Ett sätt för skolpersonal att ge uttryck för att de bryr sig om eleverna som personer och inte endast som elever, är att lyssna till det de har att säga.

8 DISKUSSION

Sammanfattning av studiens resultat

Här sammanfattas studiernas resultat för att sedan diskutera om forskningsfrågorna besvarats, därefter diskuteras avhandlingens resultat och metod för att se om dess syfte uppnåtts. I resultatdiskussionen behandlas förutsättningar som visat sig vara betydelsefulla för elevers engagemang i skolan. I metoddiskussionen behandlas avhandlingens metoder och ansats, transparens och felkällor som kan tänkas ha uppstått. I kapitlet lyfts även fram förslag på hur studiens resultat skulle kunna användas i praktiken samt i vilken riktning den fortsatta forskningen kan fortsätta.

I studien har elever på olika sätt fått komma till tals angående engagemang i skolan samt hur de upplever sina lärmiljöer. Även några av elevernas lärare har deltagit i intervjusamtal och lyft fram sina tankar angående vilka aspekter som främjar elevernas engagemang i skolans lärmiljöer. Eleverna i föreliggande studie uttrycker att de upplever både det som är bra och det som är mindre bra i deras lärmiljöer. Fieldings (2001) forskning visar att när elevers åsikter och upplevelser lyfts fram, både i undervisnings- och forskningssammanhang, finns det en risk att det görs på de vuxnas villkor. Lärare och föräldrar gör sig till språkrör för eleverna. Även det urval av frågor och valet av vilka elever som får komma till tals görs ofta i syfte att bekräfta det redan kända. Om till exempel en metod har prövats och ska utvärderas finns en risk att elever väljs som ger stöd för att metoden är framgångsrik för dem för att generera de svar som önskas.

Resultaten i tidigare forskning (Andersson, 2013) visar att elever inte når utbildningsmålen när de är oengagerade i sitt skolarbete, vilket leder till att de inte har behörighet att antas till gymnasieskolans nationella program. Utifrån dessa resultat restes nya frågor om vilka lärmiljöer eleverna varit en del av och hur vi i skolan ska kunna skapa engagerande lärmiljöer för alla elever. I berättelserna framkommer att eleverna ser sin höga frånvaro som en orsak till att de inte nådde kunskapsmålen. Eleverna uttrycker i berättelserna att lärare och kamrater på olika sätt skulle kunna påverka hur deras skolgång skulle ha kunnat te sig. Det som vid tiden för förstudiens genomförande erbjöds för elever som inte uppnådde målen var det individuella programmet, där det fanns möjlighet att läsa upp sina betyg under ett eller som högst tre år[1]. Utifrån resultaten undersöktes i delstudie 1, 1298 elever i åk sju, avseende deras engagemang i förhållande till skolan. Resultaten visar att de allra flesta eleverna i studien menar att de är engagerade i sina studier och att elevernas engagemang är högt både när det gäller det psykologiska engagemanget och när det gäller det kognitiva engagemanget. Dock förefaller det som om en stor del av eleverna (58,5%) upplever att deras lärare inte bryr sig om dem som personer utan endast som elever. 85,2 % av eleverna upplever i enkätstudien att vuxna på deras skola lyssnar till vad de säger. Trots det uppger endast 69,5 % av eleverna att de får vara med och bestämma över det som händer dem i skolan. 95,5 % av eleverna anger att skolan är viktig för att nå sina framtida mål och 92,4 % av eleverna uppger att de ser ljust på sin framtid. Vad gäller elevers upplevelse av kontroll över sitt skolarbete uppger 82,2 % av eleverna att betygen i ämnena mäter vad de verkligen kan och 81,9 % av eleverna uppger att proven i ämnena mäter vad de verkligen kan.

I delstudie 2 intervjuades lärare och elever, om deras upplevelse av engagemanget i skolan. Båda grupperna framhåller betydelsen av en god undervisningskvalitet, tillhörighet och framtidsplaner, som betydelsefullt för engagemang. Det förefaller som om eleverna upplever att de då också lär sig bättre. Intressant är att betingelser-

[1] Numera finns det fem introduktionsprogram: Preparandutbildning, program inriktat individuellt val, yrkesintroduktion, individuellt alternativ och språkintroduktion (Skolverket, 2013).

na för engagemang och viljan att lära förefaller vara desamma oavsett elevers kulturella och eller socioekonomiska bakgrund.

För att få en större kunskap och djupare förståelse för vad engagemang innebär för elever i grundskolan gjordes i delstudie 3 intervjuer med elever i åtta olika skolor. Centralt i intervjuerna var elevernas upplevelser av om de hade inflytande över och var delaktiga i sitt skolarbete. Till skillnad från elevers upplevelser utifrån resultaten i enkätstudien, uttrycker många av eleverna i intervjustudien att de önskar att de blev lyssnade på i skolan. Eleverna upplever att när lärare lyssnar på dem bryr de sig också om dem. Att lärare och deras kamrater lyssnar på eleverna upplevs av dem som att de har inflytande både över sitt skolarbete och den sociala samvaron under skoldagen. När elever upplever att de blir lyssnade till av lärare eller kamrater, leder det till en konkret förändring genom att de kan uppleva att graden av kontroll ökar. De uttrycker att, de både i och utanför undervisningssituationerna, skulle önska att det fanns möjlighet för dem att göra sina röster hörda.

Avhandlingen utgår från antagandet att elever som riskerar att vara mindre engagerade i sitt skolarbete i större omfattning än andra gör tidiga studieavbrott (Rumberger & Rotermund, 2012; Andersson, 2013). Av det följer ett antagande om att engagerade elever och elever som är aktivt delaktiga i sitt skolarbete också lyckas bättre med att uppnå utbildningsmålen (Finn, 1989). Föreliggande avhandling utgår från en definition av engagemang som dels en vilja och lust att göra något och dels det faktiska görandet. Till skillnad från motivation innefattar engagemang en aktivitet utöver att det finns en vilja att lyckas (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). Avhandlingen utgår även från en sociokulturell syn på kunskap och på att lärande sker tillsammans med andra och annat (Vygotskij, 1978). Utifrån dessa antaganden är avhandlingens övergripande syfte att bidra med kunskap om elevers engagemang i skolans verksamhet, genom att identifiera aspekter som påverkar engagemanget. I avhandlingens tre olika delstudier lyfts på olika sätt fram hur engagemanget i skolors olika lärmiljöer upplevs av eleverna. Forskningsfrågor som är kopplade till de olika delstudierna är:

1. Vad upplever elever vara betydelsefullt för deras engagemang i årskurs sju?
2. Vilka aspekter med betydelse för elevengagemang kan identifieras i lärmiljön hos två engagerade klasser från olika upptagningsområden?
3. Hur upplever elever i årskurs 1-9 i grundskolan sina lärmiljöer med ett särskilt fokus på inflytande och delaktighet?

Metoddiskussion

Eftersom avhandlingens syfte är att identifiera aspekter som påverkar elevers engagemang i skolans verksamhet, krävs metoder som kan ge robusta data som fångar in ett så komplext fenomen som engagemang utgår. För att klara det har ansatsen mixade metoder använts för att samla in och analysera avhandlingens empiri. Den förklarande sekventiella analysen (Creswell, 2014) avser att förklara resultaten i den kvantitativa enkätstudien med kvalitativa data. Analysen möjliggör en utvecklad förståelse för elevers engagemang i skolan, genom att de två uppföljande kvalitativa studierna genomförs.

Ytterligare ett skäl till att använda mixade metoder är för att kunna fånga både bredd och djup av elevers upplevelser av sina lärmiljöer. För att försöka få bredden genomfördes en enkät i delstudie 1 i syfte att kartlägga årskurs sju-elevers engagemang i förhållande till skolan. För att få en mer nyanserad bild av elevernas upplevelser har i delstudie 2 intervjuer gjorts med elever och lärare i två klasser med högt engagemang men skilda upptagningsområden. Dessutom har elever fått uttrycka sina tankar skriftligt. I delstudie 3 har elever fler elever i årskurs 1-9 intervjuats eller skriftligt reflekterat med särskilt fokus på aspekter inflytande och delaktighet, eftersom den är betydelsefull för att engagemang ska utvecklas.

Mot bakgrund av ovanstående har jag utgått från ett elevperspektiv. Jag gjorde det främst av två skäl. Det ena skälet var att de som bäst kan beskriva vad som händer i skolans olika lärmiljöer och de upplevelser av vilka förutsättningar som ges i skolans olika lärmiljöer, är eleverna själva. Det andra skälet var att elevers upp-

levelser, framför allt från elever som inte skolan förmått ge tillräckliga förutsättningar att lyckas, inte har beforskats i tillräcklig omfattning (Tangen, 2010; Westling Allodi, 2002). Jag delar uppfattningen att elevers berättelser om sina skolerfarenheter skapade i specifika sammanhang kan ge oss kunskap om och förståelse för skolan som institution (Perez Prieto, 2006). Skillnader och ojämlikhet förefaller öka idag mellan elever och skolor, och undervisande lärare ställs inför allt större utmaningar när de ska skapa förutsättningar för att elever inte ska slås ut under sin tid i grundskolan eller i gymnasieskolan (Skolverket, 2010). Forskning som studerar hur de bästa förutsättningar kan skapas, för alla elever i skolan är betydelsefull. Framför allt forskning som tar del av elevers egna erfarenheter.

Enligt forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2008) ska respondenter ha kännedom om vilket syftet är med den studie de ska delta i och varför just de ska delta i den. Som forskare och intervjuare måste man vara beredd på att lyssna till eleverna för att kunna besvara deras frågor och för att skapa en tillitsfull enkät- eller intervjusituation. Om eleverna har god kunskap om den studie de ska medverka i finns bättre förutsättningar för att de ska bli engagerade och reflekterande. Vinsterna med att vara på plats, vid exempelvis genomförandet av enkätstudien, var många. Först och främst besvarade samtliga närvarande enkäten, utöver det hade jag möjlighet att förklara syftet med studien och varför det var viktigt för den att de deltog. Jag hade även möjlighet att ge eleverna information och besvara frågor de hade. Dessutom fick jag genom att närvara i deras skolvardag, en inblick i deras lärmiljöer. Trots att jag inför enkätstudien gjort en pilotstudie och efter det ändrat på formuleringar var tolkningarna av enkätfrågorna åtskilliga, vilket jag inte varit medveten om jag inte hade varit på plats när eleverna genomförde enkäten. Ytterligare en vinst var att, istället för att eleverna hoppade över eller fyllde i flera av svarsalternativen om de var osäkra på svaren, fick de möjlighet att skriva kommentarer i marginalen på formuläret. Många elever tog tillfället i akt och skrev kommentarer som komplement till de av alternativen de var osäkra på. Detta visar att det har betydelse hur, i detta fall, enkäten, introduceras för eleverna och hur olika eleverna faktiskt

tolkar innehållet i enkäten. Den enkät som användes i delstudie 1 är inte konstruerad av mig utan av amerikanska forskare. Enkäten är utprovad och validerad, i förhållande till en amerikansk skolkontext. Nackdelen är att skolsystemen inte ser likadana ut i USA och Sverige, vilket kan innebära att nyanser kan försvinna i översättningen både vad gäller de påståendena som ska tas ställning till och att enkäten är tänkt utifrån en amerikanskkulturell och historisk kontext. Enkäten har dock utprövats i ytterligare tre andra europeiska länder vars resultat är publicerat (Virtanen et al., 2017). Då materialet var stort hade det varit intressant att ha fler variabler med för vidare analyser av datamaterialet.

Att använda sig av mixade metoder för att samla in data med hjälp av olika metoder, i mitt fall genom enkäter, lärarintervjuer, elevintervjuer och elevers skriftliga reflektioner, gjorde det möjligt att stärka de tolkningar som gjorts. Resultaten i enkätstudien, som utgjorde utgångspunkt för att vidare studera engagerande lärmiljöer, var funktionellt. Sålunda finns det goda skäl att tro att de två klassrummen faktiskt representerar goda lärmiljöer när det gäller engagemang. På liknande sätt kan räknandet av antalet utsagor från de olika datakällorna i delstudie två (intervjuer) som understödde de olika temana, liksom antalet individer som uttryckt utsagor som representerat respektive tema bidragit till validiteten av resultaten.

Intressant nog framträdde samma aspekter i de båda klasserna, nämligen undervisningskvalitet, känsla av tillhörighet och framtidstro. Dessa tre aspekter har lyfts fram av andra forskare (Finn, 1989; Tangen, 2009). Att de tre aspekterna identifierades som betydelsefulla i tidigare forskning och att de framträdde i de båda fallen stärker studiens validitet. En nackdel kan vara att även om analysen av de två klasserna gjordes separat, kan de naturligtvis ha påverkat vilka teman som utkristalliserades. Även de intervjufrågor som ställdes påverkar hur resultatet blev. Eftersom de valda klasserna hade liknande svar på enkäten är det emellertid näst intill förväntat att de skulle vara liknande även i intervjusituationerna, men valet att välja elever med skilda socioekonomisk tillhörighet var en faktor som skulle kunna bidra till skillnader.

Utöver beslutet att studera två olika klassers lärmiljöer, vilket visade sig vara givande då det öppnade upp för intressanta diskussioner rörande likheter och olikheter, skulle studien skulle kunna vinna på att ha kompletterats med till exempel etnografiska observationer. Beslutet i delstudien med att vara öppen med att göra en "good practice" studie och därigenom ställa frågor om varför de trodde att deras klass var så engagerade kan ha haft effekten att mindre fördelaktiga aspekter nedtonades. Noddings (2005) menar att varje gemenskap har sina negativa sidor och det är möjligt att en etnografisk ansats hade blottlagt dem.

Utifrån de inledande enkät- och intervjustudiernas resultat identifierades inflytande och delaktighet som viktiga delar av elevers engagemang i skolan. Dessa begrepp studerades därför i delstudie 3, för att ytterligare försöka nyansera och problematisera elevers upplevelser av sina lärmiljöer. I studien intervjuades elever från årskurs ett till årskurs nio i ett försök att belysa bredden av elevers upplevelser i grundskolan. I den studien gjordes både enskilda och gruppintervjuer där grupperna bestod av mellan två och nio elever. I delstudie 3 har elevers upplevelser av lärmiljöer studerats. Jag har i min diskussion av resultaten lyft fram vikten av att reflektera över hur vi lyssnar, vem vi lyssnar på och varför. Det är inte säkert att det jag som forskare lyssnat till blir till handling, vilket eleverna upplever som betydelsefullt. Manning (1997) och Tangen (2008) menar att det har stor betydelse för skapandet av engagerande lärmiljöer. Elever kan med fördel involveras i forskningsprojekt som medforskande (Fielding, 2001). Elevgrupperna i delstudie tre sattes samman av lärare som kände eleverna. Detta innebar att storleken på intervjugrupperna, med som flest nio elever i en grupp, kanske är för många och risken är att alla inte får chansen att tala lika mycket. Å andra sidan om alla får möjlighet att prata lyfts många olika perspektiv på de olika frågorna. Intervjusamtalen med eleverna ska betraktas som gemensamma konstruktioner som kommit till i mötet mellan forskare och respondenter (Lincoln & Guba, 1985).

Intressant är att varken eleverna eller lärarna i någon av de tre studierna nämner något om innehållet i undervisningen, utan lyfter endast fram former för undervisning. Detta kan naturligtvis bero

på att frågan inte ställts men det kan också tolkas som att det är underförstått både hos elever och lärare att innehållet är bestämt och inte kan ändras på. Kanske är det så i undervisningssammanhang att elever har inflytande över hur de ska lära sig och inte vad de ska lära sig. Virtanen et al. (2017) hävdar i sin studie att det inte är tillräckligt att närma sig svaret kvantitativt, genom exempelvis den enkät som använts i min studie, utan det krävs dessutom ett kvalitativt tillvägagångssätt för att kunna utveckla en djupare förståelse för hur engagemang i skolans lärmiljöer för alla elever kan skapas.

I denna avhandlings delstudie 2 och 3 har elevernas och lärarnas deltagande i forskningsprocessen inte varit som medforskande, men enligt Fieldings modell har elever och lärare varit aktiva respondenter i samtal som samtliga letts av mig. Jag har lyssnat till respondenterna som har bidragit med sina erfarenheter, men jag har inte agerat utifrån det som respondenterna diskuterat i våra samtal, vilket hade varit önskvärt för att skapa engagemang och delaktighet. Min förhoppning är att genom resultaten i avhandlingen agera och att bidra med kunskap om hur vi lyssnar till varandra i skolan, och att resultaten ska bidra med att lärare tar del av resultaten för att skapa en bättre skola för alla elever, ett sekundärt agerande.

Diskussion av studiernas resultat

Studiens syfte är att bidra med kunskap om elevers engagemang uttryckta i skolans verksamhet, genom att identifiera aspekter som påverkar engagemanget. Huruvida syftet har uppfyllts och forskningsfrågorna besvarats behandlas i nedanstående avsnitt.

Elevers engagemang

Den första forskningsfrågan som ska besvaras är vad elever upplever vara betydelsefullt för deras engagemang i årskurs sju. Kartläggningsstudien visar att majoriteten av de 1298 elever i de tolv kommunerna är engagerade i sitt skolarbete både vad gäller det psykologiska engagemanget som berör relationer till lärare, kamrater och familj men även vad gäller det kognitiva engagemanget det som berör tankar om det egna skolarbetet och framtidsplaner (Ap-

pleton et al., 2006). En viktig aspekt av engagemanget handlar om lärares omsorg om eleverna, som av eleverna upplevs som betydelsefull för deras engagemang i skolan. Murray och Malmgren (2005) visar i sin studie samma resultat. Författarna hävdar att elever måste ha en god relation till åtminstone en person som bryr sig om dem i skolan för att lyckas. Noddings (2010) menar att detta är avgörande för elevers välbefinnande i skolan och Lund och Trondman (2017) lyfter fram betydelsen av att lärares förmåga att skapa relationer som en faktor viktig för att få elever med risk för studieavbrott att engagera sig i skolan. Elever som riskerar att marginaliseras ska uppmärksammas och ges möjlighet till att skapa goda relationer till en vuxen person bryr sig om och ser eleven som människa och inte endast som elev (Murray & Malmgren, 2005). Ju tidigare elever i risk blir uppmärksammade, desto bättre. För att få en större kunskap om hur lärmiljöer upplevs är elevernas egna synpunkter värdefulla för forskningen att ta del av. Trots att 37,8 % av eleverna upplever att lärare inte ser dem som något annat än elever, är deras upplevelse att lärarna lyssnar på dem samt att de dessutom har mer tid för dem än föräldrar uppfattas ha. Elever söker bekräftelse, inte bara i form av vad de presterar utan även att de duger som människor. När relationer som skapas mellan elev och lärare genomsyras av tillit och förtroende upplever eleverna att de blir bekräftade som både elever som kan prestera och som människor som tillskrivs andra värden. En av skolans stora utmaningar är därför att öka lärares relationskompetens för att kunna skapa engagerande lärmiljöer där eleverna kan känna sig som fullvärdiga medlemmar, både kunskapsmässigt och socialt. Genom att göra det möjligt för lärare att lyssna på elever för att ge dem ett större inflytande och på så sätt en större kontroll över sitt skolarbete, kan goda relationer skapas. Elever som upplever att de får bekräftelse från sina lärare och ges möjlighet till inflytande över sin skoldag blir aktivt delaktiga och engagerade i skolarbetet (Fielding, 2001, Rudduck, Tangen, 2005). Både elever och lärare är deltagare i en social praktik (Dreier, 1993). Grundläggande är att delaktighet och inflytande kan ses som olika aspekter av engagemang, vilka samtidigt förstärker och förbättrar elevers skolresultat. Ett ökat engagemang är nära relaterat till en god måluppfyllelse.

I en nyligen utkommen OECD rapport (2016) konstateras att låg måluppfyllelse i grundskolan får konsekvenser både för den enskilde individen och i ett samhälleligt perspektiv. Elever som när de är 15 år har låga resultat riskerar att avbryta sina studier antingen på frivillig basis eller på grund av att de inte har den behörighet som krävs för att fortsätta sina studier. I rapporten (ibid) framkommer att för att kunna ge alla elever möjlighet att lyckas med sitt skolarbete är det nödvändigt att skapa lärmiljöer som är både krävande och stöttande för eleverna. Förutom risken att inte fullfölja sin utbildning, löper elever som inte lyckas i sin utbildning också en risk att dras till gemenskaper som kännetecknas av arbetslöshet och kriminalitet (Fromm, 1986; Trondman, 1999). Risken är hög att elever på grund av avsaknad av studieresultat hamnar i en ond cirkel och uteblir från lektioner för att vara med kompisar, blir utmaningen för dem att vända denna onda cirkel till en god, väldigt svår. Om eleverna dessutom upplever att deras lärare har låga förväntningar på att de ska lyckas, är risken än större att de ger upp och avbryter sina studier (Andersson, 2013). Det är de här eleverna som i hög grad riskerar att marginaliseras och exkluderas från skolan med skolavbrott som konsekvens (Lund & Trondman, 2017). Elever kan uppleva att de lämnas ensamma i arbetet för att skapa ett engagemang i skolarbetet. Resultaten i delstudie 1 visar dock att majoriteten av eleverna upplever att skolan är viktigt för att nå framtida mål (95,5 %) och 95, 8 % av eleverna anger att det är viktigt att fortsätta sina studier efter gymnasiet. De uttrycker att det de ser ljust på sin framtid (92,4 %). Resultaten visar alltså att de flesta elever har positiv syn på sin framtid, men det förekommer att vissa elever som inte kan tänka sig en fortsättning på gymnasieskolan efter avslutad grundskola och vissa elever har inte en positiv syn på sin framtid. Studien visar att 83,1 % av eleverna anger ”Att lära sig är roligt eftersom man blir bättre på saker och ting”, vilket indikerar att det finns utrymme för att fundera över elevers medvetenhet om sitt eget lärande. En av skolans uppgift är att möjliggöra för elever att lära sig att lära (Claxton, 2007; Dweck, 2005), vilket resultatet visar att eleverna instämmer i.

Resultaten i delstudie 1 visar också att majoriteten av elever upplever att de får vara med och bestämma över det som händer dem i skolan (69,5 %), men nästan en tredjedel av eleverna upplever att de inte bestämmer över sin skoldag. Det gör att det finns en risk att dessa elever upplever att de inte har tillräcklig kontroll över sitt skolarbete. I sin tur kan det innebära att elevers engagemang sjunker. Att ha inflytande över sitt skolarbete skapar engagemang i studiesituationen (Tangen, 2005). Engagemangsforskning intresserar sig för elevens aktiva involvering och delaktighet i en skoluppgift. Motivation är utifrån ett sådant synsätt nödvändigt men inte tillräckligt för att skapa förutsättningar för engagemang (Fredricks et al., 2011). Inte minst utifrån ett didaktiskt perspektiv är det intressant att beforska vad, hur och varför lärmiljöer är engagerande för elever. Hur kan en undervisning utformas för att skapa förutsättningar för att alla elever ska kunna vara aktivt delaktiga, känna tillhörighet och engagera sig i sitt skolarbete? Eftersom det är svårt att mäta det kognitiva engagemanget (Fredricks, Blumenfelt & Paris, 2004) är det också svårt att vara säker på hur elever når utbildningsmålen. I delstudie 1 har yttre motivation mätts utifrån de två påståendena: ”Jag lär mig bättre om jag får en belöning av min lärare” och ”Jag lär mig bättre om jag får en belöning av min familj.” Resultaten visar att 66, 9 % av eleverna säger sig uppleva att de inte lär sig bättre bara för att de får en belöning av sin lärare och 70,8 % av eleverna upplevde inte att de lärde sig bättre för att de fick en belöning av sin familj. Vid genomförandet av enkäten diskuterades innebörden av belöning i samtliga klasser. Den definition som eleverna utgick från när de besvarade enkäten var att belöning var beröm, uppmuntran och bekräftelse. Vad belöning är kan problematiseras och gränsen mellan denna form av belöning och relationellt kapital mellan lärare och elever är svår att definiera. Ska det ses som en belöning att lärare uppmärksammar deras arbete i skolan? Eller ska det vara ett kriterium för gott ledarskap i klassrummet? Dock framkommer det under genomförandet av enkätundersökningen att de tycker att det blir roligare att arbeta och nå resultat när de till exempel får beröm eller bekräftelse av läraren, familj eller andra elever. Genom att ge elever beröm eller uppmuntran kan en yttre motivation skapas, som i förlängningen

kanske kan utveckla ett engagemang hos eleven. För läraren gäller det att vara medveten om vad det är som ”belönas”. Det eleverna ger uttryck för i intervjusamtalen är att belöningen ges när de har arbetat färdigt med sina uppgifter. Det skulle kunna tolkas som att det handlar om kvantitet i stället för kvalitet. Det vill säga att när ett antal uppgifter slutförts bekräftas eleven oavsett kvaliteten på utförandet. Intressant är att se hur belöning, eller kanske snarare utebliven belöning kan användas som bestraffning, exempelvis när några elever missköter sig i matsalen bestraffas samtliga genom att kryddor tas bort helt och hållet. Dessa mer behavioristiska inslag i skolans arbete motsäger det sociokulturella antagandet att det snarar är det mellanmänskliga som är engagerande för eleverna. Resultaten visar att eleverna värderar det mellanmänskliga i högre grad, det vill säga att de blir respekterade och sedda som medmänniskor.

Gemenskapande praktiker i skolan

Den andra forskningsfrågan som arbetet ska besvara är: Vilka aspekter kan identifieras i två engagerade klassers lärmiljöer från två olika upptagningsområde? En engagerande lärmiljö kan se olika ut för olika elever. Några uttrycker att det som är mindre bra i klassrumssituationen är att de måste sitta stilla och antingen läsa eller lyssna. De menar vidare att när de får möjlighet att göra något, som exempelvis bygga något där de konkret kan se hur resultatet blir, blir de mer engagerade och lär sig bättre (Andersson, 2013). Det här tyder på att engagemang kan utvecklas i de konkreta lärsituationerna, genom undervisningens uppläggning (Fredricks et al., 2004). Elever upplever att när deras lärare kan ge dem kvalitativ tid och skapar goda relationer, ger det eleverna en känsla av tillhörighet, som ökar deras vilja att vara aktivt delaktiga i sitt skolarbete (Andersson, 2013; Lund & Trondman, 2017).

Att lärare har stor betydelse för hur elevers engagemang i hur lärsituationerna ser ut, är väl beforskat (Aspelin, 2010). I avhandlingens tre delstudier uttrycker elever både muntligt och skriftligt att relationen till läraren är en betydelsefull faktor för hur engagerade de själva är i skolan. Att lärare också måste ha en kompetens i att skapa relationer för att kunna skapa engagerande lärmiljöer

framkommer i flera studier (Aspelin, & Persson, 2011: Bingham et al., 2010; Frelin, 2010). För att möta alla elever i skolan ska lärare inte bara ha goda ämneskunskaper och ha en god relationskompetens. Dessutom måste lärare vara kreativa och öppna för att hitta nya lösningar för att ge förutsättningar för alla elever att lyckas. Detta gynnar inte den ensamma läraren utan det blir alltmer tydligt att det krävs att lärare samverkar både med varandra men även med andra professioner i allt högre grad för att klara sitt uppdrag. Det kollektiva arbetet gäller därför inte bara elever, utan även deras lärare (Wenger, 1998, 2009). Biesta (2007) menar att för att lärande ska ske måste det finas ett glapp mellan exempelvis elev och lärare, eller mellan olika elever, där man möter någon som är olik en själv. Glappet får inte vara så stort att det blir oöverstigligt för eleven, läraren måste vara noggrann med att identifiera elevernas förståelse av det som undervisas (Holmqvist & Olander, 2017). Elever som inte är engagerade i sitt skolarbete löper större risk att misslyckas med studierna och avbryta dem (Russell, Romburger & Rotermund, 2012). Jag vill påstå att den sociala tillhörigheten för många elever är avgörande för deras grad av engagemang. När elever har goda relationer till både lärare och sina kamrater tenderar de även att komma till skolan, känna tillhörighet både socialt och kunskapsmässigt. Lärares relationskompetens är dessutom betydelsefull för att elever överhuvudtaget ska närvara vid lektionerna (Johansson, 2009).

Olika kontexter i skolan gör att sociala relationer skapas. Elever och deras lärare måste vara flexibla i sitt sätt att agera, tänka och känna, för att kunna mötas där de är. Elevers känsla av tillhörighet till skolan och skolans aktörer spelar en betydelsefull roll för att skapa engagerande lärmiljöer, där elever ges möjlighet att vara delaktiga. När elever är delaktiga i sitt skolarbete har det en positiv påverkan på deras känslomässiga koppling till skolan och kan då även nå skolframgång. Det är avgörande om de känner sig hemma i skolan, att de tillhör. Att lärare tror på elevernas förmåga att lära upplever elever i avhandlingens delstudier som betydelsefullt. Jag är enig med Jenner (2009) när han menar att detta ansvar för motivations- och engagemangshöjande arbetet alltid måste ligga hos läraren och ett första steg i ett sådant arbete kan vara att ha posi-

tiva förväntningar på eleverna och genom det visa förtroende för att eleven kan klara sitt skolarbete. Dessa aspekter vet vi (Trondman, 1999, 2016, 2017) påverkar elevers engagemang.

En del av syftet med utbildning enligt svensk skollag är att genom att väga upp skillnader i elevernas förutsättningar ge alla möjlighet att lyckas i sitt skolarbete (SFS, 2010:800). Pisaundersökningen (2016) visar att även om kunskapsresultaten har ökat något i Sverige har skillnaderna ökat mellan elevers resultat beroende på vilken socioekonomiskt bakgrund eleverna har, vilket är oroande. Det är tydligt att det krävs en förändring i skolan där för att åstadkomma bättre villkor för elever som riskerar ett inte uppnå målen. Utgångspunkten är att lärande sker i en kontext tillsammans med andra och annat, utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 1978). Emellertid är det lätt att ta för givet att de kontexter som omger elever upplevs på samma sätt av alla elever. I en skola som alltmer präglas av mångfald är det nödvändigt att se och ta hänsyn till den variationsrikedom elever har med sig in skolan. Både den historia och den kultur som elever från olika bakgrunder har med sig i sitt bagage när de kommer till skolan är betydelsefullt för hur de känner sig hemma i en skolkontext. Efter att de varit i skolmiljön en tid görs nya tolkningar av den kontext de befinner sig i och den rekonstrueras på nytt. Det här är ett mönster som upprepar sig om och om igen hos elever. I en strävan att alla elever ska vara engagerade i sitt skolarbete krävs det en medvetenhet kring hur engagemang kan utvecklas. För att åstadkomma detta är det nödvändigt för lärare att vara medvetna om elevers olikheter och hitta olika sätt att förstå vad som engagerar.

Resultaten i föreliggande studie visar på att betingelserna för engagemang är lika oavsett vilken kulturell eller socioekonomisk bakgrund eleverna har. När elever samlas i gemenskapande praktiker kring frågor som förenar och intresserar dem, så ökar deras engagemang. När sådana gemenskapande praktiker uppstår förefaller det som om den kulturella eller socioekonomiska bakgrunden får en mindre betydelse. Detta resultat är oerhört positivt, eftersom det visar att det finns aspekter som gynnar allas utveckling. När det finns en stark vi-känsla i en grupp, finns också engagemang. Det som kännetecknar elever och lärare är att de tar ett gemensamt

ansvar för utbildningen i en gemenskapande praktik, där såväl lärare som elever har tilltro både till sin egen och andras förmåga. Intressant är också att elever upplever en stark känsla för kollektivet, det vill säga att de uttrycker att de mår bäst i skolan, när *alla* lyckas i sitt skolarbete eller arbetar bra och är glada. Detta stämmer överens med studier som visar hur elever som har en mer kollektiv inställning till skolan också känner sig mer tillhöriga (Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016). Eleverna uttrycker att de upplever att det kollektiva lärandet har betydelse för engagemanget, det vill säga att ansvaret för att utbildningsmålen nås delas av elever och lärare. Här lyfter både elever och lärare fram betydelsen av gemensamma projekt som inte nödvändigtvis endast handlar om skolarbete. Fotbollen i sig kan utgöra en sådan gemenskapande praktik där elever vill lära nytt tillsammans med andra som har samma intresse. I en gemenskapande praktik konstrueras de enskilda elevernas identitet i den kollektiva kontexten (Wenger, 1998, 2009). Enskilda elevers handlande kan i en sådan gemenskapande praktik påverka den kollektiva identiteten. I F-klassen kallar lärarna det för Kalvin-effekten när en ny elev börjar i skolan och genom sitt agerande blir en förebild i både laget och klassen. Han visar att genom att hjälpas åt i skolarbetet, går det fortare och blir lättare, vilket gör att det finns tid för annat än skola. Han skapar genom sitt agerande ett kollektiv. Den kollektiva identiteten som lagspelare tillsammans med den individuella identiteten av en elev som lyckas i skolan är likaledes viktiga för elevers lärande. Vikten av att ha goda förebilder för att engageras, blev tydligt för mig då jag var ute i de olika klasserna för att genomföra enkäterna. Det var slående hur många av elever som hade boken ”Jag är Zlatan” på sina bänkar. Även att när jag presenterade att jag kom från Malmö högskola ledde till att eleverna ställde frågan om jag kände eller möjligtvis hade haft Zlatan som elev visar vilken genomslagskraft en god förebild kan ha. För elever som inte har andra förebilder på nära håll kan det vara avgörande för engagemanget att veta att det är möjligt att nå sina drömmar även när man växer upp i områden där den socioekonomiska statusen är låg, såsom exempelvis Zlatan gjort. Trondman (1999) lyfter i sin forskning fram att när det inte finns tydliga och goda förebilder, löper eleverna en betydligt större

risk att avbryta studierna i förtid på grund av bristande engagemang. Reschly och Christensen (2012) lyfter också fram engagemangets betydelse för att elevers olika sammanhang kopplas samman. För eleverna i F-klassen är deras engagemang i fotbollen något de delar med både familj, kamrater och skola, vilket har lett till att deras engagemang i skolarbetet har ökat. Eleverna är medvetna om att det finns risker, till exempel att de skadar sig och fotbollskarriären tar slut. Det blir viktigt för dem att ha en plan B.

För att kunna kalla den svenska skolan för *en skola för alla,* och för att minska det ökande gapet mellan elever med etnisk svensk och hög socioekonomisk bakgrund respektive elever med annan kulturell och låg socioekonomisk bakgrund måste strävan efter att skapa sådana gemenskapande praktiker vara betydelsefull. Skolorna där eleverna i delstudie 2 studerar är inbördes mycket olika. Det som främst skiljer dem åt är att de har mycket olika upptagningsområde. De likheter som finns i klasserna är att det i båda fallen finns en stark vi-känsla, i den första klassen i form av lag både i och utanför skolan och i det andra fallet i form av ett grupprojekt där lärare och elever tillsammans kämpat för en förändring, samt en klassorganisation som gynnar det kollektiva. För att få en större förståelse för orsakerna till engagemanget var det viktigt att fördjupa analysen av dessa lärmiljöer. Det är viktigt att belysa vad de tre aspekterna, undervisningskvalitet, tillhörighet och framtidstro, innebär och för vem. Till exempel visar resultaten i delstudie 2 att skoltyp, baserad på elevernas kulturella eller socioekonomiska bakgrund, inte är avgörande för deras engagemang. En annan faktor som visat sig vara betydelsefull för engagemanget är lärares relationskompetens. Den är i och för sig nära förknippad med, eller en förutsättning för, känsla av tillhörighet.

Ett annat betydelsefullt resultat i föreliggande delstudie har att göra med på vilket sätt dessa teman utspelas i praktiken. I båda fallen finns en beslutsamhet i att skapa gemenskaper, även om det görs på olika sätt i de två klasserna. I Wengers (1998, 2009 teoretiska ramverk är begreppet "Community of practice" (gemenskapande praktiker, min översättning), en social gemenskap där alla är engagerade i ett gemensamt intresse där lärande sker. I gemenskapande praktiker förhandlas mening genom socialt agerande. Wenger

(1998) menar också att gemenskapande praktiker berör det elever lär sig tillsammans när de delar ett intresse. En gemenskapande praktik existerar eftersom den producerar en gemensam förståelse av erfarenheter som förhandlas genom social interaktion. Enligt Wenger (2009) utvecklas gemenskapande praktiker kring ämnen som är betydelsefulla för eleverna och som ett resultat reflekterar dessa praktiker medlemmarnas förståelse av vad som betyder något för dem. I en sådan gemenskap är identiteten samtidigt både individuell och kollektiv. De enskilda eleverna konstruerar sina identiteter i en kollektiv kontext (Wenger, 1998). I F-klassen finns ett naturligt intresse, det vill säga fotbollen, som eleverna samlas kring i en gemenskapande praktik. Men förutom det samlas de även kring en vilja att klara skolan eftersom de måste ha en ”plan B”. Detta kan även kopplas till att deras upplevelse av att det är viktigt att få ett bra liv i framtiden.

I linje med Wengers argumentation tycks en sådan gemenskap vara central vad gäller engagemanget i de två undersökta klasserna. Emellertid förefaller det som om skolarbetet är underordnat fotbollsaktiviteterna i F-klassen, eftersom eleverna ser framgång i skolan som sekundärt och fotbollen som primärt. Även om eleverna var säkra på att de skulle lyckas med sin fotbollskarriär var de trots det tvungna att ha en plan B att falla tillbaka på ifall de skulle bli skadade eller om något annat oförutsett skulle hända. Här har den externa organiseringen betydelse. Elevernas mål är att bli bra fotbollsspelare, och genom det skapa sig en trygg framtid med ett bra yrke. De arbetar tillsammans mot en gemensam fiende, det vill säga andra fotbollslag och får en stark vi-känsla, där de står upp för varandra. Därigenom kan de också hantera nederlag. Samtidigt finns det en elev som bidrar till att skapa en positiv gemenskap i klassen under skoltid.

I S-klassen däremot föreföll det som om själva organiseringen av eleverna i åk åtta spelade en avgörande roll i skapandet av en gemenskapande praktik. Arrangemanget med arbetet i de olika grupperna och projektet tvingade så att säga eleverna att arbeta och diskutera med samtliga i den större gruppen i åk åtta. Strategin är väldigt olikt den F-klassen har arbetat med, där hård träning är nyckeln till att bli en del av gemenskapen. Emellertid, vilket både

elever och lärare uttryckt, har konsekvenserna av S-klassens medvetna arbete i olika grupper varit lyckosamma, då eleverna upplever att de känner alla på skolan och därför känner sig trygga. Ytterligare en faktor som förefaller ha varit lyckosam i S-klassens arbete för att skapa förutsättningar för gemenskapande praktiker var närvaron av en gemensam "fiende" i kampen mot skolledningen. Betydelsen av externa fiender i skapandet av gemenskapande praktiker är ett välkänt fenomen. Intressant är att i fotboll och i andra lagsporter förefaller fienden vara allestädes närvarande. Att vara en fotbollsklass eller att tvingas in i olika gruppkonstellationer skapar i sig självt inga engagerande lärmiljöer. Tanken finns att fotbollsträningar skulle kunna karakteriseras av konflikter, rivalitet och grupper som inte fungerar tillsammans överhuvudtaget. Således förefaller det som om att det arbete lärare lägger ner i dessa lärmiljöer är av stor vikt. Icke desto mindre spelar eleverna själva en betydande roll här personifierat i exempelvis det som lärarna uttryckte som Kalvin-effekten. I S-klassen finns en intern organisering utan fasta grupper, men också ett gemensamt projekt som har som mål att elever genom utbildning ska få en trygg framtid och bra yrke. Deras gemensamma fiende i arbetet med den fysiska miljön är skolledningen som eleverna tillsammans med lärarna strider mot och eleverna gemensamt arbetar för, och kan då även hantera nederlag.

I föreliggande avhandlings tre delstudier är utgångspunkten att engagemang handlar både om viljan göra något (motivation) och om att faktiskt göra det (aktivitet), (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). Vilka insatser som krävs på organisations-, grupp- och individnivå för att göra elever engagerade i sin skolsituation, kan identifieras i studiens empiri. Förutom nödvändigheten av att bli lyssnad till och att lärare bryr sig om sina elever, kan känslan av tillhörighet vara ytterligare en byggsten i skapandet av lärmiljöer som engagerar elever (Tangen, 2009). Elever som tror att de kommer att uppnå målen både i skolan och i sitt framtida liv har större chans att också göra det. Tangen (2009) lyfter fram framtidstro som en engagerande faktor. Däremot de elever som inte tror att de kommer att klara uppgifter, känner sig stressade, betraktar sig själva som sårbara och utan kontroll över sin skolsituation, förlo-

rar ofta intresset för skolarbetet. I situationer där elever inte tror sig klara av sitt skolarbete, kan det vara till stor hjälp om eleven upplever att deras lärare är på deras sida mot eventuella faror. Sådana aspekter är lika värdefulla att uppmärksamma för att förhindra brist på engagemang.

Elever uttrycker i temat framtidstro att arbete i eller utifrån det verkliga livet gör dem medvetna om vikten av att studera. Det finns en distinktion mellan drivkraft och den aktivitet som krävs och det som kan förstås som ett motiv till lärande (Leontiev, 1978). Drivkraft som motiv är i så fall det som krävs för att en aktivitet ska sättas igång medan det som förstås som motiv handlar om aktiviteter som ska göras för att uppnå de mål som ställts. Drivkraften som motiv föreföll i högre grad vara av social natur i båda klassrummen. Leontjevs distinktion är användbar när det gäller att förstå skillnaden mellan motivation och engagemang.

Elevers känsla av tillhörighet framträder som betydelsefull för många genom hela avhandlingens empiri. Att inkludera och engagera samtliga elever så att de har möjlighet att känna tillhörighet till skolan och på sikt till det samhälle de lever i är en utmaning i dagens skola. Inkludering betraktas utifrån ett sådant perspektiv som att känna att både social och kunskapsmässig tillhörighet utvecklas (Nilholm, 2012). För att klara en sådan utmaning krävs att skolor ständigt utvecklas. Att skapa engagerande gemenskaper i skolan är inte endast för att den enskilde eleven ska må bra i skolan, vilket naturligtvis är huvudsyftet, utan det är även nödvändigt för att alla elever på sikt ska fungera som demokratiska medborgare i samhället i enlighet i våra styrdokument. Det kräver relationskompetens hos lärare och elever, det vill säga att varje lärare förmår att skapa goda och bärande relationer till sina elever i vilka de blir sedda och bekräftade som personer och inte bara som elever som ska prestera. Sådana relationer gör även att eleverna efter skoltiden kan skapa relationer till andra människor, vilket i sin kan minska risken för att de hamnar i utanförskap.

Blossing och Wennerberg (2015) intresserar sig i sin forskning för lärares och elevers gemensamma lärande i en professionell lärandegemenskap (”professional learning community”). De utgår från Lave och Wengers (1991) teori om” communities of practice”,

och menar att det finns ett behov av lärmiljöer där elever och lärare i samverkan utvecklar ny kunskap och där de tillsammans ansvarar för att alla elever ska utvecklas. Vidare lyfter de fram att det är allvarligt när eleverna inte görs delaktiga i dessa gemensamma processer. Även Tangen (2008) visar på att det är betydelsefullt att elever och lärare har ett gemensamt ansvar i skolarbetet. Det som kännetecknar en lyckad skolutveckling är svårt att peka på. Blossing och Ertesvåg (2011) menar att det kan bero på att projekten sällan fullföljs och då går det inte heller att utvärdera dem. När elever ges möjlighet att arbeta i en process där elever, lärare och viktiga andra involveras i gemensamma praktiker kan elever öka sitt engagemang i skolarbetet.

Eleverna i de två klasserna uttrycker att de upplever att det är nödvändigt och viktigt att ha en utbildning för att få ett bra framtida liv. Eleverna i S-klassen lyfter fram att när de får möjlighet att arbeta i miljöer utanför skolan upplever de det som engagerande. Ziehe (1978) menar att det är centralt för lärare att skapa undervisningssituationer där skolarbete upplevs som meningsfullt av eleverna för att de ska engagera sig och bli aktivt delaktiga. Det finns en medvetenhet hos lärarna i studien att låta alla elever möta varandra i olika grupperingar i olika sammanhang. Vinsten skulle vara att samtliga elever lärde känna varandra, vilket skulle leda till att eleverna dels kände sig tryggare i skolan och dels för att utmana eleverna till att möta elever de inte annars hade skapat någon spontan relation till. Intressant är att eleverna också lyfter fram att de lär sig bra och trivs när de i olika grupper kan diskutera viktiga frågor, och de hävdar också att anledningen till att de trivs i skolan är att de har kamrater. Ett perspektiv där både psykologiska och kunskapsrelaterade aspekter på engagemang omfattas fångar och omfamnar komplexiteten i skolors lärmiljöer idag. Här måste vi även kunna gå utanför vår egna kulturella sfär då vi träffar alltfler unga människor från andra kulturer, vilket kan innebära att de referensramar vi har, inte alltid överensstämmer med andras. I strävan efter att undvika skolmisslyckanden och utanförskap, och ge elever förutsättningar att lyckas med sina studier, blir såväl positiva som negativa aspekter av engagemang betydelsefulla att förhålla sig till.

Inflytande och delaktighet

För att fördjupa förståelsen för faktorer som identifierats som viktiga för skapandet av engagemang, inflytande och delaktighet, ställdes den tredje forskningsfrågan: Hur upplever elever i åk 1-9 i grundskolan sina lärmiljöer med ett särskilt fokus på inflytande och delaktighet? Resultatet i delstudie 3 visar att elever upplever att de inte har reellt inflytande över sin skolsituation. Centralt i den tredje delstudien är att utifrån enkät- och intervjuresultaten fördjupa förståelsen av elevers upplevelser av inflytande och delaktighet i de lärmiljöer de befinner sig. Eleverna i skolår 1-9 ger uttryck för både en social och en kunskapsrelaterad delaktighet i studiens empiri. Min tolkning är också att de upplever att de har inflytande över sin skoldag socialt och pedagogiskt, det vill säga elever uttrycker att de får vara med och bestämma till viss del över undervisning och exempelvis rasterna.

Utifrån elevernas upplevelser kan undervisningssituationerna utvecklas genom att lärare och elever diskuterar tillsammans hur lärmiljöerna kan förbättras och tillsammans komma med förslag till lektionsplanering. Några elever i den här studien ger uttryck för en upplevelse av att när de får vara med och bestämma över exempelvis i vilken ordning de vill arbeta med olika uppgifter under skoldagen, så lär de sig bättre. Både i intervjuerna och i de skriftliga reflektionerna framkommer att elever upplever att de har insyn och tillgång till vad som krävs av dem för att nå målen. De upplever inte alltid att de kan tolka dem själva men då får de den hjälp de behöver. Även i Lang och Ohlssons (2015) studie av elever i åk tre framkommer det att elever upplever att de lär sig bättre när deras lärare förklarar vad de behöver göra för att göra framsteg i sitt skolarbete. Lärmiljöer som främjar att elever själv kan utvärdera sina mål, och efter det utarbeta nya mål, kan sägas vara goda lärmiljöer där elever har möjlighet att prestera väl (Claxton, 2007; Zimmermann, 2002). Även om elever i årskurs sju är väl medvetna om vilka mål som ska uppnås ges uttryck för en oro över svårigheten att nå de högsta betygen då de inte upplever att kriterierna för vad som krävs i de olika årskurserna är tydliga.

Att bli lyssnad till är en förutsättning för elever att få ett större inflytande över sitt skolarbete. När elever upplever att de inte själv har möjlighet att kontrollera situationen i skolan blir konsekvensen en känsla av att ha misslyckats, vilket kan leda till brist på engagemang (Tangen, 2005). Däremot när elever upplever att de har kontroll över sin skolsituation ökar deras intresse för skolarbetet i allmänhet.

Elever i den tredje delstudien uttrycker att de inte blir lyssnade på i tillräckligt hög grad vare sig av kamrater eller lärare. Detta menar de leder till att de upplever att de inte har inflytande över sin skolgång. Bland andra Stoll (2009) och Fielding (2001) menar att betydelsen av hur elever och lärare lyssnar på varandra har inverkan på elevers inflytande och engagemang i skolan. Rönnlund (2011) visar i sin avhandling på att det är representativt uppbyggda skolövergripande elevråd och direktdemokratiska klassråd som är det som är vanligast i svensk skola, men att vare sig klassråd eller elevråd ger eleverna reellt inflytande i den omfattning de önskar och därför är också förtroendet för råden generellt lågt. De formella arenorna för elevers inflytande är de traditionella klassråden och elevråden (Rönnlund, 2013). Resultaten i delstudie 3 visar att eleverna är medvetna om att det är många av de frågor de skulle vilja vara med och bestämma över som vare sig elever, lärare eller rektorer, har möjlighet att påverka. Detta gör naturligtvis att elever inte upplever elevråd och klassråd som verkningsfulla medel för att få reellt inflytande. Trots att bland annat elevers inflytande, enligt Haug (2012) och Tangen (2005), är ett bärande begrepp när det handlar om lärandeprocesser tycks det inte finnas avseende elevernas undervisningssituationer. I en strävan att låta samtliga elevers röster få höras i skolsammanhang är det nödvändigt att reflektera över vem som *får* tala, *med vem får* de tala, *vad får* de tala om och varför får de tala, och vem är det som lyssnar (Fielding, 2001). Hur vi lyssnar på elever i klassrummen har betydelse för hur engagerade eleverna är (Fielding, 2001; Stoll, 2007; Rudduck, 200?). Wenger (1998) hävdar att när lärmiljöer anpassas efter de elever som ingår i dem, är förutsättningarna större att de också är engagerande för eleverna. I skapandet av engagerande lärmiljöer är ett nödvändigt

steg att lyssna till vad elever säger och ta hänsyn till dem (Fielding, 2001; Rudduck, 2001).

För att kunna skapa miljöer i skolan där elevers upplevelser och åsikter tas på allvar krävs att undervisningen är både demokratisk och ger tillfällen för elever att vara demokratiska. Nödvändigt i arbetet med elever är att låta elever komma till tals och att ta det de säger på allvar. För att ett sådant arbete ska bli lyckosamt måste det göras i dialog mellan elever och skolpersonal (Stoll, 2009). En god lärmiljö kännetecknas av en ömsesidig respekt mellan elev och elev och mellan elev och lärare (Tetler & Hedegaard-Sørensen, 2014).

Fielding (2001) har skapat en fyrdelad modell för hur elever ka tas tillvara i arbete med att utveckla skolans lärmiljöer, genom elever som data, elever som aktiva respondenter, elever som medforskare och elever som forskande. Det finns en risk att i arbete med att utveckla skolan, där elever involveras att eleverna endast blir aktiva respondenter. Inför arbetet med att involvera eleverna i skolutvecklingsarbete krävs en systematisering av elevers involvering och hur elever blir lyssnande på för att samtliga elever ska ges möjlighet till inflytande i skolan. Vem som ska lyssna på eleverna och vilka av eleverna som ska lyssnas på och i vilket syfte detta ska ske måste tydliggöras för att elever ska kunna engageras och bli delaktiga i arbetet med skolutveckling fullt ut. I en gemenskap där det tas ett gemensamt ansvar för att lärande sker, blir lyssnandet ett naturligt inslag i undervisningen och för att möjliggöra att mål uppnås. Attwood och Croll (2006) menar att anledningen till att elever skolkar från lektioner kan vara att lärares relationskompetens inte räcker till. Att lärare lyssnar, och utifrån det eleverna säger agerar, kan vara ett sätt för lärare att skapa goda relationer till sina elever. När lärare är engagerade i sina elever engagerar sig även eleverna och kunskap växer fram i relationer mellan människor (Aspelin & Persson, 2011). Utifrån resultaten i delstudie 1 är 84,5 % av elevernas upplevelse att deras lärare lyssnar på dem, vilket är ett högt resultat. Samtidigt framkommer det i intervjuerna att detta lyssnande kanske främst är inriktat mot att lyssna på eleverna som lärande, inte som medmänniska. Enligt Robinson och Taylor (2015) är att utgå och arbeta utifrån elevers perspektiv inte endast att

verkligen lyssna på elevers åsikter, tankar, erfarenheter och känslor, utan även agera utifrån det som sägs.

Betydelsen av att vara delaktig i skolarbetet berörs främst i avhandlingens delstudie 2 och 3. Fielding (2001) menar att skolor med lärmiljöer som involverar och låter elever vara aktivt delaktiga i utformandet av vad som ska hända dem i skolan också förefaller att lyckas leda elever till högre måluppfyllelse.

Utgångspunkten i den här avhandlingen är att tillhörighet är en subjektiv aspekt. Jansson (2005) menar att objektiv tillhörighet är fysisk, det vill säga när exempelvis en elev tillhör klassen genom att finnas med på klasslistan är det en objektiv aspekt av delaktighet. Däremot lyfter eleverna i de två valda klasserna fram att de har en subjektiv känsla av att de tillhör, vilket innebär att tillhörighetsaspekten inte kan observeras eller ses som objektiv i en fysisk bemärkelse. Marinosson et al. (2007) lyfter fram delaktighet som en subjektiv upplevelse av tillhörighet. Avhandlingens delstudier visar att i klasser kan känslan av tillhörighet finnas med från start, som i exemplet med fotbollsklassen. Eleverna i F-klassen är vana att arbeta tillsammans med varandra och för laget. Detta sker inte av sig själv utan det krävs att lärare har både relationskompetens och engagemang för att bibehålla och stärka den gemensamhetskänslan. Elevinflytande, medansvar och delaktighet är viktiga delar i elevers utveckling av den sociala och personliga kompetens som de behöver i det moderna samhället (Tetler & Hedegaard - Sørensen, 2014). En god lärmiljö förmedlar och förankrar respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar vårt samhälle vilar på. Läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011a) är tydlig med att inflytande och ansvar är begrepp som man i skolan inte endast ska läsa om utan även få möjlighet att praktisera. Eleverna ska stimuleras att ta aktiv del i att utveckla utbildningen. Formerna för elevers inflytande ska anpassas efter ålder och mognad.

I en engagerande lärmiljö är inte endast lärande av ämneskunskaper en förutsättning för elevers måluppfyllelse, utan även lärandet om hur eleverna lär sig. I sådana miljöer ges eleverna möjlighet att bli autonoma och delaktiga, när det är tydligt vad målet är och hur eleverna ska nå sitt mål. Att uppnå en förståelse om hur man

kan lära sig (Claxton, 2007; Zimmerman, 2002), ett metalärande, innebär att elever själva kan vara med och påverka exempelvis på vilket sätt de vill arbeta med sitt skolarbete. Både i delstudie 2 och 3 lyfter också elever fram att ett varierat arbetssätt är att föredra eftersom det finns större chans att alla ska kunna prestera på bästa sätt i något av arbetssätten.

Elever i delstudie 3 ger uttryck för att de var medvetna om sina svårigheter och att de ställde till det för sina klasskamrater genom att ”störa” dem. De hade också flera konstruktiva förslag på exempel hur undervisningssituationerna skulle kunna lösas. För att elever och lärare ska kunna mötas och enas om sådana förslag krävs att det blir en dialog dem emellan. Dialogen mellan lärare och elever är en del i skapandet av en stöttande och krävande lärmiljö som gynnar alla elever.

Kanske det är dags att tänka om när det gäller utbildning och öppna upp för en utbildning som är inriktad på att skapa kollektiv av personer som undervisas istället för en utbildning som endast inriktas på personernas individuella prestationer och en utbildning som präglas av olika individuella kunskapsmätningar (Fielding, 2001). Det är i dialogen mellan elever och lärare, och elever och elever som det blir möjligt att tänka nya kreativa tankar. För att möjliggöra ett sådant dialogiskt arbete måste olika vägar våga prövas och utvärderas av både elever och lärare. Ett exempel på att ge alla elever möjlighet att uttrycka sig är att använda sig av skriftliga reflektioner, men även att skolpersonalen har samtal med samtliga elever. Det kan ske i klassrummet under lektionstid men också utanför undervisningssituationen. Här kan exempelvis samtal elev och mentor innan ett utvecklingssamtal vara ett sätt.

Det är både en pedagogisk och organisatorisk utmaning att skapa engagerande lärmiljöer där alla elever kan vara delaktiga. Om skolans organisation är förändringsbenägen eller adhokratisk (Skrtic, 1995) innebär det att den måste vara innovativ och flexibel och bidra till att skapa flexibla och engagerande miljöer. Huruvida skolan som organisation tar hänsyn till de elever som studerar där, påverkar också elevers möjlighet till en lyckad skolgång, där de kan känna att de är delaktiga och att de tillhör. I en byråkratisk organisation (Skrtic, 1995), där ett kategoriskt perspektiv råder,

kan utanförskapet förstärkas hos eleverna, medan däremot en organisation som är flexibel möjliggör för lärare att utgå från den enskilde elevens förutsättningar. Det vill säga en organisation som strävar efter att utgå från elevers olikheter och inte efter att göra elever lika. Med stöd i elevernas skolupplevelser framgår det att de som befinner sig i ett utanförskap redan under sin högstadietid upplevde skolmisslyckanden. Det förefaller som att exempelvis brist på engagemang hos elever och lärare leder till en känsla av utanförskap hos eleverna. Däremot synes de goda relationerna mellan lärare och elever skapa en självtillit hos elever som gör att deras engagemang ökar.

Fortsatt forskning

Så länge samtliga elever inte lyckas nå utbildningsmålen i årskurs nio i grundskolan är det nödvändigt att både inom forskning och i skolpraktiken arbeta för att skapa en större förståelse för hur en engagerande lärmiljö för alla elever kan se ut. Dels för att eleverna ska bli antagna till ett nationellt program på gymnasieskolan, och dels för att de behöver kunskaperna även om de inte fortsätter att studera. Men framför allt för att de ska bli nyfikna och intresserade på att lära sig mer, för att utvecklas som samhällsmedborgare i nutid och framtid. För att skapa ett sådant engagemang behövs mer forskning kring hur engagerande miljöer kan skapas utifrån ett elevperspektiv. Av särskild vikt är hur detta arbete kan fungera som ”socialt” utjämnande.

En stor del av forskning rörande engagemang i relation till lärmiljöer och skolkulturer har gjorts med hjälp av enkätundersökningar. Det finns ett behov av fortsatt forskning, där observationer och intervjuer genomförs i avsikt att berika förståelsen av komplexiteten och variationen i hur olika individer samspelar med de komplexa och varierande kontexter de befinner sig i och på vilket sätt engagerande lärmiljöer påverkar elevers måluppfyllelse. En annan brist är att det finns få interventionsstudier som visar hur man i klassrum kan arbeta för att utveckla elevers engagemang i undervisningssituationer. Att studera lärmiljöer utifrån “good practices” är en möjlig väg att gå för att studera komplexa skeenden i exempelvis skolans lärmiljöer och att använda sig av olika metoder för

att samla in data har visat sig vara ytterligare ett sätt att fånga komplexiteten samt att stärka studiens tillförlitlighet. För att kunna studera olika typer av engagerande lärmiljöer finns ett behov av flera olika fallstudier. Emellertid finns det även ett behov av att studera relationen mellan olika variabler som kan visa nivån på engagemanget i skolan. Det finns ett behov av forskning som fokuserar elevers perspektiv på sina lärmiljöer, i en strävan att ge alla elever möjlighet att lyckas att nå utbildningsmålen och därigenom också få en bra framtid. Fortsatt forskning om på vilket sätt familjens betydelse påverkar elevers engagemang i sitt skolarbete behövs och om på vilka sätt skolan kan öka samverkan med hemmen. Kanske är den allra viktigaste uppgiften för framtida forskning att göra interventionsstudier för att kunna höja nivån av engagemanget i lärmiljöer. När det gäller skolforskning i Sverige saknas studier som belyser utvecklingsarbete som bedrivs i klassrummen (Blossing, 2008).

Avslutande konklusioner

Avhandlingens tre delstudier söker svara på om elever är engagerade i sin skola, vilka aspekter som kan identifieras som engagerande i klasser med en hög nivå av engagemang och om elever i grundskolan upplever att de har inflytande och är delaktiga i sin skola. Det förefaller som om elever i årskurs sju i de tolv undersökta kommunerna i Sverige är engagerade i sitt skolarbete. De allra flesta eleverna som deltog i delstudien upplever att de är engagerade både psykologiskt och kognitivt. Även om majoriteten av eleverna upplever ett engagemang i skolan, finns fortfarande elever som har andra upplevelser, vilket gör att det är värdefullt att utveckla och ställa fler och andra frågor.

De aspekter som identifierades som betydelsefulla för elevers engagemang i skolan i delstudie 2 som nämnts är:

- undervisningskvalitet
- känslan av tillhörighet i gemenskapande praktiker och att ha en
- framtidstro.

Lärares kompetens, både socialt och undervisningsmässigt är betydelsefull för elevers engagemang. Kompetensen handlar om goda och meningsfulla relationer mellan den undervisande läraren och eleverna, men det rör även relationen mellan elev och elev. När det gäller känslan av tillhörighet förefaller detta gälla samtliga elever, det vill säga även elever i behov av särskilt stöd, som exempelvis elever med migrationserfarenheter omfattas. Framtidstro lyfter eleverna fram som en betydelsefull aspekt av engagemang. Att ha förebilder som har lyckats gör att elever tror att de också har möjlighet att lyckas. För att det ska lyckas måste det i skolan finnas förebilder som elever kan identifiera sig med. Annars finns risken att de finner andra förebilder i andra grupper. Kanske framför allt om förebilderna inte finns i elevernas hemmiljö (Trondman, 1999, 2016, 2017).

Utifrån studiens resultat kan slutsatser dras som har betydelse för praktiken och för fortsatt forskning. För att skolor ska kunna möta den mångfald av elever och de utmaningar som följer med det, är det nödvändigt att ständigt arbeta med att utveckla skolor. Skolor måste även vara uppmärksamma på de skillnader i kunskap som finns mellan elever från lägre socioekonomiska områden och elever från mer stabila socioekonomiska områden vilket framkommer i den senaste PISA-rapporten (2016). Dock framkommer i den här avhandlingens resultat att när elever samlas i gemenskapande praktiker kring frågor som förenar och intresserar dem så ökar deras engagemang. När sådana gemenskapande praktiker uppstår förefaller det som om den kulturella eller socioekonomiska bakgrunden får en mindre betydelse. Detta resultat är oerhört positivt, eftersom det visar att det finns aspekter som gynnar allas utveckling. När det finns en stark vi-känsla i en grupp, finns också engagemang.

I skapandet av en sådan vi-känsla hos eleverna framstår lärares relationskompetens som en betydelsefull aspekt. Gemenskapande praktiker kanske inte kan skapas eftersom de uppstår kring sådant som eleverna intresserar sig för eller är nyfikna på att lära sig, men lärare kan utveckla lärmiljöer så att förutsättningar finns för att elevernas intresse och nyfikenhet väcks. När det gäller aspekten undervisningskvalitet döljer sig också lärares omsorg om eleverna.

Elever i de olika delstudierna uttrycker att det är värdefullt att lärare bryr sig om dem och att de kan skapa goda relationer till dem.

Uppdraget för skolan måste vara att försöka utjämna dessa skillnader i klassrummen. Utifrån resultaten i avhandlingens tre delstudier kan ett sätt att utveckla engagerande lärmiljöer vara att involvera och ge elever inflytande i sitt skolarbete. Lärare måste då också ge elever möjlighet att uttrycka sina åsikter och lyssna och agera utifrån dem. Fielding (2001) har i sin studie visat att det är en framkomlig väg genom att låta elever agera som medforskande i ett forskningsprojekt. När elever ska involveras i utveckling i skolan måste den leda till förändring till en förbättring för eleverna (Scherp & Thelin, 2004). Även Hopkins (2001) understryker att utveckling måste leda till förbättring när han talar om skolors förändringsbenägenhet. För att kunna tala om förbättringar ska de dessutom vara sådana att de får genomslagskraft i skolans hela verksamhet eller åtminstone i större delar av den, samt att de i någon mening blir bestående som en del i de rutiner som finns på skolan. För att kunna förändra och förbättra skolors verksamhet kan ett kontinuerligt arbete med skolutveckling där även elever involveras vara ett fruktbart sätt. Viktigt är att det finns en samverkan mellan elever och skolpersonal i en lärmiljö som präglas av gemenskapande. För att undvika att utveckling drivs av enskilda personer är det nödvändigt att systematisera utvecklingsarbete i skolan. Även i detta arbete kan elever engageras. Fielding (2001) menar också att även elever kan och bör involveras i att utveckla sin skola men att det i sådana fall krävs att en dialog förs mellan de olika deltagarna som arbetar i projektet. Frågor som kan vara intressanta att ställa sig inför en dialog med elever kan vara: Hur ofta händer det att elevers röster har en central roll i diskussionen? Hur värderas elever röster i förhållande till andra organisatoriska spörsmål?

För att en utveckling av exempelvis mer engagerande lärmiljöer ska komma till stånd är det är av stor betydelse att skolledningen har kunskap om hur de kan ge förutsättningar för arbetet i organisering av verksamheten. Detta för att utvecklingsarbetet ska vara hållbart både på lång och kort sikt. Ofta leds skolutvecklingsprojekt av initierade ledare eller (special)pedagoger. För att utveckl-

ingsprojekt ska bli hållbara krävs dels att de tillåts ta tid och dels att elever och skolpersonal på både kommun-, skol- och klassnivå informeras och initieras i arbetet. I arbetet är det nödvändigt att inte endast lyssna på eleverna och skolpersonalen utan att också agera utifrån de tankar och idéer som lyfts fram. För att möjliggöra att alla elever lyssnas till, involveras och att det sker i dialog med andra elever, lärare och andra viktiga vuxna krävs ett systematiskt arbete med detta på skolan.

Forskning (European Union Comenius Multilateral Project, 2011-2014) visar att, för att kunna skapa gemenskaper i skolan som präglas av att elever har inflytande och är delaktiga, måste lärare och andra professioner lyssna till elevernas röster och engagera sig i vad eleverna tycker. I föreliggande avhandling vill jag hävda att lärare spelar en betydelsefull roll i den strävan, kanske särskilt genom att bry sig om sina elever, ta elevernas arbete på allvar och genom att skapa förutsättningar för gemenskapande praktiker där elever känner att de tillhör. Ytterligare en utmaning för lärare kan vara att skapa lärmiljöer där ämnesinnehållet är en engagerande faktor i sig självt.

En slutsats som kan dras utifrån resultaten i föreliggande avhandling är att för att skapa lärmiljöer där elever är engagerade i sitt skolarbete och känner lust att lära, måste elever ges möjlighet till inflytande över både det sociala och det undervisningsmässiga i skolan. Vad gäller grundskolelevers upplevelse av inflytande och delaktighet i skolarbetet, uttrycker eleverna vikten av att bli de blir lyssnade på. Det gäller både att bli lyssnad på av lärare och av kamrater. När elever samlas kring frågor som intresserar dem i gemenskapande praktiker ökar deras engagemang, oavsett vilken deras kulturella eller socioekonomiska bakgrund är. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv betraktas lärande som något som sker tillsammans med andra i socialt situerade sammanhang. En slutsats som kan dras är att för att lyckas med de utmaningar skolan måste ta sig an, är samverkan mellan olika professionsgrupper nödvändig. I en sådan samverkan är möjligheterna större att samtliga elever upplever att det finns någon vuxen som bryr sig om just dem. Olikheter i skolan ska inte ses som problem, utan när elever med olika bakgrund och med olika erfarenheter möts.

Avslutningsvis lyfter jag återigen fram ett citat från en av de elever jag har talat med:

> Vi kommer från så många olika bakgrunder, men vi möts i fotbollen. (Elev, F-klassen)

När alla kan mötas och bli sedda i skolan – då skapas engagemang!

SUMMARY

Aim and background

The starting point of this thesis is the results from my licentiate thesis, in which ten students experienced disengagement with school. They expressed that they felt that they did not belong to school. In Sweden there are as many as 17,5 % of the students, who after year nine do not get the grades in order to be admitted to the national program at the upper secondary school. In this thesis, Students' experiences are focused in order to understand engagement with school.

Mixed methods has been used in order to be able to understand the complexity of students' experiences of engagement in school. The overall aim of the thesis is to contribute with knowledge about students' engagement in school by identifying aspects that influence the engagement. The three studies highlight the different ways students experience their learning environments in relation to engagement. The three research questions connected to the three studies are:

1. What do students experience as meaningful for their engagement in year seven?
2. What aspects can be identified in two classes from different backgrounds engaged in their school?
3. How do students in year 1-9 compulsory school experience their learning environments, with a particular focus on influence and participation?

Theoretical framework

The study is grounded in a socio cultural perspective on learning where learning is considered to originate from social actions (Vygotsky, 1978) as well as theoretical perspectives on engagement (Appleton, Christensen & Furlong, 2006; Martin & Dowson, 2009). Vygotsky (1978) conceptualizes development not as a process within the child but rather as development takes place when the child participates in practices within their cultural community and in relations with others. Wenger (2009) suggests the thought of individuals as wanting to learn through all their lives. He proposes situated learning, a perspective on learning in the context of our lived experience of participation in the world. He claims that learning should be seen as social participation. This kind of participation does not only shape what we do but also who we are and who we can become.

There are different approaches to the understanding of engagement and motivation. The standing point in this thesis to understand motivation as an interactionist student perspective. In such a perspective considerations to the students' contexts are taken. According to a perspective as such, students develop when interacting with others. From an interactionist perspective motivation is defined as a multidimensional concept, concerning the student's own opinions of his or her competences, feelings and attitudes (Giota, 2002). Although, Jenner (2009) argues that motivation is not a property of the student but a consequence of the experiences he or she has made and the response the student has received. The one who is responsible for the motivational work should be aware of what it means to have a low self-esteem and what it is like to constantly feel as a failure.

In this thesis the concept of engagement is considered as both the wanting to do something and what the student actual do, the agency of the student. Taylor (1977) has described agency as a capacity to identify the goals at which one is directing one's action and to evaluate whether one has been successful. According to Zimmerman (2002) the motivation of students can be enhanced when and if, they use self-regulatory processes, such as close self-monitoring. Students who have the capability to detect subtle progress in learn-

ing will increase their level of self-satisfaction and their beliefs in their personal efficacy to perform at a high level of skill. Engagement is about the person's active involvement in a task. Motivation is necessary but not enough for creating conditions for students engaging in learning (Fredricks et al., 2011). Student engagement addresses low achievement, boredom, alienation, and high dropout rates (Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Skinner & Belmont, 1993).

In seeking to increase engagement in schools and to understand how to deal with low academic achievement and high dropout rate, it is pivotal to try to define aspects of engagement and find ways to measure it, in order to make the learning environments engaging for all students. The instrument used in chapter 5 is meant to measure the psychological and the cognitive engagement. Students' psychological engagement is when students experience that teachers and other students listen to them, and when other students and teachers do care about them. The cognitive engaged students do think that the tests in school are good at measuring what they really are able to do, they are hopeful about their future.

Methodology and method

An exploratory sequential mixed method (Creswell, 2014) has been used in the data collection, mainly with a student perspective. This means that both quantitative and qualitative methods has been used to answer the research questions.

The thesis consists of three different studies. One quantitative study, where 1298 student participated in a survey concerning student engagement with school, which was followed by two qualitative studies, where the descriptive analysis was broadened with interviews, one with students and teachers in two different classes and one with students from eight different schools. Apart from that, students have written reflections on how they experience their learning environments in school.

Study 1

Aspects of two different kinds of engagement are addressed in the survey. The cognitive engagement and the psychological engagement. The cognitive engagement is students' investment in learning, perseverance in the face of challenges, and use of deep rather than superficial strategies. The psychological engagement is when students experience that teachers, family and other students listen to them, and when other students, family and teachers do care about them. (Fredricks, Blumenfeld, & Paris 2004).

In the study, a student engagement instrument has been used to collect the data Appleton, Christenson and Furlong (2008) have constructed and tried it on 1900 students in grade nine. The instrument consists of 35 questions, where the students had four alternatives (YES, yes, no, NO). The questions have been translated and processed to a Swedish context by me. The instrument is meant to measure the two kinds of engagement:

Psychological engagement

- Student – teacher relations (9 questions).
  Example: Teachers at my school listen to the students.

- Peer support in learning (6 questions).
  Example: I have some friends at school.

- Support from the family (4 questions).
  Example: My family/guardian is there for me when I need them

Cognitive engagement

- Control and importance of school work (9 questions).
  Example: The tests do a good job in measuring what I am able to do.

- Future aspirations (5 questions).
  Example: I am hopeful about my future.

- Extrinsic motivation (2 questions). Example:
  I will learn but only if the teacher give a reward.

Before letting the students in the study answer the questions, the instrument was tested on 50 students the same age as of the students in the study but in a municipality outside the project. I have administrated the questions to the students. Students in grade seven from 21 different schools in 12 different municipalities have participated in the study. In all, about 1300 students have answered the questions.

Study 2

The second study was conducted at two different schools, located in two different municipalities in Sweden. The schools were chosen because they were both engaged in school according to the results from study 1 and the classes were located in schools in two different areas, both geographically but also socioeconomically. The S-class was located in an area with high socioeconomic status, but the F-class was located in an area with a low socio economic low status.

The first interviews were made when the students were in year eight. I chose to make group interviews to be able to speak to as many students as possible. The choice of group interviews was also grounded on the notion that when differences is to be understood, group interviews is a fruitful way of understanding those differences, because different students may express different views (Wibeck, 2011). Since I did not know the students, their teachers put the groups together. I also interviewed the teachers who worked with the classes in the two schools, both groups of teachers and some teachers individually.

In the interviews, I have used semi-structured guide (Kvale, 1997). The interviews were transcribed in written language, partly because it is easier to read and partly of ethical reasons, since particular expressions can be connected to certain individuals. Apart from the interviews, all students (56 students altogether) have written their reflections on the following issues:

1. When do I feel my best at school?
2. When and how do I learn the best at school?

After transcribing and reading the interviews, I have explored them together with the written reflections for common themes from an interpretative approach.

Study 3

Also with the starting point in study 1, this study focuses the students' perspective on their learning environments in school with a particular interest in their experiences of having influence over their schoolwork and their experiences of participating in school. The students in the interviews were from 7-16 years old and in total 22 interviews were made. Each school chose their own questions and their own method to find the answer. Six of the schools used interviews and two schools used written

The interviews were analyzed from an interpretative point of view according to the theoretical framework, which is Wenger's concept of communities of practice and that learning is situated.

Results

The results in study 1 show that the students in year 7 experience that they are engaged in their schoolwork. The results also show that both the cognitive and the psychological engagement is high (for instance item 19 "School is important for achieving my future goals 95,5 % YES/yes and item 24 "I have some friends at school 96,2 %.".The result also show that when it comes to who the students think are there for them when they need them, is it firstly the teachers, secondly their family and thirdly their friends (items 1, 3 and 7). Even so, the value of how students find talking to their teachers is relatively low (about 75 %)

58, 5 % of the students state that their teachers are interested in them only as students and not as persons (item 13), which was the lowest percentage. 69, 5 % of the students express that they have a say about what happens to them in school (item 28). 92, 4 % of the students say in the survey that they are hopeful about their future (item 30). When it comes to students experience of the control of their schoolwork 82,2 % of the students express that the grades do a good job of measuring what they are able to do (item 35) and

81,9 % of the students mean that the tests measure what they are able to do (item 26).

In study 2 the results show that the aspects that the students and their teachers in the two classes highlight three aspects as important for their engagement:

1. Quality of teaching
2. Sense of belonging
3. Future aspiration

It appears like the students experience that they learn better in communities of practice, when they are engaged in learning together with others. Interesting is that the aspects do not differ between the two classes even though the students come from different cultural and socioeconomic backgrounds.

The fact that good relations between the students and the teachers, that they are listened to, that they are noticed and that they are met by respect enhance their will to engage in learning. The theoretical concepts that characterize a socio cultural perspective, that you learn together with others is confirmed in the interviews.

In study 3, the results show that students' experiences of influence has to do with teachers and friends listening to them. When the students are listened to and when their opinions are taken seriously they feel that they have a say about what is happening to them in school. In addition, the students express that teachers and friends care about them by listening to them, especially in times of trouble. The students are also aware of that when it comes to formal influence (student government and class council) their influence is limited. The responses of the questions about having influence in school and being listened to by teachers and friends were different. The interviews were made in groups and individually in eight schools in six different municipalities.

When adults at school have positive expectations of the students, they experience it as they care about them. This leads to students wanting to perform well. One way for the school staff to express that they care about the students as persons and not only as students, is to listen to what they have to say.

Discussion and conclusions

The result in study 1 shows that students are engaged with school, both according to the psychological engagement , the relations to teachers, family and friends, and to the cognitive engagement the thoughts about their school work and their future aspirations (Appleton et al, 2006). Murray and Malmgren (2005) show similar results in their study. The authors claim that if students feel that they are seen and noticed by at least one adult person in school their options of success is greatly enhanced. Noddings (2010) also highlight the value of teachers caring as vital for students' wellbeing in school. Students who risk marginalization must be payed attention to. The sense of belonging to school is an aspect of engagement. Students experience that when their teachers create good relations with them, they feel that they belong to school, which increases their engagement with school (Andersson, 2012; Lund & Trondman, 2017). Furthermore, one can say that in the two schools, in study 2, communities of practice have been formed, where the students together with other students and their teachers work towards the same goal. Even though Swedish schools are said to work in an individualistic way rather than in a collective way (Chiu, Chow, McBride & Mol, 2016), it is evident in the results that when students are in communities of practice, they are engaged in their schoolwork. To be able to talk about the Swedish school as *a school for all,* and to decrease the gap between students with different cultural and socioeconomically backgrounds one goal has to be to create such communities of practices.

An important condition for students' experience of influence and participation in their schoolwork is that their teachers and friends listen to what they have to say. When they are listened to, the students feel that they have control over their schoolwork, and therefore they feel that they succeed and their engagement increase (Tangen, 2005). Fielding's (2001) research show that when students' opinions and experiences are highlighted in both teaching and research, there is a risk that it will be done on the terms of the grownups. Teachers and parents make themselves spokespersons of the students. Even the choice of what questions are going to be asked and what students will be allowed to speak is often made in

order to confirm what is already known. When for instance one method is tested and is to be evaluated there is a risk that students are chosen because they will support the method. Unlike the results in the survey (study 1) the students express in study 3 that they are not listened to by their teachers and their friends as much as they would want in school. The students feel that when their teacher or friends listen to them they also feel that they care about them.

In order for teachers to be able to meet all students in school, it is not enough to be competent according to their subject or according to relational skills. It is also necessary for teachers to be creative and open for new solutions to be able to meet all students' different needs. This does not benefit the lonely teacher but it is evident that teachers need to cooperate with other teachers and other professions in school. Biesta (2007) argues that if students are going to learn, there has to be a gap between for instance, the teacher and the student, or between the different students, where you meet somebody unlike yourself. The gap cannot be as big as it is insurmountable for the students.

I want to claim that the feeling of belonging to school is pivotal for students' level of engagement. When students' have good relations with their teachers, family and friends, they tend to come to, and participate in school more often. The definition of engagement this thesis start out from, which is the connection between students and their activity, that is, the engagement gives a picture of an individual's active involvement in a task (Russell, Ainley & Frydenberg, 2005). The students in the present thesis express that when they get the opportunity to actively participate and to be in control of their schoolwork, they look positively on their future and they feel engaged.

REFERENSER

Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik, i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber.

Ahlberg, K. (2003). Att skapa och transkribera en berättelse – en del av tolkningen. I: C. Skott (Red.) *Berättelsens praktik och teori – narrativ forskning i ett hermeneutiskt perspektiv*. (ss. 73-83).

Ainley M. (2012). Students' Interest and engagement in classroom activities. In: Christenson S., Reschly A., Wylie C. (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (Eds.). (2006*). Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School leadership & Management* pp. 1 – 17.

Allodi Westling, M. (2002). Children's experiences of School: narratives of Swedish children with or without learning disabilities. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46(2) 181-205.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsteori och kvalitativ metod. (*Andra upplagan), Lund: Studentlitteratur AB.

Andersson, H. (2013). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program. Elever med erfarenheter av det individuella programmet berättar*. Malmö: Malmö högskola: Lärarutbildningen.

Andrews, M. (2007). *Shaping History. Narratives of Political Change*. Cambridge: University Press.

Appleton, J., Christenson, S. and Furlong, M.J. (2008). Student engagement with school: Critical, conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*. 45(5), 369-386.

Appleton, J. J., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.

Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.

Aspelin, J. & Persson, S. (2009). Yrkeskunnande–i–relation. Teoretiska perspektiv på lärares grundkompetens. I O. Fransson & K. Jonnergård (Red.), Kunskapsbehov *och nya kompetenser. Professioner i förhandling* (ss. 85–110). Stockholm: Santérus förlag.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell Pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Atkinson, R. (2007). The Life Story Interview as a Bridge in Narrative Inquiry. In D.J. Clandinin (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry*, (pp. 224–245). London: Sage Publications.

Attwood, G. & Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: Prevalence, trajectories and pupils perspectives. *Research Papers in Education,* 21(4), 467– 484.

Bamberg, M. G. W. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 333–342.

Betts, J.E., Appleton, J. J., Reschly, A.L., Christenson,S. L., & Huebener, E. S. (2010). A study of the factorial invariance of the student engagement instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly*, 25, 84-93.

Biesta, G. (2007). Why "What Works" Won't Work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory,* 57, 1-22.

Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet: Demokratisk Utbildning för en mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.

Bingham, C. & Sidorkin, A. M. (2010). *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.

Blossing, U. (2008*). Kompetens för samspelande skolor. Om skolorganisationer och skolförbättring*. Lund: Studentlitteratur AB.

Blossing, U. & Ertesvåg, S.K. (2011). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – an individual versus a social learning perspective. *Education Inquiry*. 2(1) pp. 153 – 171.

Blossing, U. Wennergren, A-C. (2015). Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61, 47-59.

Bourdieu, P. (1999). Understanding. In P. Bourdieu (Ed.), The Weight of the World: social suffering in contemporary society (pp. 607–626). Cambridge: Polity Press.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist* 18, pp. 200-215.

Bruner, J. (2009). Culture, mind and education. I K. Illeris *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.

Bruner, E. (1986). Experience and its expressions. In V. Turner & E. Bruner (Eds.), *The Anthropological of Experience* (pp. 3–30). Urbana: University of Illinois Press.

Bryman, A. (2013). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2. Stockholm: Liber.

Calander, F. (1998). Livets episodiska form som grund för datakonstruktion och analys. I I. Heyman, & H. Pèrez Prieto (Red.), *Om berättelser som redskap i pedagogisk forskning, (ss. 10-35)*. (Pedagogisk forskning i Uppsala 131). Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: cross-cultural variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *47*(2), 175-196.

Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. *55*(2), pp. 1-20.

Clough, P. & Corbett, J. (2000). *Theories of Inclusive Education: a Students' guide*. London: Sage publications.

Connell, J. P. (1990). Context, self and action: a motivational analysis of self-system processes across the life span. In D. Cichetti (Ed.), *The self in transition: infancy to childhood*. Chicago: University of Chicago Press.

Creswell, J. W. (2014). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks CA: Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Doddington, C., Flutter, J. and Rudduck, J. (2000). 'Taking their word for it. Can listening and responding to pupils' views give new directions for school improvement?' *Education 28(3) 3*-13.

Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across contexts of social practice. Outline: *Critical Social Studies* 1: 5 – 32.

Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.

Dyssegaard, C. & Søgaard, M. (2013). *Viden om inklusion. Dansk Clearinghouse for uddannelsesforskning*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Aarhus Universitet. Köpenhamn.

Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *Educational Research*, 43, 168-182.

European Union Comenius Multilateral Project. (2011-2014).

Ferguson, D. (2009). Introduction: Honoring and celebrating diversity in educational research. *Educare:* 4.

Fielding. M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational change*. 2, 123 – 141.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59, 117-142.

Finn, J.D. & Zimmer, K. (2012). Student engagement what is it? Why does it matter? I S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement, (ss.* 97-131). New York: Springer.

Fleer, M. & Hedegaard, M. (2010). Children's development as participation in everyday practice across different institutions. *Mind, Culture and Activity,* 17, 149 – 168.

Fredericks, J., Mc Colskey, W., Meli, J., Montrosse, B., Mordica, J. and Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *REL,* (98), 1-79.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P.C. and Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 74, pp. 59-109.

Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet, Department of curriculum studies.

Fromm, E. (1942). *The Fear of Freedom*. London and New York: Routledge.

Gergen, K. (1982). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist,* 40(3)

Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet 3:2013.

Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation. En litteraturöversikt i *Pedagogisk forskning i Sverige,* 7(4). S 279 – 305.

Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.

Gornall, S., Chambers, M. & Claxton, G. (2005). *Building Learning Power in Action*. Bristol: TLO Ltd.

Gubrium J. F. & Holstein J. A. (2003). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Post-modern interviewing* (pp. 21–50). Thousand Oaks: Sage.

Gustafsson, J.-E. & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat: en kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie. Stockholm: Liber.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haug, P.(2012). Har vi ein skule för alle? I T. Barow & D. Östlund (red.), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. (ss. 85-94). Högskolan i Kristianstad.

Heimdahl Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola. Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Specialpedagogiska skolmyndigheten. Stockholm: Edita.

Hellsten, J-O. (1998). Giltig forskning? En diskussion av narrativ analys. I I. Heyman & H. Perez Prieto (Red.) *Om berättelser som redskap I pedagogisk forskning* (ss. 36-58). Uppsala: Pedagogiska institutionen.

Henriksson, C. (2004). *Living Away from Blessings. School Failure as Lived Experience*. Doktorsavhandling. Växjö: Växjö universitet, institutionen för pedagogik.

Holmberg, L. (2007). *Communication in palliative homecare, grief and bereavement: A mother's experience*. Doktorsavhandling Malmö högskola.

Holmqvist, M. O., & Olander, C. (2017). Analysing teachers' operations when teaching students: what constitutes scientific theories? *International Journal of Science Education*, *39*(7), 840-862.

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.

Hugo, M. (2007*). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Doktorsavhandling. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.

Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång: Att motivera när ingen motivation finns*. Stockholm: Liber.

Hurley, S. & Chater, N. (2005). *Perspectives on imitation: from neuroscience to social science: Imitation, human development and culture*. vol 2. Cambridge: MA, MIT Press.

Illeris, K. (2009). A comprehensive understanding of human learning. I K. Illeris, *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.

Janson, U. (2005). *Vad är delaktighet? En diskussion om olika innebörder*. Opublicerat PM

Jenner, H. (2009). Motivation och motivationsarbete i skola och behandling. *Forskning i fokus*, (19). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Johansson, M. (2009). *Anpassning och motstånd En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.

Kohler Riessman, C. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Landis, R.N., & Reschly, A.L. (2013). Reexamining gifted, underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted,* 36(2) pp. 220-249.

Lang, L. (2004). *… Och den ljusnande framtid är vår … Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium.* Doktorsavhandling. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.

Lang, L. & Andersson, H. (2011). SOU 2011: 8. Studie av utbildning inom det individuella programmet i gymnasiesärskolan (Gymnasiesärskoleutredningen, U 2009:4) Studerandeperspektiv. Stockholm: Elanders Sverige AB.

Lang, L. & Ohlsson, L. (2009). Ytterst berörd sällan hörd: Att som forskare lyssna till berättelser. I *Educare* (4), 35–59. Malmö: Lärarutbildningen.

Lave, J. (2009). The practice of learning. I K. Illeris *Contemporary Theories of Learning*. New York: Routledge.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, University Press.

Le Compte, M.D. & Preissle, J. (1992). Synthesizing the qualitative research tradition i M.D Le compte, W. L. Millroy & J. Preissle (Eds.) *The Handbook of Qualitative Research Tradition in Education.*San Diego: Academic Press.

Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Lodge, C. (2005). From hearing voices to engaging in dialogue: Problematising student participation in school improvement. *Journal of Educational Change* 6: 125–146.

Lund, A. & Lund, S. (red.) (2016). *Skolframgång i det mångkulturella samhället.* Lund: Studentlitteratur.

Lund, A., & Trondman, M. (2017). Dropping out/dropping back in: Matters that make learning matter. *Queensland Review*, *24*(1), 57-74.

Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry, 3(1) (ss. 93 – 115).*

Marinosson, G., Ohna, S.E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens Pedakogik. *Psykologisk pedagogisk rådgivning.*Nr 30.

Martin A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement and achievement: Yields for theory, current issues and educational practice. *Review of Educational Research,* 79(1) (ss. 327-365).

Merriam, S.B. (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using evidence-based teaching strategies*. Second edition. New York: Routledge.

Moreira, P.A.S., Machado Vaz, F., Dias, P., & Petracchi, P. (2009). Psychometric properties of the portugese version of the school engagement instrument. *Canadian Journal of School Psychology*, 24, 303-317.

Munn, P. & Lloyd, G. (2005). Exclusion and excluded pupils. *British Educational Research Journal,* 31(2), 205–22.

Murray, C. & Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher – student relationship program in a high-poverty urban school: Effects on social, emotional, and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology* 43(2), 137-152.

Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement for secondary schools. *Journal of Research and Development in Education* 17, p.p. 14-24.

Newmann, F. M (Ed.). (1992). *Student Engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.

Nicholls,J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological review,* 91(3) 328 – 346.

Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter*. Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Noddings, N. (2005). What does it mean to educate the whole child? *Educational Leadership, 63(1) 8-13*.

Noddings, N. (2010). Förord i: Bingham & A.M. Sidorkin. *No Education without Relation*. New York: Peter Lang.

OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* Paris: OECD.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 11.) Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Persson, B. & Persson, E.(2013). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.

Peterson K. (2002). Positive: A school's culture is always at work, either helping or hindering adult learning. Here's how to see it, assess it, and change it for the better. *Journal of Staff Development* 23: 10–14.

Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J.A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5–23). London: Falmer press.

Popkewitz, T. (2009). Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv. Vetenskap, utbildning och samhällsskapande genom konstruktion av barnet. Stockholm: Liber.

Reschly, C. & Christensen, S. (2012). Jingle Jangle and conceptual haziness, Evolution and Future Directions of the Engagement construct. I S. Christensen, A,L. Reschly & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement,* pp. 3-21. New York Springer.

MD, Bearman PS, Blum RW, Bauman KE, Harris KM, Jones J, Tabor J, Beuhring T, Sieving RE, Shew M, Ireland M, Bearinger LH, Udry JR (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the international longitudinal study on adolescent health.*JAMA*, 278(10), 823-32

Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice: values and perspectives. *Improving Schools.* 10(1). Pp. 5-17.

Rogers, C. (2005). Pedagogy - Teaching for learning. *British Journal of Educational Psychology,* Monograph series 2.

Rudduck, J. (2001). Students and school improvement: Transcending the cramped conditions of the time. I *Improving Schools,* 4, 7-16.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence.

Review of Educational Research, 57, 101-121.

Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Schooling issues digest Student motivation and engagement. I *Handbook of Research on Student Engagement*. New York: Springer.

Russell, V.J., Rumberger, R. & Rotermund, S. (2012). The Relationship between Engagement and High School Dropout. I S. Christensen, A,L. Reschly & C. Wylie (eds.) *Handbook of Research on Student Engagement*, pp. 491-513. New York: Springer.

Rönnlund, M. (2011). *Demokrati och deltagande. Elevinflytande i grundskolans årskurs 7 – 9 ur ett könsperspektiv*. Institutionen för utbildningsvetenskap. Umeå universitet.

Schaps, E. (2004). Creating a school community. I M. Seymore (Ed.), *Educating for Humanity. Rethinking the Purposes of Education*. New York: Routledge.

Scherp, H-Å. & Thelin, K. (2004). *Att göra lika på olika sätt: en studie av sex särskilt utvecklingsbenägna skolor*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap, Avdelningen för pedagogik.

Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan I det postindustriella samhället. I *Utbildning & Demokrati*, 18(1), 7 – 32.

SFS. (2010). *Skollag. Grundskoleförordningen: 2010:800: med lagen om införande av skollagen (2010:801)*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.

SFS. (1994). *Skollag*. Grundskoleförordning: 1994:1 194, § 3.

Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of special needs education,* 11(1), 33–47.

Skinner, E. and Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.

Skolverket (2016). PISA 2015. 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2011a) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* 2011. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). *Läroplan för gymnasieskolan* 2011. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2008). Särskilt stöd I grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. 1994. Stockholm: Fritzes.

Skrtic, T. (1991*). Behind Special Education: A Critical Ananlysis of Professional Culture and School Organisation*. Denver: Love Publishing.

Skrtic, T. (1995). Special education and student disability as organizational pathologies: Toward a metatheory of school organization and change. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and democracy: Reconstructing (special) education for postmodernity* (ss. 190–232). New York, NY: Teachers College Press.

Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A Six-district study of educational change: Direct and mediated effects of three child development project. I *Social Psychology of Education*. (4), 3-51.

Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*. 10(2) pp. 115-127.

Strand, A-S. (2014). *Skolk ur elevernas och skolans perspektiv. En intervju- och dokumentstudie*. Doktorsavhandlig Högskolan i Jönköping.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) Newbury Park, CA: Sage Publications.

Sveriges Kommuner och Landsting (2014). *Öppna jämförelser grundskola. Elevers syn på skolan*. SKL:s elevenkät läsår 2013/2014

Szönyi K., & Söderqvist Dunkers, T. (2012). *Där man söker får man svar: Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*, Forsknings- och utvecklingsrapport om delaktighet utgiven av Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Säfström, C-A. (2005). *Skillnadens pedagogik: Nya vägar inom den pedagogiska teorin*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, C-A. (2010). Vad kan utbildning åstadkomma? En kritik av idealiserade föreställningar om utbildning. *Utbildning & Demokrati*, 19(3), 11–22.

Tangen, R. (2005). Promoting inclusive education in secondary school in Norway: A national programme for teacher development. *European Journal of Special Needs Education* 20(1) 57–70.

Tangen, R. (2008). Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. *European Journal of Special Needs Education,* 23(2) 157–66.

Tangen, R. (2009). Conceptualizing quality of school life from pupils' perspectives: a four dimensional model. *International journal of Inclusive Education,* 13(8), 829-844.

Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse». Etiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(4), 318–329.

Taylor, C (1977). What is human agency? In T. Mischel (ed.) *Self: Psychological and Philosophical Issue,* 15 – 44.

Tetler, S. (2015). Från idé till praxis. Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner. *Ifous rapportserie* 2015:2.

Tetler, S. & Hedegaard Sørensen, L. (2014*). Udvikling av tre kvalitetsudviklingsværktøjer. Redegørelse for baggrund og metode – i forhold til udarbejdelsen af de tre kvalitetsvurderingsskemaer*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight ”big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry,* 16 837-851.

Trondman, M. (1999). *Kultursociologi i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

UNICEF. (1989). Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: UNICEF Sverige.

Van Houtte, M., & Demanet, J. (2016). Teachers' beliefs about students, and the intention of students to drop out of secondary education in Flanders. *Teaching and Teacher Education*, *54*, 117-127.

Vetenskapsrådet (2008). Vetenskapsrådets etiska forskningsregler.

Virtanen, T. E., Moreira, P., Ulvseth, H., Andersson, H., Tetler, S. & Kuorelahti, M.(2017). Analyzing measurement invariance of The Students' Engagement Instrument Brief version: The cases of Denmark, Finland, and Portugal. *Canadian Journal of School Psychology.*

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wang, M.T. & Eccles, J.S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development,* 83(3), 877-895.

Wang & Fredricks (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*. 85(2). Pp. 722-737.

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and Interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*. 12(1), 1 – 14.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion.* New York: Springer-Verlag.

Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I K. Illeris *Contemporary Theories of Learning*. Routledge.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as social system. *System Thinker*. 9(5). 1-10.

Wentzel, K. (2012). Part III Commentary: Socio-Cultural Contexts, Social Competence, and Engagement at School. I S. Christensen, L. Reschly & C. Wylie (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Dordrecht: Springer.

Wertsch, J. (1998). *Mind as Action.* New York: Oxford University Press.

Wibeck, W.(2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersöknings metod.* (andra upplagan) Lund: Studentlitteratur.

Wictionary, 2017, 5 maj. wictionary.org/wiki/delaktighet

Wolcott, H. F. (1994).*Transforming qualitative data. Description, analysis and interpretation.* Sage Publications.

Ziehe, T. (1989). Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet. Stockholm/Stehag: Symposion bokförlag.

Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner. An overview. I *Theory into Practice*. 41(2), 64 – 70.

Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. I J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.) *The nature of problem solving* (pp. 239), New York: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods,* Thousand Oaks, CA: Sage.

BILAGOR

Bilaga 1 Forskningsplan för projektet "En inkluderande grund-skola".

Plan för förberedelser och forskningsinsatser inom nationellt projekt med inriktning mot en inkluderande grundskola, 2012-07-01 – 2015-06-30.

Inledning

Inkluderingsfrågans inneboende värden är komplexa och mångfacetterade vilket framkommer hos ett flertal forskare. Då Haug (2012) dekonstruerar inklusionskonceptet kommer begrepp som gemenskap, deltagande, delaktighet och utbyte att relateras till samhällsnivå (såsom ideologi och politik), kommunnivå (som organisering och villkor) samt till skola och klass (praktisk handling). I praktiken, såväl som i tidigare forskning förekommer emellertid ofta en snävare förståelse av inklusionsbegreppet. Det kan leda till att inkludering som situationsrelaterat forskningsbegrepp kan komma att reduceras till ett odelat individperspektiv ("specifika" elever eller elevgrupper), skolämnen, etcetera och/eller relateras till exkluderingsaspekter, utan att hänsyn tas till begreppets sam-lade värde. Tidigare forskning om inkludering relaterat till det obligatoriska skolsystemet i Sverige förefaller i högre grad vara baserad på empiri från enstaka skolenheter eller enstaka klassrum. Påföljande analyser och diskussioner riskerar att föras på grundval av en snävare individ- eller kontextbunden bas. Sammanfattningsvis förefaller det således finnas ett underskott av forskningsinsatser: a) med

en mer holistiskt utvecklad syn på inklusionsbegreppet, b) där frågor kring inkludering vidgas och relateras mot såväl organisation och villkor som mot grupp/klass c) där resultaten baseras på ett mer omfattande empiriskt underlag.

Initiala utgångspunkter och syfte

Forskningsprojektet En inkluderande grundskola som beskrivs i denna plan ingår i ett treårigt FoU-program som tar sin övergripande utgångspunkt i inkluderande lärmiljöer i grundskolan. Syftet med programmet är att främja utvecklingen av inkluderande lärmiljöer, öka kunskaper på såväl skol- som kommunal huvudmannanivå, samt genom forskning bidra till att stärka den samlade kunskapen om inkludering. FoU programmet tar en utgångspunkt i att inkluderande lärmiljöer främjar alla elevers utveckling, såväl socialt som kunskapsmässigt. (För ytterligare beskrivning av syften, mål och upplägg av FoU-programmet som helhet hänvisas till programmets projektplan.) Det treåriga forskningsprojektet utgår från inkluderande och specialpedagogiska ansatser. Projektets övergripande syfte är att bidra med kunskaper om processer och utvecklingen av inkluderande lärmiljöer, på såväl skolnivå som på kommunal huvudmannanivå.

Forskningsinsatsen sammantagen förväntas avslutningsvis utmynna i en sammanställning över insatser som under projekttiden visat sig gynna en inkluderande grundskola. Slutrapportering sker september 2015. I enlighet med avtal mellan Ifous och Malmö högskola förbehåller sig Malmö högskola rätten till att publicera material som bygger på empiri från den här aktuella delstudien i form av publicering i avhandlingar och i vetenskapligt refereegranskade artiklar. Undersökningsfält och metoder

Erfarenheter, föreställningar och handlingsmönster som utspelar sig i mötet mellan lärare – elev – lärande/undervisning intar en central plats. Härutöver är de yttre villkoren, såsom företeelser på organisatoriskt lokala skol- och kommunnivåer, av intresse. Undersökningsfältet utgörs av grundskolan där projektets frågeställningar inriktas mot frågeställningar kring processer på olika nivåer, som individ- och klassrumsnivåer; såsom i fråga om tillhörighet och delaktighet i inkluderande undervisning och särskilda under-

visningsgrupper samt inkluderingens eventuella betydelser på längre sikt, organisationsnivå; såsom kvaliteter i en inkluderande skola, samverkan, styrning, stöd.

Uppdragsgivaren, forskningsinstitutet Ifous grundar projektet på en beställning från tolv skolhuvudmän/deltagande kommuner. Den ursprungliga programidén är i sin helhet öppen till sin struktur. Olika kommuner har härutöver olika intressen i relation till inklusion där två intresseinriktningar kan skönjas: ett mot processer som leder i riktning mot inkluderande lärmiljöer och ett som leder i riktning mot innehållet i exkluderande tendenser. Forskningsupplägget i sin helhet tar en kumulativ utgångspunkt, där analyser av de data som inledningsvis inhämtas tillåts påverka det fortsatta förloppet. Projektets initialt öppna struktur samt kommunernas olika intresseinriktningar medför att förutsättningarna för innehållet i forskningsplanen således innefattar utrymme för flexibilitet. En första övergripande version av forskningsplanen (plan A, version 20120628) har utgjort en inledande ”byggnadsställning” i samband med avtalsförfarandet, medan denna version är reviderad i enlighet med uppdragsgivarens intentioner i samband med programmets/forskningsprojektets initiala fas (tom 2012 10 02, Landskrona). Till forskningsplanen kommer en grafisk översikt att visa hur olika forskningsaktiviteter tidsmässigt kommer att stå i relation till varandra (bilaga). Forskningsinsatserna kan komma att följa tecken och uttryck i skol- och lärandemiljöer som leder i inkluderande eller exkluderande riktning, såväl som tecken och uttryck som handlar om övergångar här emellan. Det treåriga projektets forskningsdel kan övergripande indelas i tre faser:

a) kartläggning av utgångsläge,
b) följa uttryck för inkluderande och exkluderande tendenser i praktiken, fördjupning av strategiska fall,
c) uppföljning och sammanfattning av projektets data i sin helhet.

Som underlag för ett antal delstudier kommer förvaltnings- och skolledare, skolteam, lärare och elever i deltagande kommuner att involveras via intervjuer, enkäter och observationer.

Inom projektet kommer processledare vid Ifous att årligen arrangera ett antal utvecklingsseminarier med föreläsare och workshops, mm med en utvecklande intention och där forskningsrelaterade delar planeras i samverkan med forskningsledarna. Vid utvecklingsseminarierna ges projektets forskare och forskarstuderande möjlighet att medverka genom att presentera tidigare och aktuell forskning samt inhämta data för fortsatt forskning/forskarstudier.

Fördelning av aktiviteter
Empiri kommer att inhämtas från tolv geografiskt väl spridda kommuner med totalt trettiotre grundskolor av skiftande storlek, förutsättningar och karaktär. Under forskningsprojektets inledande fas (a) påbörjas fem delstudier där profession och elever i kommuner och skolenheter med grundskoleelever från årskurs 1 till årskurs 9 ingår.
Inom ramen för tre faser av projektets forskningsinsatser under tre år kommer:

a) den första fasen att inriktas mot planering av projektet och kartläggning av utgångsläget.
b) den andra fasen att fördjupa uttryck för inkluderande och exkluderande tendenser i praktiken och
c) under den tredje perioden sker uppföljning och sammanfattning av projektets data.

Fas A: planering av projektet och kartläggning av utgångsläge
Under denna första fas planeras projektets helhetsperspektiv där olika delar inom forskningsuppdraget planeras, fördelas och fördjupas (såsom tidigare forskning inom inklusionsområdet med inriktning mot grundskolan). Projektets forskningsledare initierar övriga seniora forskare och doktorand(er) i uppdraget, deltar i planering av utvecklingsseminarier, etc. Utlysning, granskning, antagning och anställning av doktorand 1 sker. Budgetarbete och initial projektadministration.

En inventering inom de 12 kommunerna visar att olika perspektiv står i behov av att belysas såsom ledar-, lärar- och elevperspektiv. Det motiverar att forskningsprojektets kartläggningsdel fördelas på fem delstudier där fem undersökningsgrupper fokuseras: a) en inkluderande skola ur ett ledningsperspektiv, b) årskurs-sju-elevers upplevelser av engagemang och motivation c) lärares perspektiv, d) årskurs 2-3, elevperspektiv, e) skolteam (specialpedagoger, m fl). Den övergripande utgångspunkten är att spegla utgångsläget i frågor som kan vara av betydelse för projektets fortsatta inriktning (fas B).

Metoderna för de kartläggande delstudierna innebär a) fokusgruppsintervjuer med förvaltnings- respektive skolledare, b) enkätstudie för samtliga åk-7elever (c:a 1000 elever), om delaktighet, engagemang, motivation, c) digital enkätstudie om lärarperspektiv, d) bemannad enkätstudie för elever i åk 2 (eller 3) samt e) fokusgruppsintervjuer med skolteam. I samband med att resultatet rapporteras, redovisas även valda metoder för respektive delstudie. Materialet från delstudierna transkriberas, bearbetas och analyseras. Tendenser i materialen delges successivt i samband med utvecklingsseminarier, därefter slutförs respektive analys. Innehållet i de analyserade materialen i kartläggningsdelen utgör sedan utgångspunkter för fas B.

Fas A innefattar kontinuerliga forskargruppsmöten som utgörs av seniora forskare och doktorand(er). Doktorandanställning 1 handleds under denna fas.

Forskare medverkar i planering och genomförande av forskningsinriktade delar inom tre utvecklingsseminarier/år för förvaltningsledare, skolledare, lärare och skolteam inom kommunal utbildningspraktik. Det innebär att forskare under seminarierna delger tidigare forskning och tendenser i framväxande forskning. Under det första seminariet diskuteras inklusionsbegreppet och exempel på tidigare nationell och internationell forskning om inkluderande dimensioner i skolverksamhet ges.

Fas B. Fördjupande studier

Övergripande har projektet för avsikt att i den fördjupande fasen relatera inklusionsfrågan till företeelser i klassrummet och till villkoren för de aktiviteter och föreställningar som framkommer där. Med hänvisning bland annat till inklusionsbegreppets mångfacetterade dimensioner (se Haug, 2012 ovan) har projektet ambitionen att fördjupa 3-4 teman. Med tanke på undersökningens praktiknära klassrumsfoki blir vidare det som Haug för fram beträffande inklusionens kvaliteter i relation till den praktiska handlingen i skola och klassrum intressant. I djupstudiefasen utökas undersökningen metodologiskt sett såtillvida att lärare och elever förväntas aktivt bidra med sina erfarenheter till gagn för projektets kunskapsproduktion, bland annat via deltagande observationsstudier inriktade mot klassrumsnivån. Innehållsmässigt sett kan dessa teman komma att fokusera 1) kamratstöd, i form av strategier som fram-står som relevanta för effekter av inkluderande insatser, 2) tecken/indikatorer som främjar ledningen av ett inkluderande klass-rum och lärandeprocesser, 3) insamling av ”goda berättelser” om upplevelser av en inkluderande skola, som i återkopplad form kan utgöra inspiration för exempelvis lärare i grundskolan. I skrivande stund pågår inhämtandet av data för kartläggningsdelen och därför kan innehållet ännu inte identifieras och preciseras i klart avgränsade teman. Övergripande kan det komma att handla om hur lärande i gemenskap (och utanförskap) kan ta form, hur engagemangs- och delaktighetsfrågor kan främjas (eller motverkas) och på vad sätt relationer och förutsättningar för relationer mellan lärare och elever kan främja en inkluderande grundskola. I en andra fas genomförs en fördjupad undersökning där avsikten är att fördjupa innehåll som aktualiserats som aktualiseras i den kartläggande delen. Analysen av innehållet i den inledande kartläggningsfasen förväntas leda fram till ett antal teman av intresse för en inkluderande grundskola. För att fördjupa ett antal avgränsade teman på skol- och klassrumsnivå kan ett strategiskt urval av skolor komma att göras. Med utgångspunkt i de teman som studeras görs med stöd i kartläggningsdelen således ett urval av skolor/klassrum, vilket i sin tur sannolikt kommer att medföra en bredd exempelvis geografiskt, kommun-, skol- och årskursmässigt.

Skolorna kan komma att selekteras med hänsyn tagen till mer och mindre omfattande utmaningar då det gäller bärande faktorer i relation till en inkluderande skola (såsom exempelvis motivation, arbetsformer, delaktighet/demokratiska värden i relation till kunskapsmässiga och sociala förmågor) och där inkluderande och exkluderande tendenser kan komma att studeras både i ordinära och särskilda undervisningsgrupper. Observationer och/eller uppföljande intervjuer samt transkribering genomförs. Tendenser sökes i materialet.

Även fas B innefattar kontinuerliga forskargruppsmöten med seniora forskare och doktorander samt handledning av doktorander, anställda inom och i anslutning till projektet. Medverkan i planering av samt genomförande av forskningsinriktade delar av utvecklingsseminarium genom delrapportering av framväxande tendenser i delstudierna.

Fas C: Sammanfattning av projektets analyser
Förberedelser inför, bearbetning och analys av de fördjupande studierna från fas b företas, samt eventuellt inhämtande av kompletterande data som kan relateras till tidigare delstudier gällande ledning, samarbete, klassrumssituation, elevers delaktighet, engagemang, tillhörighet, ämneskunskaper, etc.

Nu görs tvärgående analyser av projektets totala data. Härutöver hålls kontinuerliga forskargruppsmöten med seniora forskare och doktorander och fortsatt handledning av doktorander ges. Vidare fortsatt medverkan, planering och genomförande av forskningsin-riktade delar av utvecklingsseminarium genom delrapportering av och återkoppling till tidigare studier inom projektet. Vad säger oss de olika undersökningarna som företagits inom projektet? Vad säger oss forskarstudier inom projektet? Hur går vi vidare, det vill säga, efter projekttiden? Projektaktiviteter efter projektets avslutande

Bilaga 2 Elevenkät

Instruktioner för ifyllnad

- Använd helst blyertspenna
- Radera försiktigt eller stryk över de markeringar du önskar ändra.

1. Mina lärare tar sig tid när jag behöver dem
2. När jag är färdig med mitt skolarbete kontrollerar jag det för att se om det är korrekt.
3. Min familj tar sig tid när jag behöver dem.
4. Mina klasskamrater gillar mig som jag är.
5. Lärarna lyssnar på eleverna.

6. Andra elever bryr sig om mig.
7. Eleverna på skolan ställer upp när jag behöver dem.
8. Min skolgång kommer att skapa många framtida möjligheter för mig.
9. Det mesta som är viktigt att veta lär man sig i skolan.
10. Skolans regler är rättvisa.

11. Det är viktigt att fortsätta gå i skolan efter högstadiet.
12. När något bra händer i skolan vill min familj veta det.
13. De flesta lärare är intresserade av mig som person och inte bara som elev.
14. Mina klasskamrater respekterar det jag har att säga.
15. När jag gör läxan kontrollerar jag om jag förstår det jag gör.

16. Överlag är mina lärare öppna och ärliga mot mig.
17. Jag planerar att fortsätta min utbildning efter gymnasiet.
18. Jag lär mig men bara om läraren belönar mig.
19. Skolan är viktig för att nå mina framtida mål.
20. När jag har problem i skolan hjälper min familj mig.
21. Överlag behandlar lärarna på skolan elever rättvist.
22. Jag tycker om att prata med lärarna här.
23. Jag tycker om att prata med eleverna här.
24. Jag har kompisar på skolan.

25. När det går bra för mig i skolan är det för att jag arbetar hårt.

26. Proven i ämnena är bra på att mäta vad jag verkligen kan.
27. Jag känner mig trygg i skolan.
28. Jag känner att jag är med och bestämmer över det som händer mig i skolan.
29. Min familj vill att jag ska fortsätta att försöka även när saker är svåra i skolan.
30. Jag känner mig hoppfull inför min framtid.

31. På min skola bryr sig lärarna om eleverna.
32. Jag lär mig men bara om min familj belönar mig.
33. Att lära sig är roligt eftersom man blir bättre på saker och ting.
34. Det jag lär mig i ämnena kommer att bli viktigt i framtiden.

Bilaga 3 Översikt över enkäten i % :

Påstående NR:	JA/ja %/	NEJ/nej %
1	89,6	10,2
2	84,1	15,2
3	93,9	5,6
4	93,1	5,4
5	85,4	13,4
6	86,1	12,6
7	82,9	14,9
8	93,3	5,7
9	85,0	13,1
10	78,9	19,7
11	95,8	3,7
12	95,3	4,1
13	58,5	37,8
14	87,8	11,3
15	86,6	10,6
16	87,4	10,7
17	87,8	9,8
18	31,3	66,9
19	95,5	3,3
20	94,7	4,4
21	77,3	21,0
22	72,5	25,8
23	92,7	6,1
24	96,2	2,4
25	92,1	6,9
26	81,9	16,8
27	89,4	8,9
28	69,5	29,3
29	98,6	0,8
30	95,4	6,3
31	86,1	12,1
32	28,1	70,8
33	83,1	15,8
34	89,7	8,9
35	82,7	15,5

Bilaga 4 De ofullständiga meningarna:

1 Det känns bra i skolan när …
2. Det bästa med lärarna är …
3. Det bästa med mina klasskompisar är …
4. Jag förstår lektionerna bättre när …
5. I skolan känner jag mig nöjd när …
6. Om jag var lärare skulle jag …
7. Jag önskar att skolan var …
8. I skolan är jag med och bestämmer över …
9 Jag tycker lektionerna är bra när …
10 Det värsta med skolan är …
11 I skolan känner jag mig osäker när …
12. Det är orättvist när …

Bilaga 5 Intervjuguide elever Delstudie 2

Varför tror ni att just er klass var engagerade utifrån enkäten ni gjorde?
Vad är då engagemang? Hur är man när man är engagerad?
Hur skulle ni beskriva er skola?
Hur skulle ni beskriva er klass?
Hur skulle ni beskriva era lärare?
Hur är en bra lärare?
Hur skulle ni beskriva era klasskamrater?
Hur skulle ni beskriva de bästa lektionerna?
Är det något ni saknar på skolan eller i undervisningen?
Varför går man i skolan?
Tror ni att ni får den kunskapen ni kommer att behöva i framtiden?
Är det viktigt med betyg?
Måste man gå i gymnasiet?
Vad är ni med och bestämmer över i skolan? Vad kan ni vara med och påverka?
Är det något ni skulle vilja vara med och bestämma över?

Bilaga 6 Intervjuguide lärare delstudie 2

Upptagningsområdet? Var kommer eleverna från?
Är det viktigt när det gäller utfallet i enkäten?
Vad tycker ni själva att ni är bra på? Eller vad tror ni själva gör så att ni lyckas att lyfta dem (eleverna) så här att de lyckas behålla sitt intresse och engagemang?
Engagemang, inkludering och goda lärmiljöer hur tänker ni kring de begreppen?
Vad är engagemang?
Men om ni skulle få drömma lite fritt, någon sorts vision, vad skulle då ske här? Inga ramar eller gränser utan bara det bästa.
Beskriv en lektion som ni upplevt som engagerande.
Finns det en koppling mellan ert engagemang och elevernas engagemang, tror ni?

Bilaga 7

Brev till elever och vårdnadshavare

MALMÖ HÖGSKOLA

Fakulteten för lärande och samhälle
Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Hej
Jag heter Helena Andersson och är forskarstuderande inom utbildningsvetenskap på fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö högskola. Jag är del i ett forskningsprojekt om en inkluderande grundskola och jag intresserar mig särskilt för elevers engagemang i skolan. Därför har jag tidigare genomfört en enkätstudie i ditt barns skola. Jag vill nu göra en intervjustudie i klassen där ditt barn går.

Det finns ett behov av forskning som belyser elevers upplevelser av sin studiesituation och därför är din/ditt barns medverkan viktig. Deltagandet i studien är förstås frivilligt. Alla som deltar i intervjustudien kommer att vara anonyma. Det betyder att inga namn på vare sig elever eller skolor kommer att lämnas ut. Jag kommer inte att filma, men ljudupptagningar kommer att göras men endast för mitt minnes skull. Det är viktigt att ni känner till att intervjuerna endast kommer att användas i forskningssammanhang och de kommer inte att spridas.

Till dig som är vårdnadshavare
För att ditt barn ska kunna delta i undersökningen ber jag om ditt samtycke till detta. Du behöver endast höra av dig om ditt barn inte får delta. (Se nedan.)

Jag ser fram emot att ett spännande möte.
Med vänliga hälsningar
Helena Andersson, doktorand inom utbildningsvetenskap
Det går bra att kontakta mig för mer information:
Helena Andersson
0707955111
helena.andersson@mah.se

Doctoral Dissertations in Education published by the Malmö School of Education

From the publication series Studia Psychologica et Paedagogica - Series Altera
Editors: Åke Bjerstedt & Horst Löfgren

17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelius, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis.1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of Some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
31. Jernryd, Elisabeth: ”Optimal auktoritets- och propagandaresistens”. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
42. Eneskär, Barbro: Children’s Language at Four and Six. 1978.
45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige. I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Histoire de la Grammaire Française en Suède. II. 1978.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils’ Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola: Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer. 1983.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV – ett hot eller en resurs för barn? 1985.

77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
84. Bjurwill, Christer: Framtidsföreställningar. 1986.
85. Åkerberg, Hans: Livet som utmaning: Existentiell ångest hos svenska gymnasieelever. 1987.
87. Berglund, Brigitte: Pedagogiska dagböcker i lärarutbildningen. 1988.
88. Svensson, Bengt E.: Mot samlad skoldag. 1988.
89. Rosenqvist, Jerry: Särskolan i ett arbetsmarknadsperspektiv. 1988.
91. Varming, Ole: Holdninger til børn. 1988.
93. Löfqvist, Gert: The IEA Study of Written Composition in Sweden. 1990.
94. Digerfeldt, Gunvor: Utvecklingspsykologiska och estetiska aspekter på danslek. 1990.
95. Ekstrand, Gudrun: Kulturens barn: Kontrastiva analyser av kulturmönster avseende förhållandet till barn och ungdom i Sverige och Orissa, Indien. 1990.
96. Rooke, Liselotte: Omvårdnad och omvårdnadsteoretiska strukturer. 1990.
99. Tallberg Broman, Ingegerd: När arbetet var lönen. 1991.
100. Derbring, Lena & Stölten, Charlotte: Sjuksköterskeutbildningens forskningsanknytning – vision och verklighet. 1992.
101. Nissen, Poul: Om børn og unge med fastlåst identitetsudvikling. 1992.
102. Helldén, Gustav: Grundskoleelevers förståelse av ekologiska processer. 1992.
103. Tvingstedt, Anna-Lena: Sociala betingelser för hörselskadade elever i vanliga klasser. 1993.
104. Kühne, Brigitte: Biblioteket – skolans hjärna? Skolbiblioteket som resurs i det undersökande arbetssättet på grundskolan. 1993.
105. Svensson, Ann-Katrin: Tidig språkstimulering av barn. 1993.
106. Rubinstein Reich, Lena: Samling i förskolan. 1993.
108. Heiling, Kerstin: Döva barns utveckling i ett tidsperspektiv. 1993.
111. Henrysson, Lennart: Syo-kulturer i skolan. 1994.
113. Persson, Sven: Föräldrars föreställningar om barn och barnomsorg. 1994.
114. Klason, Satya Mehndiratta: The Quality of Social Relations and Some Aspects of Self-Conception of a Group of Elderly People. 1994.
115. Persson, Bodil: När kvinnorna kom in i männens värld. Framväxten av ett kvinnligt tekniskt yrke – Laboratorieassistent under perioden 1880–1941. 1994.
116. Morsing Berglund, Barbro: Förskolans program för sexåringar. 1994.
117. Gunnarsson, Bernt: En annorlunda skolverklighet. 1995.
119. Persson, Ann-Elise: Ungdomars åsikter om orsaker till, effekter av och åtgärder mot vardagsvåldet. 1995.
122. Ursberg, Maria: Det möjliga mötet: En studie av fritidspedagogers förhållningssätt i samspel med barngrupper inom skolbarnsomsorgen. 1996.

123. Willman, Ania: Hälsa är att leva: En teoretisk och empirisk analys av begreppet hälsa med exempel från geriatrisk omvårdnad. 1996.

124. Hjorth, Marie-Louise: Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan. 1996.

128. Engström, Arne: Reflektivt tänkande i matematik: Om elevers konstruktioner av bråk. 1997.

130. Elmeroth, Elisabeth: Alla lika – alla olika: Skolsituationen för elever med båda föräldrarna födda utomlands. 1997.

133. Lepp, Margret: Pedagogiskt drama med fokus på personlig utveckling och yrkesmässig växt: En studie inom sjuksköterske- och vårdlärarutbildningen. 1998.

134. Viggósson, Haukur: I fjärran blir fjällen blå: En komparativ studie av isländska och svenska grundskolor samt sex fallstudier om närhet som en förutsättning för pedagogiskt ledarskap. 1998.

136. Vallberg Roth, Ann-Christine: Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter. 1998.

138. Folkesson, Anne-Mari: Muntlig framställning i årskurs 5. 1998.

140. Olofsson, Sten-Sture: Kvinnliga rektorers ledarstil i svensk grundskola. 1998.

142. Karlsudd, Peter: Särskolebarn i integrerad skolbarnsomsorg. 1999.

143. Eriksson, Keijo: På spaning efter livets mening: Om livsfrågor och livsåskådning hos äldre grundskoleelever i en undervisningsmiljö som befrämjar kunskapande. 1999.

144. Utas Carlsson, Karin: Violence Prevention and Conflict Resolution: A Study of Peace Education in Grades 4-6. 1999.

145. Havung, Margareta: Anpassning till rådande ordning: En studie av manliga förskollärare
i förskoleverksamhet. 2000.

146. Hamilton, Ingela: Leva med stroke - lära av erfarenheter. 2000.

147. Månsson, Annika: Möten som formar: Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv. 2000.

148. Albinsson, Gunilla & Arnesson, Kerstin: Maktutövning ur ett organisations- och genus-perspektiv: En studie vid tre vårdavdelningar. 2000.

149. Campart, Martina: Schooling Emotional Intelligence through Narrative and Dialogue: Implications for the Education of Children and Adolescents. 2000.

150. Arvidsson, Barbro: Group Supervision in Nursing Care: A Longitudinal Study of Psychiatric Nurses' Experiences and Conceptions. 2000.

151. Sandén, Ingrid: Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd. 2000.

152. Lovén, Anders: Kvalet inför valet: Om elevers förväntningar och möten med vägledare i grundskolan. 2000.

153. Ivarsson, Heléne: Hälsopedagogik i sjuksköterskeutbildningen. 2000.

154. Möller, Tore: Undervisa mot våld: Attityder, läromedel, arbetssätt. 2001.

155. Hartsmar, Nanny: Historiemedvetande: Elevers tidsförståelse i en skolkontext. 2001.
156. Jakobsson, Anders: Elevers interaktiva lärande vid problemlösning i grupp: En process-studie. 2001.
157. Möllehed, Ebbe: Problemlösning i matematik: En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9. 2001.
158. Wetterholm, Hans: En bildpedagogisk studie: Lärare undervisar och elever gör bilder. 2001.
160. El-Zraigat, Ibrahim: Hearing-impaired Students in Jordan. 2002.
161. Nelson, Anders & Nilsson, Mattias: Det massiva barnrummet. 2002.
162. Damgren, Jan: Föräldrars val av fristående skolor. 2002.
163. Lindahl, Ingrid: Att lära i mötet mellan estetik och rationalitet: Pedagogers vägledning
och barns problemlösning genom bild och form. 2002.
164. Nordänger, Ulla Karin: Lärares raster: Innehåll i mellanrum. 2002.
165. Lindqvist, Per: Lärares förtroendearbetstid. 2002.
166. Lin, Hai Chun: Pedagogy of Heuristic Contexturalisation: Intercultural Transmission through Cross-cultural Encounters. 2002.
167. Permer, Karin & Permer, Lars Göran: Klassrummets moraliska ordning: Iscensättningen
av lärare och elever som subjekt för ansvarsdiskursen i klassrummet. 2002.
168. Anderson, Lotta: Interpersonell kommunikation: En studie av elever med hörselnedsättning i särskolan. 2002.
169. Lundgren, Ulla: Interkulturell förståelse i engelskundervisning - en möjlighet. 2002.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Jerry Rosenqvist
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér

3. Nilsson, Nils-Erik: Skriv med egna ord. En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver ”forskningsrapporter”. 2002.
4. Adelman, Kent: Att lyssna till röster. Ett vidgat lyssnandebegrepp i ett didaktiskt perspektiv. 2002.
5. Malm, Birgitte: Understanding what it means to be a Montessori teacher. Teachers' reflections on their lives and work. 2003.
6. Ericsson, Ingegerd: Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer. En interventions-studie i skolår 1-3. 2003.
7. Foisack, Elsa: Döva barns begreppsbildning i matematik. 2003.
8. Olander, Ewy: Hälsovägledning i barnhälsovården. Syntetisering av två uppdrag. 2003.
9. Lang, Lena: Och den ljusnande framtid är vår. Några ungdomars bild av sin gymnasietid. 2004.
10. Tullgren, Charlotte: Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet. 2004.
11. Hägerfelth, Gun: Språkpraktiker i naturkunskap i två mångkulturella gymnasieklassrum:
    En studie av läroprocesser bland elever med olika förstaspråk. 2004.
12. Ljung-Djärf, Agneta: Spelet runt datorn: Datoranvändande som meningsskapande praktik
    i förskolan. 2004.
13. Tannous, Adel: Childhood depression: Teachers' and children's perceptions of the symptoms and causes of depression in Jordan. 2004.
14. Karlsson, Leif: Folkhälsopedagogen söker legitimitet: Ett möte mellan pedagogik och verksamhetsförlagd utbildning. 2004.
15. Selghed, Bengt: Ännu icke godkänt: Lärares sätt att erfara betygssystemet och dess tilllämpning i yrkesutövningen. 2004.
17. Göransson, Anna-Lena: Brandvägg: Ord och handling i en yrkesutbildning. 2004.
18. Olsson, Rose-Marie: Utbildningskontextens betydelse för lärandeprocesser: Datorstödd flexibel utbildningsmiljö för gymnasiestuderande. 2005.
19. Enö, Mariann: Att våga flyga: Ett deltagarorienterat projekt om samtalets potential och förskolepersonals konstruktion av det professionella subjektet. 2005.

20. Bergöö, Kerstin: Vilket svenskämne? Grundskolans svenskämnen i ett lärarutbildningsperspektiv. 2005.
21. Hallstedt, Pelle & Högström, Mats: The Recontextualisation of Social Pedagogy. A study of three curricula in the Netherlands, Norway and Ireland. 2005.
22. Cederberg, Meta: Utifrån sett – inifrån upplevt. Några unga kvinnor som kom till Sveige i tonåren och deras möte med den svenska skolan. 2006.
23. Malmberg, Claes: Kunskapsbygge på nätet – En studie av studenter i dialog. 2006.
24. Korp, Helena: Lika chanser på gymnasiet? – En studie om betyg, nationella prov och social reproduktion. 2006.
25. Bommarco, Birgitta: Texter i dialog – En studie i gymnasieelevers litteraturläsning. 2006.

Malmö Studies in Educational Sciences

Doctoral Dissertations in Education
Editor: Lena Holmberg (until April 4, 2007)
Editor: Feiwel Kupferberg (from April 5, 2007)
Editor: Claes Nilholm (from January 1, 2014)
&
Doctoral Dissertations in the Theory and Practice of Teaching and Learning Swedish
Editor: Bengt Linnér (until June 30, 2008)
Editor: Johan Elmfeldt (from July 1, 2008)
Editor: Cecilia Olsson Jers (from June 1, 2011)

26. Petersson, Eva: Non-formal Learning through Ludic Engagement within Interactive Environments 2006.
27. Cederwald, Elisabeth: Reflektion och självinsikt i "Den kommunikativa pedagogiken". 2006.
28. Assarsson, Inger: Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag. 2007.
29. Ewald, Annette: Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår. 2007.
30. Bouakaz, Laid: Parental involvement in school. What hinders and what promotes parental involvement in an urban school. 2007.
31. Sandell, Anna: Utbildningssegregation och självsortering. Om gymnasieval, genus och lokala praktiker. 2007.
32. Al-Sa´d, Ahmed: Evaluation of students´attitudes towards vocational education in Jordan. 2007.
33. Jönsson, Karin: Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3. 2007.
34. Lilja Andersson, Petra: Vägar genom sjuksköterskeutbildningen. Studenters berättelser. 2007.
35. Jonsdottir, Fanny: Barns kamratrelationer i förskolan. Samhörighet tillhörighet vänskap utanförskap. 2007.
36. Bergman, Lotta: Gymnasieskolans svenskämnen. En studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser. 2007.
37. Schyberg, Solbritt: Högskolelärares personliga teorier om sin pedagogiska praktik. 2007.
38. Eilard, Angerd: Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962 – 2007. 2008.
39. Davidsson, Eva: Different images of science. A study of how science is constituted in exhibitions. 2008.
40. Vincenti Malmgren, Therese: Motiverande grundskolemiljö med fokus på klassrummet. En analys utifrån det obligatoriska skolväsendets läroplansmålsättningar. 2008.

41. Jönsson, Anders: Educative assessment for/of teacher competency. A study of assessment and learning in the ”Interactive examination” for student teachers. 2008.
42. Parmenius Swärd, Suzanne: Skrivande som handling och möte. Gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet. 2008.
43. Brante, Göran. Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll. 2008.
44. Lutz, Kristian. Kategoriseringar av barn i förskoleåldern. Styrning & administrativa processer. 2009.
45. Löfgren, Lena. Everything has its processes, one could say. A longitudinal study following students' ideas about transformations of matter from age 7 to 16. 2009.
46. Ekberg, Jan-Eric. Mellan fysisk bildning och aktivering. En studie av ämnet idrott och hälsa i skolår 9. 2009.
47. Johnsson, Annette. Dialouges on the Net. Power structures in asynchronous discussions in the context of a web based teacher training course. 2009.
48. Hagström, Birthe. Kompletterande anknytningsperson på förskola. 2010.
49. Jönsson, Lena. Elevers bilder av skolan. Vad elever berättar om och hur lärare och lärarstudenter reflekterar och samtalar om skolan utifrån elevers bilder. 2010.
50. Nilsson, Elisabet M. Simulated “real” worlds. Actions mediated through computer game play in science education. 2010.
51. Olsson Jers, Cecilia. Klassrummet som muntlig arena. Att bygga och etablera ethos. 2010.
52. Leijon, Marie. Att spåra tecken på lärande. Mediereception som pedagogisk form och multimodalt meningsskapande över tid. 2010.
54. Horck, Jan. Meeting diversities in maritime education. A blend from World Maritime University. 2010.
55. Londos, Mikael. Spelet på fältet. Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid. 2010.
56. Christensen, Jonas. A profession in change – a development ecology perspective. 2010.
57. Amhag, Lisbeth. Mellan jag och andra. Nätbaserade studentdialoger med argumentering och responsgivande för lärande. 2010.
58. Svensson, Anna-Karin. Lärarstudenters berättelser om läsning. Från tidig barndom till mötet med lärarutbildningen. 2011.
59. Löf, Camilla. Med livet på schemat. Om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen. 2011.
60. Hansson, Fredrik. På jakt efter språk. Om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne. 2011.
61. Schenker, Katarina. På spaning efter idrottsdidaktik. 2011.
62. Larsson, Pia Nygård. Biologiämnets texter. Text, språk och lärande i en språkligt heterogen gymnasieklass. 2011.

63. Palla, Linda. Med blicken på barnet. Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik. 2011.
64. Lundström, Mats. Decision-making in health issues. Teenagers' use of science and other discourses. 2011.
65. Dahlbeck, Johan. On childhood and the good will. Thoughts on ethics and early childhood education. 2012.
66. Jobér, Anna. Social class in science class. 2012.
67. Östlund, Daniel. Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningsskoleklassers pedagogiska praktik. 2012.
68. Balan, Andreia. Assessment for learning. A case study in mathematics education. 2012.
69. Linge, Anna. Svängrum – för en kreativ musikpedagogik. 2013.
70. Sjöstedt, Bengt. Ämneskonstuktioner i ekonomismens tid. Om undervisning och styrmedel i modersmålsämnet i svenska och danska gymnasier. 2013.
71. Holmberg, Ylva. Musikskap. Musikstunders didaktik i förskolepraktiker. 2014.
72. Lilja, Peter. Negotiating teacher professionalism. On the symbolic politics of Sweden's teacher unions. 2014.
73. Kouns, Maria. Beskriv med ord. Fysiklärare utvecklar språkinriktad undervisning på gymnasiet. 2014.
74. Magnusson, Petra. Meningsskapandets möjligheter. Multimodal teoribildning och multiliteracies i skolan. 2014.
75. Serder, Margareta. Möten med PISA. Kunskapsmätning som samspel mellan elever och provuppgifter i och om naturvetenskap. 2015.
76. Hasslöf, Helen. The educational challenge in 'Education for sustainable development'. Qualification, social change and the political. 2015.
77. Nordén, Birgitta. Learning and teaching sustainable development in global-local contexts. 2016.
78. Leden, Lotta. Black & white or shades of grey. Teachers' perspectives on the role of nature of science in compulsory school science teaching. 2017.
79. Segerby, Cecilia. Supporting mathematical reasoning through reading and writing in mathematics. Making the implicit explicit. 2017.
80. Thavenius, Marie. Liv i texten. Om litteraturläsningen i en svensklärarutbildning. 2017.
81. Kotte, Elaine. Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv. 2017.
82. Andersson, Helena. Möten där vi blir sedda – En studie om elevers engagemang i skolan. 2017.

Doctoral Dissertations published elsewhere

Ullström, Sten-Olof: Likt och olikt. Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium. 2002. (Nr 1 i avhandlingsserien.)

Ulfgard, Maria: För att bli kvinna – och av lust. En studie i tonårsflickors läsning (Skrifter utgivna av Svenska barnboksinstitutet nr 78). Stockholm: B. Wahlströms. 2002. (Nr 2 i avhandlingsserien.)

Ursing, Anna-Maria: Fantastiska fröknar. Studier av lärarinnegestalter i svensk skönlitteratur. Eslöv: Östlings Bokförlag Symposium. 2004. (Nr 16 i avhandlingsserien.)

Gustafson, Niklas: Lärare i en ny tid. Om grundskolelärares förhandlingar av professionella identiteter. Umeå: Doktorsavhandlingar inom den Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete (NaPA). 201. (Nr 53 i avhandlingsserien)

Utbildningen inom skolväsendet i Sverige ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt bidra till en livslång lust att lära. Trots det var det så många som 17, 5 % av eleverna i årskurs 9 som våren 2017 inte nådde kunskapsmålen, och var därmed inte behöriga att söka gymnasieskolans nationella program. Elevers engagemang tycks vara en bidragande orsak till att de lyckas i sitt skolarbete. Denna avhandling syftar till att kunna bidra med kunskap om elevers engagemang i grundskolans verksamhet, genom att identifiera aspekter som påverkar engagemanget i skilda skolkontexter. I tre olika delstudier studeras och analyseras hur elevers engagemang i olika grundskolors lärmiljöer beskrivs av de elever som vistas där. Avhandlingen utgår från ett elevperspektiv och för att kunna ge elever röst har empirin samlats in genom enkäter, intervjuer med elever och lärare samt genom elevers skriftliga reflektioner.

ISBN 978-91-7104-789-2 (tryck)
ISBN 978-91-7104-790-8 (pdf)
ISSN 1651-4513

MALMÖ HÖGSKOLA
205 06 MALMÖ, SWEDEN
WWW.MAH.SE