

Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Anna Widlund

Avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen

Åbo Akademi

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Vasa, 2016

ABSTRAKT

Författare Anna Widlund	Årtal 2016
Arbetets titel Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal 86
Projekt inom vilket arbetet gjorts Arbetet baserar sig på material från projektet <i>Vem Väljer Vad?</i> vid Åbo Akademi	
Referat <p>Finland har länge varit känt för sin högklassiga utbildning och kunnat briljera med att de finländska eleverna presterat högt i internationella undersökningar som mäter skolprestationer. Trots detta visar bl.a. resultaten i PISA-undersökningarna att de finländska eleverna har ett sämre välmående i skolan än övriga länder. I flera år har forskning visat att akademisk självuppfattning har en betydande inverkan på studieprestationer, och att den även påverkar det psykiska välmåendet, trivseln och motivationen.</p> <p>Syftet med denna studie är att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter hos finlandssvenska ungdomar. Sambandet undersöks hos elever i årskurs nio och i andra stadiet där kön och valet av andra stadiets utbildning beaktas. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utarbetats:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Hur har akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklats från årskurs nio till andra stadiet?2. Hurdana samband finns det mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet?3. Hur har sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklats hos de elever som valt gymnasiet respektive en yrkesutbildning i andra stadiet? <p>En kvantitativ forskningsansats valdes för att analysera färdiginsamlad data från forskningsprojektet <i>Vem Väljer Vad?</i> vid Åbo Akademi. Resultaten visar att det finns starka samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter och att utvecklingen skiljer sig mellan elever som väljer gymnasiet och elever som väljer en yrkesutbildning. Elever som väljer gymnasiet har i årskurs nio en högre självuppfattning än övriga elever som sedan sjunker då eleverna påbörjar gymnasiet. För de elever som väljer en yrkesutbildning är utvecklingen motsatt. I årskurs nio har de en lägre självuppfattning än de senare har inom yrkesutbildningen. Trots att utvecklingen av den akademiska självuppfattningen har sänkts för elever i gymnasiet och höjts för elever inom yrkesutbildningen, har elever som väljer gymnasiet genomgående en högre akademisk självuppfattning och upplever mindre inlärningssvårigheter än yrkesskoleleverna.</p>	
Sökord: akademisk självuppfattning, upplevda inlärningssvårigheter, självkänsla, självtillit, academic self-concept, perceived learning difficulties, self-esteem, self-efficacy, itsetunto	

Innehåll

ABSTRAKT	2
1 Inledning.....	1
1.1 Val av forskningsområde	1
1.2 Undersökningens syfte och forskningsfrågor	4
1.3 Centrala begrepp	4
1.4 Avhandlingens upplägg	6
2 Teoretisk referensram.....	7
2.1 Självpuffattning.....	7
2.1.1 Definition av självuppfattning	7
2.1.2 Skillnader mellan självuppfattning, självkänsla och självtillit.....	9
2.1.3 Strukturen för självuppfattning	11
2.2 Akademisk självuppfattning	13
2.2.1 Definition av akademisk självuppfattning	13
2.2.2 Strukturen för akademisk självuppfattning.....	13
2.2.3 Akademisk självuppfattning och skolprestation	16
2.2.4 Övriga faktorer som påverkar akademisk självuppfattning.....	19
2.2.5 Akademisk självuppfattning och andra stadiet	21
2.3 Upplevda inlärningssvårigheter	22
2.3.1 Definition och identifiering av inlärningssvårigheter	22
2.3.2 Identifiering av och stöd för inlärningssvårigheter i Finland	25
2.3.3 Inlärningssvårigheter, självuppfattning och skolprestation.....	27
2.3.4. Begreppet upplevda inlärningssvårigheter	29
2.4 Ungdomar vid övergången till andra stadiet.....	30
3 Metod och genomförande	33
3.1 Syfte och forskningsfrågor.....	33
3.2 Val av forskningsmetod.....	34
3.3 Projektet Vem väljer vad?	35
3.3.1 Respondenter	36
3.3.2 Bortfall	38
3.4 Mätinstrument och deskriptiv statistik.....	40
3.4.1 Mätinstrument för akademisk självuppfattning	40
3.4.2 Mätinstrument för upplevda inlärningssvårigheter.....	42
3.5 Bearbetning och analys av data.....	45
3.5.1 Utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter.....	46
3.5.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	49
3.5.3 Utvecklingen av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	49
3.6 Kvalitetskriterier	50

3.6.1 Reliabilitet	50
3.6.2 Validitet	51
3.6.3 Etik	54
4 Resultat	55
4.1 Utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter .	55
4.1.1 Utvecklingen av akademisk självuppfattning	56
4.1.2 Utvecklingen av upplevda inlärningssvårigheter	59
4.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	62
4.3 Utvecklingen av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	65
5 Diskussion.....	68
5.1. Metoddiskussion.....	68
5.2. Resultatdiskussion	71
5.2.1 Utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	71
5.2.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter	74
5.2.3 Utvecklingen av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter.....	76
5.3. Slutsatser och förslag till fortsatt forskning	77
Källor.....	80

Bilagor

Bilaga 1. Enkät för bedömning av akademisk självuppfattning

Bilaga 2. Enkät för bedömning av upplevda inlärningssvårigheter

Figurer

Figur 1. Fri översättning av Shavelsons modell för självuppfattning	12
Figur 2. Fri översättning av Marsh och Shavelsons modell av akademisk självuppfattning	14
Figur 3. Fri översättning av Nested Marsh/Shavelson Model.....	16
Figur 4. Fri översättning av Fletchers m.fl. struktur av orsakerna till inlärningssvårigheter.....	24
Figur 5. Trestegsmodellen.....	26
Figur 6. Poängfördelning för akademisk självuppfattning vid det första datainsamlingstillfället.....	41
Figur 7. Poängfördelning för akademisk självuppfattning vid det andra datainsamlingstillfället.....	42
Figur 8. Poängfördelningen för upplevda inlärningssvårigheter vid det första datainsamlingstillfället.....	44
Figur 9. Poängfördelningen för upplevda inlärningssvårigheter vid det andra datainsamlingstillfället.....	45
Figur 10. Utveckling av akademisk självuppfattning enligt studieinriktning.....	57
Figur 11. Utveckling av akademisk självuppfattning enligt kön och andra stadiets utbildning.....	58
Figur 12. Utveckling av upplevda inlärningssvårigheter enligt studieinriktning.....	60
Figur 13. Utveckling av upplevda inlärningssvårigheter enligt kön och andra stadiets utbildning.....	61
Figur 14. Spridningsdiagram för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio.....	63
Figur 15. Spridningsdiagram mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i andra stadiet.....	64

Tabeller

Tabell 1

Deskriptiv data om respondenterna som svarat på frågor om akademisk självuppfattning.....37

Tabell 2

Deskriptiv data om respondenterna som svarat på frågor om upplevda inlärningssvårigheter.....37

Tabell 3

Bortfallsanalys för akademisk självuppfattning.....39

Tabell 4

Bortfallsanalys för upplevda inlärningssvårigheter.....39

Tabell 5

Värden för skevhet och toppighet samt signifikansvärden för Levenes test.....48

Tabell 6

Faktorladdningar för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter vid det andra datainsamlingstillfället.....53

Tabell 7

Sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet.....65

Tabell 8

Utveckling av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter.....66

1 Inledning

I detta kapitel beskrivs val av forskningsområde och ämnets relevans ur ett samhälleligt perspektiv. Därefter redogörs kort för undersökningens syfte och forskningsfrågor och centrala begrepp som förekommer i avhandlingen. Slutligen ges en överblick av avhandlingens upplägg och struktur.

1.1 Val av forskningsområde

Finland har blivit relativt känt för sin högklassiga utbildning och att de finländska eleverna presterar högt i internationella undersökningar som mäter skolprestationer. Även i PISA-undersökningarna 2009 och 2012 (OECD, 2010, s. 6; OECD, 2014, s. 18) har de finländska eleverna klarat sig bra i jämförelse med övriga OECD-länder. Däremot har de finländska eleverna ett lägre medeltal för välmående i skolan än vad de övriga länderna har (Harju-Luukkainen, Nissinen, Stolt & Vettenranta, 2014, s. 69–81). Liksom många andra tidigare studier (Núñez, Gonzáles-Pieda, Gonzáles-Pumariega, Roces, Alvarez, Gonzáles, Cabanach, Valle & Rodrigues, 2005; Pinxten, De Fraine, Van Damme & D’Haenes, 2010; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Trautwein, Ludtke, Köller & Baumert, 2006) visar resultaten av PISA-undersökningarna att det finns starka samband mellan självuppfattning och skolprestationer. Detta samband gällde för alla länder som deltog i PISA-undersökningen och det visade sig dessutom att självuppfattningen var en av den främsta orsaken till goda skolprestationer i Finland.

Dessa resultat innebär alltså att det är betydligt lättare för en elev med hög självuppfattning att nå högre skolprestationer än det är för en elev med låg självuppfattning. Det har forskare inom området redan länge varit överens om och det stämmer även väl överens med mina egna observationer. Elever med inlärningssvårigheter är vanligtvis väl medvetna om sina svagheter och jämför sina prestationer med övriga elever i klassen, vilket leder till att elever med

inlärningssvårigheter bildar en svag akademisk självuppfattning som sedan kan komma att bli ett hinder för att utvecklas i skolan (Gans, Kenny, & Ghany, 2003).

Förutom att självuppfattningen påverkar skolprestationerna, inverkar den på människan inom flera olika områden, bland annat motivationen, trivseln i skolan, det psykiska välmåendet överlag samt den sociala kompetensen (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 13–14). Forskning har visat att en svag akademisk självuppfattning är starkt relaterad till bland annat stress, ångest, depression, blyghet, ensamhet och utanförskap (Heatherton & Wyland, 2003, s. 219). Dessutom är det vanligt att en elev med svag akademisk självuppfattning också lider av en svagare generell självuppfattning (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Eftersom forskning konsekvent visat att det finns starka samband mellan akademisk självuppfattning och skolprestationer, samt visat vilka negativa konsekvenser en svag självuppfattning kan medföra, är det ytterst viktigt att man i skolan är medveten om självuppfattningens betydelse. En god utveckling av självuppfattningen hör till en av grundskolans centrala mål, men ändå förbises och diskuteras den inte så ofta (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 186). Utgående från mina egna diskussioner med lärare från fältet har jag konstaterat att de flesta lärare är medvetna om att självuppfattningen är viktig, men de saknar verktyg och kunskap om hur man konkret kan förbättra den. Grunderna för den grundläggande läroplanen 2004 tar inte heller upp konkreta förslag för hur man kan förbättra självuppfattningen, trots att den nämns som övergripande mål för lärandet (Utbildningsstyrelsen, 2004). Tyvärr har utvecklandet av en god självuppfattning därmed blivit lärarens ansvar, ett ansvar bland många andra, som ofta glöms bort (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 186).

Utgående från mina observationer på fältet och mitt intresse för barn och ungas psykiska välmående i skolan valde jag i min kandidatavhandling att göra en litteraturstudie inom ämnet. Jag undersökte huruvida tidigare studier funnit ett samband mellan akademisk självuppfattning och inlärningssvårigheter, och fick mina hypoteser bekräftade då alla undersökta studier visade att det fanns starka samband mellan en svag akademisk självuppfattning och inlärningssvårigheter (Widlund, 2014).

När jag undersökte sambanden växte mitt intresse för ämnet och jag fick upp ögonen för hur viktig den akademiska självuppfattningen är för elevernas välmående och studieprestationer. Insikten i hur betydelsefull en positiv självuppfattning är för eleven fick mig att vilja fortsätta studera inom ämnet vilket resulterat i denna magistersavhandling. Eftersom tidigare forskning visat att elever med inlärningssvårigheter löper stor risk för att utveckla en svag akademisk självuppfattning, ser jag det som ytterst relevant för mig som speciallärare att undersöka detta samband. Att möta elever med inlärningssvårigheter hör till speciallärarens vardag, och en bred kännedom om inlärningssvårigheter och problematiken kring dem är därför viktig för att kunna stöda eleverna på bästa möjliga sätt.

I denna avhandling vill jag undersöka om resultat från tidigare studier går att kopplas till de svenskspråkiga eleverna i Finland, och jag har valt att undersöka finlandssvenska elever vid övergången till andra stadiets utbildning. En stor del av tidigare forskning om akademisk självuppfattning och studieprestationer koncentrerar sig på elever inom den grundläggande utbildningen, medan få har undersökt hur sambandet mellan elevernas akademiska självuppfattning och inlärningssvårigheter påverkas av övergången till andra stadiet. Ytterligare kontrolleras för valet av andra stadiets utbildning samt kön, eftersom tidigare studier visat att både omgivning och kön hör till de främsta prediktorerna för utvecklingen av självuppfattning (De Fraine, Van Damme & Onghena, 2006; Jackson, 2003; Marsh, 2003; Trautwein, Ludtke, Köller, & Baumert, 2006) Jag vill med denna avhandling öka kännedomen om och förståelsen för hur viktig elevens självuppfattning är för goda skolprestationer och välmående överlag, och hoppas att en ökad kännedom och kunskap skall leda till att skolorna i större utsträckning börjar diskutera elevernas välmående och utformar gemensamma åtgärdsplaner för att öka elevernas självuppfattning

1.2 Undersökningens syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna undersökning är att på en övergripande nivå bidra med ökad kunskap om hur sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklas hos ungdomar samt hur valet av andra stadiets utbildning påverkar denna utveckling.

Mer specifikt är syftet med undersökningen att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter hos elever i årskurs nio och i andra stadiet. Vidare undersöks även hur detta samband utvecklas från årskurs nio till andra stadiet och huruvida utvecklingen skiljer sig beroende på om eleven väljer yrkesskola eller gymnasiet som andra stadiets utbildning. Utgående från syftet har följande forskningsfrågor utarbetats:

1. Hur har akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklats från årskurs nio till andra stadiet?
2. Hurdana samband finns det mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet?
3. Hur har sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklats hos de elever som valt gymnasiet respektive yrkesutbildning i andra stadiet?

1.3 Centrala begrepp

I denna studie undersöks hurdana samband det finns mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter samt hur dessa samband utvecklas då eleverna övergår till andra stadiet, till antingen gymnasiet eller yrkesskola. De mest centrala begreppen är därmed akademisk självuppfattning (*eng.*

academic self-concept) och upplevda inlärningssvårigheter (*eng. perceived learning difficulties*).

Den akademiska självuppfattningen är den uppfattning som personen har om sin egen prestationsnivå, till exempel i skolan (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Eftersom studier visat att självuppfattningen hänger samman med förmågor och prestationer har man försökt att dela in självuppfattningen i olika delområden för att få veta vilken del som påverkar vilken prestation. Med tiden har olika modeller för hur självuppfattningen skall indelas skapats och utvecklats. En av den senaste modellen är den så kallade *Nested Marsh/Shavelson Model* (NMS) utvecklad av Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fischbach och Martin (2010). Dessa forskare anser att den generella självuppfattningen ligger högst upp i hierarkin medan den akademiska självuppfattningen är underordnad, jämsides med den sociala-, emotionella- och fysiska självuppfattningen.

Eftersom självuppfattningen är så mångfacetterad och eftersom det inte finns en entydig och klar definition på begreppet har även en del andra besläktade begrepp beaktats i denna studie. Dessa besläktade ord är bland annat självkänsla, självbild, självförtroende, jag-känsla och självacceptans samt de motsvarande engelska termerna *self-esteem*, *self-perception*, *self-worth* och *self-efficacy*. Det är så gott som omöjligt att skilja dessa termer och begrepp åt i litteraturen eftersom forskare använder begreppen med stor variation. På grund av detta kommer denna studie huvudsakligen att utgå från begreppet självuppfattning (*eng. self-concept*) men även beakta de engelska begreppen *self-perception* och *self-esteem* då dessa definitioner stämmer överens med den definition på självuppfattning som bland annat Skaalvik och Skaalvik (1996) och Keltikangas-Järvinen (2010) tar upp.

Begreppet upplevda inlärningssvårigheter (*eng. perceived learning difficulties*) har valts utgående från forskningsprojektet *Vem Väljer Vad?* (VVV) där man mätt elevernas upplevda inlärningssvårigheter utgående från en självskattningsenkät. Med begreppet avses hur besvärliga eleverna upplever skoluppgifterna överlag. En stor del av tidigare forskning kring inlärningssvårigheter utgår från en mer specifik inlärningssvårighet, till exempel matematiksvårigheter eller läs- och skrivsvårigheter. I denna avhandling strävas det efter att undersöka mer övergripande

inlärningssvårigheter som eleverna upplever sig ha med olika typer av skolrelaterade arbeten. I enkäten som använts inom VVV-projektet skulle eleverna bland annat bedöma hur de upplever matematik, språk, instruktioner, prov, självständigt arbete med mera. Eftersom begreppet upplevda inlärningssvårigheter är relativt ostuderat kommer även begreppet inlärningssvårigheter att presenteras och analyseras.

Förutom akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter kommer även begreppet generell självuppfattning och fenomenet ungdomar vid övergången till andra stadiet att förklaras.

1.4 Avhandlingens upplägg

Sammanlagt består avhandlingen av fem kapitel. Inledningsvis får läsaren en inblick i forskningsområdet och problemområdet. Därefter följer en teoretisk referensram där de centrala begreppen presenteras och analyseras utgående från tidigare forskning inom området. Begreppen som det redogörs för är generell självuppfattning, akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter. Till sist presenteras även kort fenomenet ungdomar vid övergången till andra stadiet. Inom kapitlet för den teoretiska referensramen analyseras även faktorer som är relaterade till, och följer av akademisk självuppfattning och inlärningssvårigheter utgående från tidigare forskning.

I det tredje kapitlet presenteras valet av metod och läsaren får en beskrivning av avhandlingens genomförande. Forskningsmetod och analysmetod presenteras liksom forskningsprojektet *Vem Väljer Vad?* Studiens validitet och reliabilitet analyseras även kritiskt och etiska aspekter granskas. Sedan presenteras undersökningens resultat i kapitel fyra, där varje forskningsfråga besvaras skilt för sig. I det sista kapitlet diskuteras undersökningens resultat och de metoder som används i undersökningen. Resultaten kopplas till tidigare forskning och läsaren får förslag på tillämpningar och fortsatt forskning.

2 Teoretisk referensram

Den teoretiska referensramen innefattar fyra avsnitt där varje begrepp som tas upp i studien presenteras skilt för sig. Inledningsvis presenteras självuppfattning som helhet som sedan övergår till en mer specifik beskrivning av akademisk självuppfattning. Det är viktigt att redogöra för en mer generell självuppfattning först eftersom den är väsentlig för att kunna förstå den akademiska självuppfattningen. Båda begreppen definieras och respektive struktur presenteras. Vidare presenteras även hur den akademiska självuppfattningen påverkar och påverkas av skolprestationen och andra faktorer.

I de två sista avsnitten presenteras fenomenen upplevda inlärningssvårigheter och ungdomar vid övergången till andra stadiet som är väsentligt för denna studie. Begreppen definieras och diskuteras sedan utgående från avhandlingens syfte.

2.1 Självuppfattning

En allmän, övergripande självuppfattning kallas ofta för generell självuppfattning, men på grund av att självuppfattning är ett väldigt brett begrepp har forskare delat in självuppfattningen i ämnesspecifika områden. Den vanligaste indelningen är akademisk-, social-, fysisk-, och emotionell självuppfattning

2.1.1 Definition av självuppfattning

En entydig och klar definition av begreppet självuppfattning finns inte, trots att många forskare kommit med flera förslag. Därför har Skaalvik och Skaalvik (1996) sammanställt tidigare definitioner av begreppet självuppfattning för att bilda en klarare definition. De refererar bland annat till Raimy från 1940-talet som gav en av de första definitionerna på självuppfattning. Raimy beskrev självuppfattningen som individen som den känner sig själv. Vidare refererar de till Burns från 1976, som har en något vidare definition på begreppet: självuppfattning är individens uppfattning och värdering av sig själv, och Bandura, från 1986, som beskrev självuppfattning

som personens förväntningar över att kunna utföra en viss handling. Utgående från dessa tidigare definitioner på självuppfattning har Skaalvik och Skaalvik (1996) sammanfattat en egen definition som lyder att självuppfattning är uppfattningar, värderingar, förväntningar och tro som en person har om sig själv.

Orsaken till att det har varit svårt att komma överens om en entydig och klar definition på begreppet självuppfattning grundar sig i att forskare så sent som på 1970-talet ännu inkonsekvent använde termerna självbild, självkänsla, självtillit, självförtroende, självperception och självuppfattning. Man har därmed funnit otaliga definitioner av olika forskare. Shavelson, Hubner och Stanton (1976) som undersökt de tidigare definitionerna sammanställde dem för att få fram en entydigare definition. De definierar då självuppfattning som en persons uppfattning om sig själv, formad av erfarenheter samt upplevelser av omgivningen. Nämda forskare menar specifikt att det är de sociala erfarenheterna, förstärkningar och interaktioner med omgivningen och attributioner, förklaringsgrunder för det egna beteendet, som formar och påverkar självuppfattningen.

Marsh, en av den främsta forskaren inom ämnet självuppfattning och dess struktur har inspirerats av tidigare nämnda definitioner av självuppfattning i sina studier. Marsh definierar självuppfattningen tillsammans med Hattie (1996, s. 58) som en persons självperception som är formad via erfarenheter och tolkningar av hens omgivning. Liknande definitioner syns även i senare forskning, bland annat då Schrader och Helmke (2015) menar att självuppfattningen innebär tankar och uppfattningar om personens egna förmågor, eller Plieninger och Dickhäuser (2015, s. 213) som skriver att det handlar om personens uppfattningar och värderingar av sig själv.

En annan nyare definition på begreppet självuppfattning ger bland annat Keltikangas-Järvinen (2010, s. 17), som skriver att en god självuppfattning handlar om hur många goda egenskaper en människa ser hos sig själv. Rosén (2016) skriver också att självuppfattningen är beroende av hur tillfreds man är med vad man klarar av i jämförelse med ens förutsättningar är och vad man tror att andra människor uppskattar. Tidig forskning har visat att självuppfattning påverkar bland annat

emotion och motivation och har en stor betydelse för människans individuella utveckling, välbefinnande och psykiska hälsa.

Keltikangas-Järvinen beskriver även hurdan en god självuppfattning bör vara och säger att en person då har fler positiva jag-bilder än negativa, medan en dålig självuppfattning innebär att man har fler negativa bilder av sig själv än positiva. Självuppfattningen bör dock vara realistisk för att den skall räknas till en god självuppfattning och att man skall kunna känna igen och vara medveten om sina svagheter och brister. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 17–23)

För att uppnå en god självuppfattning behöver man, förutom förmågan att kunna se sina styrkor och svagheter, även kunna lita på och respektera sig själv. Man skall kunna se sitt liv som värdefullt och kunna se sig själv som huvudpersonen i sitt liv som styr och påverkar händelseförloppet och kunna förstå att det inte är andra personer, omgivningen, status eller andra prestationer som gör ens liv mer eller mindre värdefullt. Har man en god självuppfattning innebär det dessutom att man har en förmåga att kunna uppskatta andra människor och klara av att se andra människors kunnande, att kunna ge bekräftelse och att argumentera och dela sina åsikter med andra. Slutligen skall man även klara av och kunna gå vidare från misslyckanden och besvikelser. (Keltikangas-Järvinen, 2010, s.17–23)

2.1.2 Skillnader mellan självuppfattning, självkänsla och självtillit

Självuppfattning, självkänsla och självtillit är alla närbesläktade begrepp som tidigare använts synonymt med varandra. Vissa mindre skillnader finns dock och bör därför utredas. Nedan finns en beskrivning och definiering av respektive begrepp.

När Shavelson m.fl. (1976) undersökte de tidigare definitionerna på självuppfattning la de även märke till förvirringen i definitionerna mellan begreppen självuppfattning och självkänsla (*eng. self-esteem*). Begreppen har ofta används som synonymer men efter Schavelsons m.fl. (1976) modell för självuppfattning har senare forskare (bl.a.

Blascovich & Tomka, 1991; Marsh, Marsh & Martin, 2011) försökt skilja dem och definiera självkänsla som en global och mer stabil konstruktion som reflekterar en bredare bild som en människa har av sig själv. Vidare beskriver Marsh (2007, refererad av Marsh & Martin, 2011) att självkänslan är en mer generell helhetsbild som människan har av sig själv som inte kan delas in i ämnesspecifika delområden på samma sätt som man kan göra med självuppfattningen. Även Schavelson m.fl. (1997) beskrev självkänslan som en mer övergripande helhet medan självuppfattningen koncentrerar sig på ämnesspecifika delar så som psykisk-, social, och akademisk självuppfattning.

När det gäller begreppen självuppfattning och självtillit (*eng. self-efficacy*) menar forskare (Ferla, Valcke & Cai, 2009; Parker, Marsh, Ciarrochi, Marshall, & Abduljabbar, 2013) att dessa är två självständiga domäner trots att de är nära relaterade till varandra och båda centrala begrepp inom pedagogisk och psykologisk forskning. Trots att de flesta tidigare forskare valt att studera någondera begreppen finns det även studier som samtidigt undersökt både självuppfattningen och självtilliten i samma studie (Bong & Skaalvik, 2003). PISA (Programme of International Student Assessment) är ett exempel på en världsomfattande forskning som samtidigt undersökt både självuppfattningen och självtilliten hos barn och ungdomar (Parker m.fl., 2013).

Begreppet självtillit är individens övertygelse om att kunna klara av en specifik uppgift eller att nå ett specifikt resultat (Bandura, 1977). Enligt Bandura (1977) påverkar denna övertygelse bland annat hur personen handlar i olika situationer, hur mycket personen anstränger sig för att nå specifika mål och hur personen förhåller sig till misslyckanden. Liksom självuppfattningen kan självtilliten även förespa individens tanke, känsla och handling (Bandura 1977), och kan även delas in i ämnesspecifika delar, så som akademisk självuppfattning och akademisk självtillit (Bong & Skaalvik, 2003). Det som dock skiljer dessa begrepp åt är enligt Bong och Skaalvik (2003) att självtilliten i en större grad koncentrerar sig på vad personen tror att hen klarar av än vad hen faktiskt har för förmågor och förutsättningar att klara av olika saker.

Då en person skall utvärdera sin självtillit undersöks vad personen tror att hen klarar av, trots att detta kanske inte stämmer överens med vad personen klarar av i verkligheten. För att ge ett exempel på en fråga som mäter självtilliten används en fråga ur PISA som lyder ”Hur känner du dig på att lösa en ekvation som ...” (Ferla m.fl., 2009). När personen skall värdera sin självuppfattning utvärderar hen själva förmågan och jämför ofta den egna kapaciteten mot en viss standard av kompetens (Bong & Skaalvik, 2003). Då man i PISA-undersökningen utvärderade respondenternas självuppfattning bad man dem utvärdera olika påståenden med en skala från 1–4 beroende på i hur hög grad respondenten håller med om påståendet eller inte. Ett påstående kunde t.ex. lyda ”Jag lär mig matematik snabbt”. (Ferla m.fl., 2009)

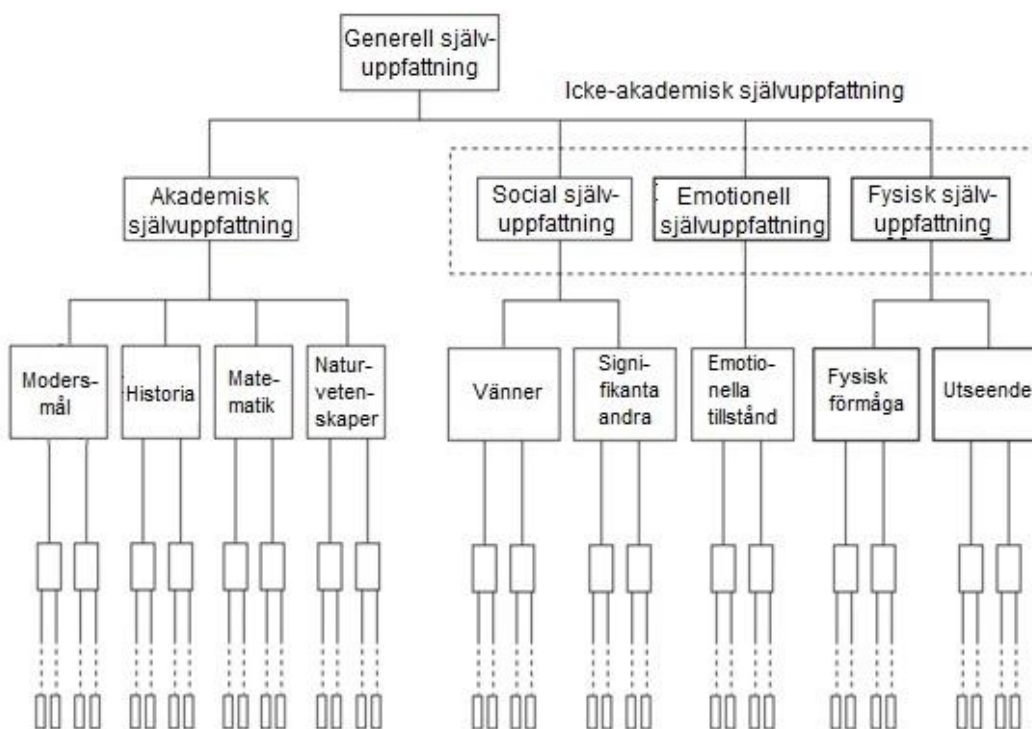
Trots att det enligt vissa forskare finns en mindre skillnad mellan begreppen självuppfattning och självkänsla och andra närbesläktade begrepp, använder många forskare än idag dem som synonymer (Marsh, 2011). På grund av detta kommer det i denna studie förekomma artiklar med olika, närbesläktade begrepp där definitionen av begreppen är densamma.

2.1.3 Strukturen för självuppfattning

Eftersom olika studier om självet dominerade det pedagogiska och psykologiska forskningsområdet under en lång period började forskare i slutet på 1970-talet intressera sig för mer specifika, teoretiska modeller och lämpliga mätinstrument för självuppfattning. Tidigare hade forskningen dominerats av ett universellt perspektiv på självuppfattning som representerades av ett enda mätvärde. Förutom detta försvårades teoribildningen av att forskare och teoretiker använde sig av olika begrepp som till exempel självuppfattning, självkänsla och självtillit för samma fenomen (Brunner m.fl., 2010; Marsh, 1990)

I ett försök att lösa denna problematiken undersökte Shavelson m.fl. (1976) tidigare teorier och mätinstrument för att kunna sammanställa dessa och bilda en mångfacetterad, hierarkisk modell för självuppfattning. I modellen som Shavelson m.fl. (1976) utarbetade placerades den generella självuppfattningen högst upp i

hierarkin som sedan vidare delades in i en akademisk-, och en icke-akademisk dimension av självuppfattningen. Den akademiska självuppfattningen delade Shavelson m.fl. (1976) vidare in i ämnesspecifika områden för självuppfattning enligt skolämnen som till exempel matematisk självuppfattning eller självuppfattning i modersmål, medan den icke-akademiska självuppfattningen delades in i en social-, emotionell- och fysisk självuppfattning (Marsh, 1990). Shavelsons modell för självuppfattning presenteras i Figur 1.



Figur 1. Fri översättning av Shavelsons modell för självuppfattning (Shavelson m.fl., 1976, s. 415)

Shavelsons modell har senare utvecklats och förändrats av olika forskare (bl.a. Marsh, 1990) och den har stått som grund för skapandet av olika mätinstrument för självuppfattning. Trots att Shavelsons modell har vidareutvecklats och förändrats finns fortfarande starka bevis på att självuppfattningen följer en viss hierarki och att den är indelade i ämnesspecifika delar, till exempel enligt skolämnen (Brunner, Keller, Dierendonck, Reichert, Ugen, Fishbach & Martin, 2010).

2.2 Akademisk självuppfattning

2.2.1 Definition av akademisk självuppfattning

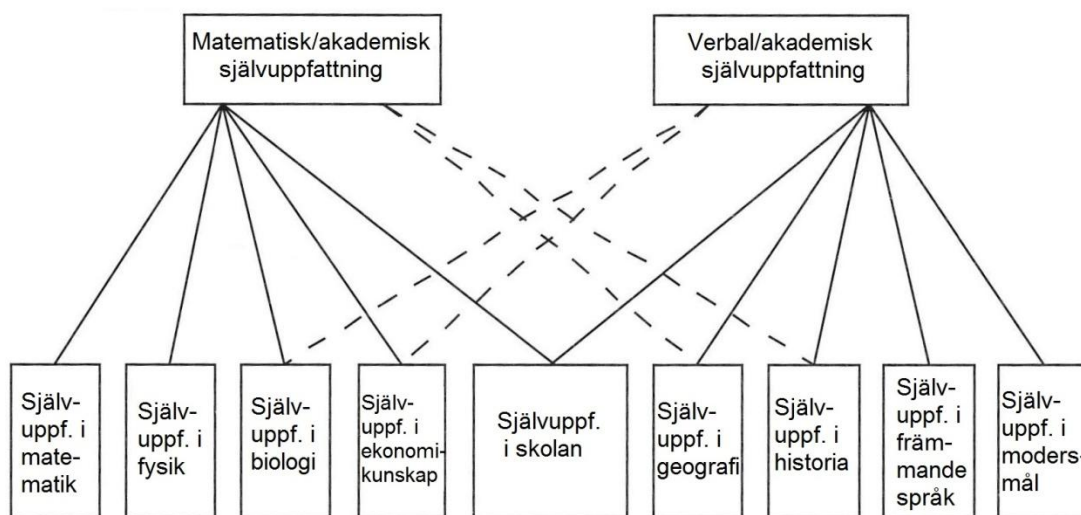
Den akademiska självuppfattningen, som är en del av den generella självuppfattningen, är den uppfattning som personen har om sin egen prestationsnivå, till exempel i skolan (Skaalvik och Skaalvik, 1996). Den del av självuppfattningen som är kopplad till den akademiska kontexten är enligt Steinmayr och Spinath (2009) ett av de mest betydelsefulla och motiverande forskningsområdena inom pedagogisk psykologi. Till skillnad från den generella självuppfattningen är definitionerna av akademisk självuppfattning mera likartade. Bong och Skaalvik (2003) beskriver begreppet som en individs kunskap och uppfattning om sig själv i fråga om skolprestationer. Enligt Plieninger och Dickhäuser (2015) handlar det om personens uppfattning om hens akademiska förmågor medan Harter (1982) skriver att den akademiska självuppfattningen har att göra med upplevelser av ens kompetens i skolan.

Förutom att den akademiska självuppfattning definieras som personens upplevelser av hens kompetens, menar de flesta forskare att den akademiska självuppfattningen även kan delas in i olika ämnesspecifika delar (Marsh & Craven, 1997). Forskning har också visat att akademisk självuppfattning har en positiv inverkan på bland annat prestation (Huang, 2011; Korhonen m.fl., 2014; Marsh & Martin, 2011; Pinxten, Fraine, Van Damme & D'Haenes, 2010), inlärningsstrategier (Burnett, Pillay & Dart, 2003; McInerney, Wing-yi Cheng, Mo Ching Mok & Kwok Hap Lam, 2012) och på den sociala interaktionen (Gurney, 1986).

2.2.2 Strukturen för akademisk självuppfattning

Forskning inom självuppfattning och akademisk självuppfattning har efter 1980-talet i stor utsträckning utgått från Shavelsons modell (1976) av självuppfattning, som är hierarkiskt uppbyggd och indelad i olika ämnesspecifika delar. Senare studier (Marsh, 1990; Marsh & Shavelson, 1985) har visat att hierarkin med en akademisk självuppfattning högst upp, där de mer ämnesspecifika självuppfattningarna ligger

under, inte har fungerat vid empiriska data. Detta ledde till att Shavelson tillsammans med Marsh (1985) utvecklade den tidigare Shavelson-modellen och skapade en skild modell för akademisk självuppfattning (Figur 2). I denna modell står en matematisk/akademisk respektive en verbal/akademisk självuppfattning högst upp i hierarkin (Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Shavelson, 1985).



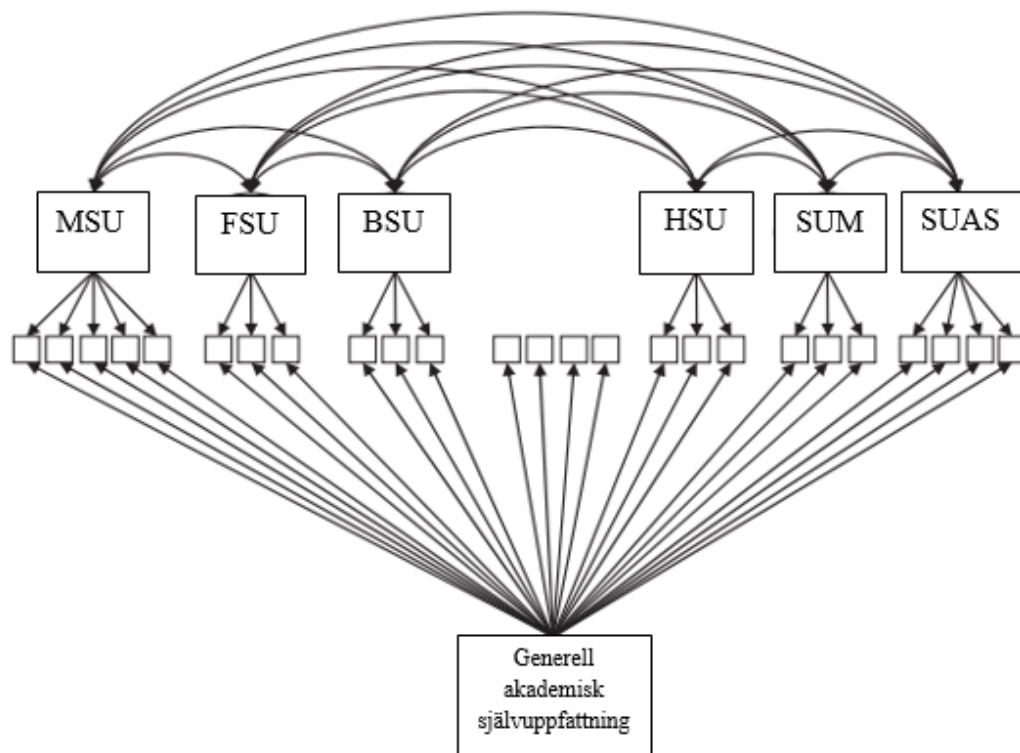
Figur 2. Fri översättning av Marsh och Shavelsons modell av akademisk självuppfattning (Marsh m.fl., 1988, s. 378)

Ur Figur 2 kan avläsas att den matematiska och den verbala självuppfattningen ligger på samma nivå och påverkar de underliggande ämnesspecifika delarna i lika hög grad. Man kan också se att Marsh och Shavelson (1988) valt att placera "självuppfattning i skolan" på samma nivå som de övriga ämnesspecifika självuppfattningarna, till skillnad från den tidigare Shavelson-modellen (1978). Genom att placera de olika delarna av akademisk självuppfattning på detta sett kan man se de ämnesspecifika självuppfattningarna som en matematisk-verbal helhet där både den verbala- och den matematiska självuppfattningen påverkar de flesta ämnen. Det är endast självuppfattning i matematik och fysik som endast påverkas av den matematiska/akademiska självuppfattningen och motsvarande självuppfattning i olika språk som endast påverkas av den verbala/akademiska självuppfattningen.

Brunner m.fl. (2010) har testat och utmanat Shavelsons modell från 1976 och även Marsh och Shavelsons modell från 1988. Deras studie visar att modellerna ger en

god teoretisk grund för forskning inom området men innehåller vissa brister. Brunner m.fl. (2010) anser bland annat att modellen borde delas in ytterligare och delade därefter in varje delområde i ytterligare ämnesspecifika delar för att göra modellen mer komplex. Dessutom ansåg de att den generella akademiska självuppfattningen borde ligga högst upp i hierarkin istället för att vara underordnad, vilket den är i Marsh/Shavelson modellen (1988). Denna förnyade modell av den tidigare Marsh/Shavelson modellen kom att heta *Nested Marsh/Shavelson Model* (NMS) (Figur 3). (Brunner m.fl. 2010)

Brunner med flera (2010) ansåg även att den generella akademiska självuppfattningen som ligger över de andra ämnesspecifika delarna påverkar skolprestationerna för vissa skolämnena, men att korrelationen mellan den generella akademiska självuppfattningen och de olika skolämnena är olika starka. Brunner m.fl. (2010) förklarar detta med att det delvis kan bero på att det kan vara svårt att mäta bland annat den verbala akademiska prestationen. Slutligen kom NMS modellen endast att gälla språk, historia och naturvetenskapliga ämnen.



Figur 3. Fri översättning av Nested Marsh/Shavelson Model (Brunner m.fl., 2010, s. 966). MSU = matematisk självuppfattning, FSU = självuppfattning i fysik, BSU = biologisk självuppfattning, HSU = historisk självuppfattning, SUM = självuppfattning i modersmålet, SUAS = självuppfattning i annat språk.

Det finns fortfarande ingen allmänt accepterad modell för akademisk självuppfattning trots att man är överens om att strukturen är hierarkisk och innefattar ämnesspecifika domäner.

2.2.3 Akademisk självuppfattning och skolprestation

Flera tidigare studier har visat att det finns starka samband mellan akademisk självuppfattning och akademiska prestationer (Núñez, Gonzáles-Pieda, Ganzáles-Pumariega, Rocés, Alvarez, Gonzáles, Cabanach, Valle & Rodríguez, 2005; Pinxten, De Fraine, Van Damme & D’Haenes, 2010; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Trautwein, Ludtke, Köller & Baumert, 2006). Detta innebär att en elev med lägre akademiska prestationer även har en sämre akademisk självuppfattning och ju bättre prestationer en elev har desto högre är även den akademiska självuppfattningen. Dessutom har studier visat att det finns ett starkt samband mellan

inlärningssvårigheter och en svag självuppfattning eftersom elever med inlärningssvårigheter ofta jämför sina prestationer med övriga jämnåriga (Núñez m.fl., 2005; Zeleke, 2004; Fletcher, Morris & Lyon, 2003)

År 1990 lanserade Marsh den så kallade *reciprocal effects model* (REM). REM är en modell för akademisk självuppfattning som innebär att ju högre akademisk självuppfattning en elev har, desto bättre är också den akademiska prestationen och tvärtom. Enligt denna modell påverkar inlärningssvårigheter och akademisk självuppfattning de akademiska prestationerna i lika hög grad. Enligt Marsh innebär detta att man borde förbättra båda faktorerna hos elever om man vill förbättra den akademiska prestationen. (Marsh & Martin, 2011). Modellen har senare undersökts och testats i ett flertal studier och fått stöd av bland annat Pinxten m.fl., (2010), som menar att man i praktiken måste träna på både den akademiska självuppfattning och på själva inlärningssvårigheterna för att nå hållbara, positiva förbättringar i den akademiska prestationen. Även Marsh och Martin (2011) har kommit fram till att det är minst lika viktigt att förbättra den akademiska självuppfattningen om man vill höja den akademiska prestationen. Marsh och Martin (2011) menar även att REM modellen inte endast fungerar inom den allmänbildande utbildningen, utan även i andra önskvärda utbildningar.

Utgående från sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har Hau och Marsh (2015) jämfört tidigare forskning som testat olika typer av interventioner som använts för att förbättra skolprestationerna. De kom fram till att interventioner som utgår från ämnesspecifika självuppfattningar har en större effekt på prestationen i jämförelse med generella självuppfattningsinterventioner. Detta innebär att lärare bör beakta självuppfattningens multidimensionella struktur då det strävas efter att förbättra den. Studien visade att positiv feedback som ges måste fokuseras på ett specifikt område inom ett visst ämne eller en viss färdighet. Interventionsprogram som syftade till att höja den generella självuppfattningen visade sig vara för vaga och breda, och var därmed ineffektiva. (Hau & Marsh, 2015)

Förutom förespråkare för REM modellen finns det även andra forskare som bland annat anser att skolprestationerna främst styrs av den akademiska självuppfattningen genom en så kallad *self-enhancement model* (Scheirer & Kraut, 1979). Andra menar

igen motsatsen, att det är prestationen som formar självuppfattningen genom en så kallad *skill-develop model* (Caslyn & Kenny, 1977). Det är en ständig fråga som intresserar forskare, det vill säga huruvida det ursprungligen är en positiv akademisk självuppfattning som lett till höga akademiska prestationer, eller om det är höga akademiska prestationer som lett till att man fått en hög akademisk självuppfattning. Utgående från tidigare forskning vet man att akademisk självuppfattning har en ömsesidig påverkan på prestation (Marsh & Craven, 2006; Fryer, 2015; Marsh & Martin, 2011; Pinxten m.fl. 2010), men det är nästan omöjligt att undersöka vilken faktor som ursprungligen utvecklat den andra (Hau & Marsh, 2015).

McInerney m.fl. (2012) och Trautwein m.fl. (2006) har i sina studier undersökt sambanden mellan akademisk självuppfattning och skolprestationer och kommit fram till att den akademiska självuppfattningen är ämnesspecifik, vilket stöder tidigare forskning om självuppfattningens struktur (Brunner m.fl., 2010). Studierna stöder bland annat Marsh/Shavelson modellen (2010) och resultaten visar att elever som har en svag självuppfattning i matematik nödvändigtvis inte har en svag självuppfattning i övriga ämnen. Detta innebär även att en svag självuppfattning i matematik inte heller direkt påverkar prestationerna i övriga ämnen.

Vidare har Trautwein m.fl. även undersökt omgivningens betydelse för den akademiska självuppfattningen och har då kommit fram till att inlärningsmiljön har en stor betydelse för utvecklingen av akademisk självuppfattning. I undersökningen visade det sig att en så kallad meritokratisk princip som inlärningsmiljö fungerar bäst då man vill höja elevernas akademiska självuppfattning. Den meritokratiska principen är en individbaserad inlärningsmiljö som fokuserar på att höja elevens självkänsla.

Ser man på PISA-undersökningarna (2010) som gjorts på finländska elever kan man även där se ett starkt samband mellan självuppfattning och prestation. I resultaten framkommer att det finns en stark korrelation mellan en god läskunnighet och en hög självuppfattning. Resultaten i PISA visar att ju bättre elevens läskunnighet är, desto högre är också självuppfattningen. Liknande samband finns även mellan matematikkunskaper och självuppfattning. Trots detta har man i PISA-undersökningarna inte kunnat förklara de internationella skillnaderna i läsning och

matematikkunskaper med hjälp av självuppfattningen eftersom resultaten för vissa länder visade att eleverna hade en god självuppfattning trots att de inte placerade sig bland de bästa länderna i läskunnighet och matematikkunskaper. Bland annat var Korea ett land vars elever hade en väldigt låg självuppfattning trots att deras matematikkunskaper ligger på toppnivå.

2.2.4 Övriga faktorer som påverkar akademisk självuppfattning

Flera studier har genomförts för att undersöka omgivningens inverkan på självuppfattningen och framförallt hur skolmiljön påverkar den akademiska självuppfattningen hos elever (Marsh, 2003; Trautwein m.fl., 2006). År 1984 lanserade Marsh den så kallade *Big-Fish-Little-Pond effect* (BFLPE) modellen som innebär att eleverna alltid jämför sig med de andra eleverna i gruppen och att man jämför sina egna resultat med gruppens prestationer. Detta fenomen, som Marsh presenterade redan 1984, förklarar varför elever med lika grad av akademiska prestationer ändå kan ha stora skillnader i akademisk självuppfattning (Marsh, 2003). Enligt BFLPE modellen skulle elever med svaga skolprestationer höja sin akademiska självuppfattning om de fick vara tillsammans i en grupp med andra som också har svaga skolprestationer. På samma sätt skulle effekten bli omvänd om man satte högpresterande elever i en grupp med andra akademiskt begåvade elever, då skulle elevernas akademiska självuppfattning försämrats.

Marsh (2003) undersökte vidare om BFLPE och studerade elevernas akademiska självuppfattning och skolprestationer i 26 länder, däribland Finland, Sverige, Norge och Ryssland. I studien undersöktes hur de generella skolprestationerna i hela skolan påverkar den enskilda elevens akademiska självuppfattning och hur den enskilda elevens skolprestationer påverkar den akademiska självuppfattningen. Som Marsh redan 1984 förutspådde visade resultaten att de generella skolprestationerna påverkar den akademiska självuppfattningen negativt för eleven, det vill säga ju högre skolprestationer en skola i medeltal överlag har, desto sämre blir den akademiska självuppfattningen för eleverna. Resultaten visade däremot att den enskilda elevens skolprestationer även påverkar den akademiska självuppfattningen positivt vilket

betyder att ju bättre skolprestationer en elev har, desto högre är den akademiska självuppfattningen. Flera andra forskare har även undersökt och gett stöd för BFLPE (bl.a. Plieninger & Dickhäuser, 2015; Nagengast & Marsh, 2012)

Ett fenomen som påminner om BFLPE modellen är modellen för externa och interna referensramar som Marsh lanserade några år senare (1986). Denna modell har fått stöd av bland annat Skaalvik och Skaalvik (2002) som förklarar att utvecklingen av den akademiska självuppfattningen alltid utgår från jämförelser. Jämförelser som kan vara antingen externa eller interna. De externa referenserna innebär att eleven alltid jämför sina egna resultat med klassens och skolans medelprestationer och på basen av dem bildar sig eleven en uppfattning om sitt eget kunnande och sina egna prestationer, vilket i sin tur påverkar den akademiska självuppfattningen. Om eleven upplever att han eller hon presterar bättre än klasskamraterna höjs den akademiska självuppfattningen medan den i sin tur sänks om eleven upplever att han eller hon presterar sämre än resten av klassen.

De interna referensramarna innebär att eleven jämför sina prestationer inom ett visst område, till exempel matematik, med sina uppfattade kunskaper eller sina prestationer i andra ämnen. Eleven jämför alltså sin prestation med sig själv och sina tidigare prestationer i andra ämnen och gör detta antingen vid en specifik tidpunkt, över en längre tid, i jämförelse med sina mål som eleven själv satt upp eller med den ansträngning som eleven gjort för att nå målet.

Oberoende hur den akademiska självuppfattningen bildas har den en betydande roll för individens välbefinnande. Elever med en svag akademisk självuppfattning upplever mer stress och ångest inför inläringssituationer och prestationssituationer än elever med en högre akademisk självuppfattning. Trots att forskning visat att självuppfattningen är ämnesspecifik har väldigt många elever med en svag akademisk självuppfattning även en svagare generell självuppfattning. (Skaalvik och Skaalvik 1996)

2.2.5 Akademisk självuppfattning och andra stadiet

Forskning som berör andra stadiet och elevers val av studieinriktning i förhållande till akademisk självuppfattning finns det sparsamt av. En av få forskare inom området är Taipale (2009) som i sin studie kommit fram till att studieinriktningen har en stor betydelse för den akademiska självuppfattningen. I studien deltog finskspråkiga elever och resultaten visade att de elever som senare valt en yrkesutbildning hade en lägre akademisk självuppfattning än de elever som senare valde en gymnasieutbildning. Däremot försvann skillnaden då eleverna undersöktes igen i andra stadiet eftersom den akademiska självuppfattningen för de elever som valt en yrkesutbildning hade förbättrats, medan den hade försämrats för de elever som valt en gymnasieutbildning. Dessa resultat kan även kopplas till den tidigare nämnda BFLPE, det vill säga att den akademiska självuppfattningen påverkas av att eleven befinner sig i en grupp med elever med liknande förmågor som en själv (Marsh, Seaton, Trautwein, Lüdtke, Hau, O'Mara & Craven, 2008).

Jackson (2003) har undersökt hur självuppfattningen påverkas av ungdomars övergång till högre akademiska studier och resultaten visade då att förändringarna i självuppfattningen är könsspecifika. Studien visade att kvinnliga studerande påverkades av övergången till en högre utbildning i mycket högre grad än vad de manliga studerandena gjorde. Den akademiska självuppfattningen sjönk inom flera olika områden för kvinnorna, medan utvecklingen av männens akademiska självuppfattning inte var signifikant. Jackson diskuterar orsakerna till detta och menar bl.a. att männen är mer förberedda för högre akademiska studier än kvinnorna, att män överlag är mindre känsliga för förändring och att tidigare studier visat att män i större grad tenderar att överskatta dem själva medan kvinnor vanligtvis underskattar sina förmågor (Jackson, 2003).

Liknande resultat om att könet kan förutspå utvecklingen av akademisk självuppfattning i andra stadiet har De Fraine, Van Damme och Onghena (2006) kommit fram till i sin studie. Enligt De Fraine m.fl. (2006) försämras den akademiska självuppfattningen för både manliga och kvinnliga studeranden inom andra stadiets utbildning, medan försämringen sker i en mycket snabbare takt för de kvinnliga studerandena. De Fraine m.fl. (2006) hittade inga samband mellan

utvecklingen av akademisk självuppfattning och utvecklingen av prestation då eleverna studerade inom andra stadiet. Däremot fann de ett positivt samband mellan akademisk självuppfattning och prestation, ett samband som minskade genom andra stadiets utbildning.

Både Jackson (2003) samt De Fraine m.fl. (2006) förespråkar modellen för externa och interna referensramar som orsak till att den akademiska självuppfattningen förändras vid övergången till andra stadiet. Eftersom tidigare studier visat att den akademiska självuppfattningen i hög grad påverkas av externa referensramar (Skaalvik & Skaalvik, 2002), är det naturligt att elever som övergår till andra stadiets utbildning upplever förändringar i självuppfattningen (Jackson, 2003). Liknande parareller drar Jackson (2003) mellan BFLPE teorin och sin studie, och förklarar resultaten i sin studie med att eleverna vid övergången till andra stadiet ofta går från att vara en ”stor fisk” till att vara en ”liten fisk”, vilket påverkar den akademiska självuppfattningen.

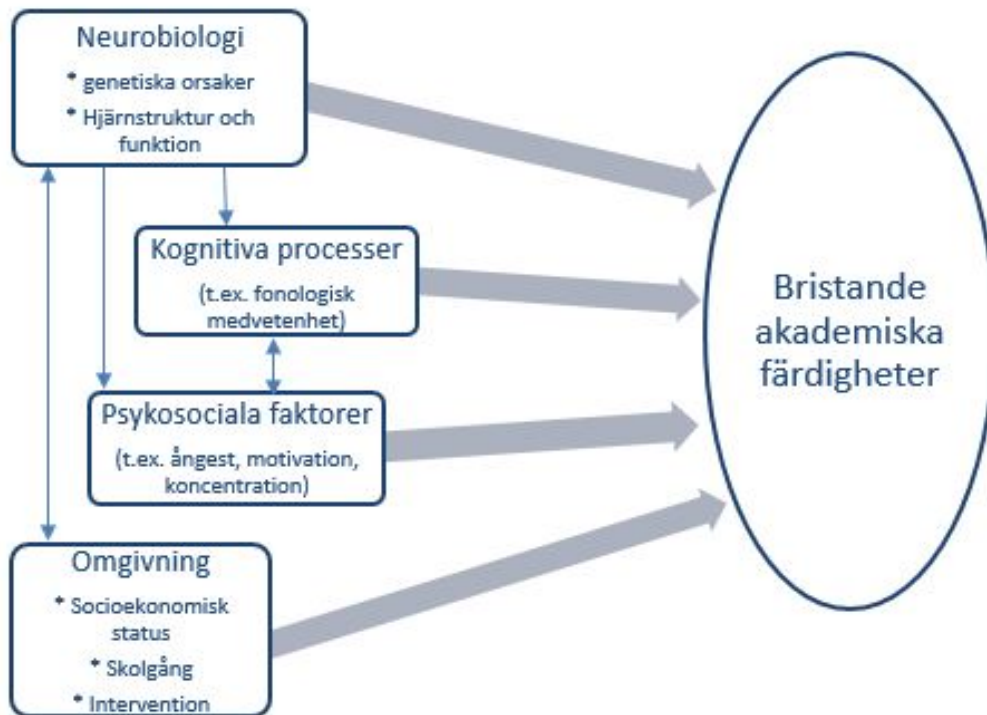
2.3 Upplevda inlärningssvårigheter

2.3.1 Definition och identifiering av inlärningssvårigheter

Inlärningssvårigheter har genom tiderna varit svårt att få en klar definition på, och det var först när man 1968 betecknade inlärningssvårigheter som en funktionsnedsättning i USAs lagstiftning som allt fler elever kunde identifieras med inlärningssvårigheter. Efter det har mängden elever som blivit diagnostiserade med olika typer av inlärningssvårigheter ökat stadigt. Trots detta är inlärningssvårigheter fortfarande en av de mest missförstådda och debatterade ämnen som påverkar eleverna. Problematiken har ofta legat i att man sett inlärningssvårigheter som en enda enhet, trots att senare forskning visat att inlärningssvårigheter representerar olika svårigheter inom specifika områden (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007, s. 1–9).

Det största problemet som kommit att påverka studier om inlärningssvårigheter är bristen på en enhetlig definition på begreppet. Orsakerna till att begreppet inlärningssvårigheter är svårt att definiera är att dess konstruktion gör den svår att observera. Den andra orsaken är inlärningssvårigheternas mångdimensionella struktur (Fletcher m.fl. 2007, s. 25–27). Det har trots detta gjorts flera försök på och getts alternativ till hur begreppet borde definieras. Forskare har ofta pratat om inlärningssvårigheter då en person lider av underprestation av något slag och man inte kunnat hitta andra orsaker eller diagnoser som orsakat underprestationen. Senare har inlärningssvårigheter även definierats som en heterogen grupp av olika störningar som kan variera från person till person och att personen har en avvikande intelligens (IQ) (Hallahan & Mock, 2003, s. 16–17).

Eftersom begreppet inlärningssvårigheter är så mångfacetterat har Fletcher, Lyon, Fuchs och Barnes (2007, s. 3) gjort upp en struktur som förklarar de främsta orsakerna till de vanligaste inlärningssvårigheterna: matematik-, läs- och skrivsvårigheter. En fri översättning av Fletchers m.fl. (2007) modell kan ses i Figur 4, där neurobiologiska, kognitiva och psykosociala faktorer och omgivningen räknas upp som de vanligaste orsakerna till inlärningssvårigheter (t.ex. läs- och skrivsvårigheter). Till de neurobiologiska orsakerna hör till exempel genetiskt medfödda svårigheter eller avvikande struktur och funktion i hjärnan. Dessa kan antingen vara medfödda eller orsakade av en eventuell olycka eller sjukdom. Till de kognitiva orsakerna hör individens karaktäristiska drag som direkt kan påverka elevens akademiska färdigheter, som till exempel bristande fonologisk medvetenhet eller förmågan att läsa av bokstäver snabbt. Till de psykosociala faktorerna hör till exempel ångest och depression, bristande motivation eller olika typer av koncentrationssvårigheter som indirekt leder till svårigheter med akademiska prestationer. Slutligen påverkar omgivningen elevernas inlärningssvårigheter genom den sociala och ekonomiska miljö som eleven befinner sig i. Till denna kategori hör även kvalitén på undervisningen och skolan. I Figur 4 kan man även utgående från pilarnas riktning se att de olika faktorerna påverkar varandra indirekt på olika sätt (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007, s. 2–3).



Figur 4. Fri översättning av Fletchers m.fl. struktur av orsakerna till inlärningssvårigheter. (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007, s. 3)

Även Lyytinen (2004, s. 21) tar upp den neurokognitiva aspekten och beskriver inlärningssvårigheter som ett problem med inläringen till följd av en störning i den neurokognitiva utvecklingen som påverkar skolprestationerna trots att undervisningsmetoderna och undervisningsmiljöerna är optimala. Lyytinen (2004, s. 21) beskriver vidare att orsakerna till störningen kan variera, från medfött till exempel trauma eller olycka, men att den kan påverka individen på olika sätt. En stor del av inlärningssvårigheterna påverkar endast ett litet område, som till exempel språkliga, matematiska eller motoriska färdigheter, eller kan till och med vara ännu mer specificerade, till exempel svårigheter med fonologi.

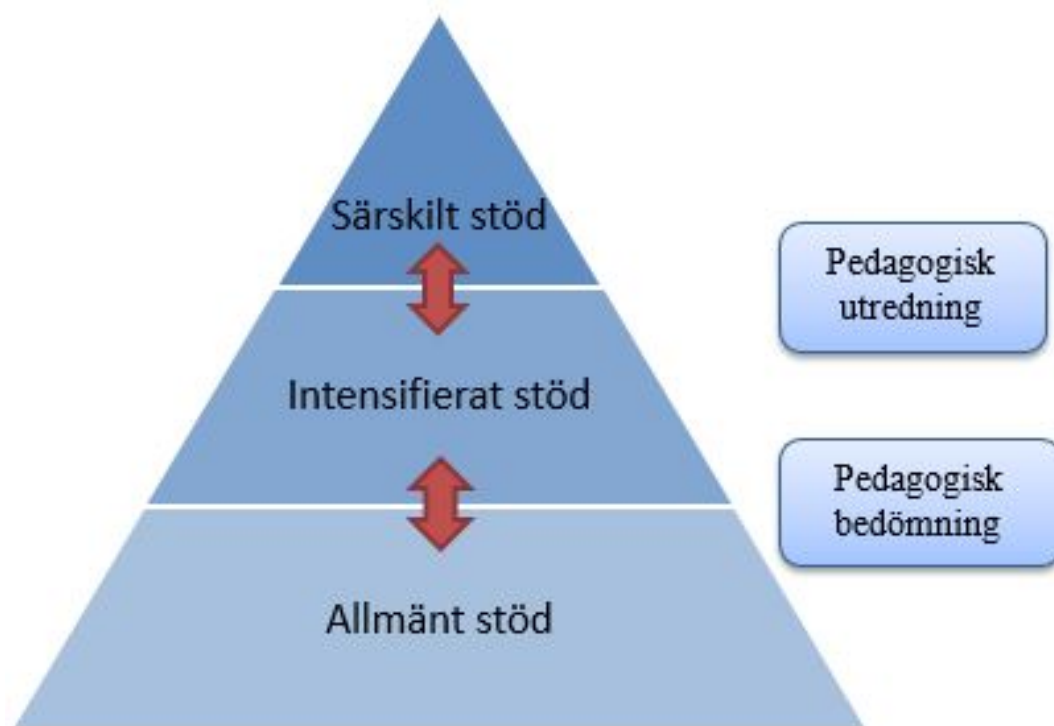
Idag finns det flera olika IQ-test och andra test som mäter elevernas prestation i skolorna. Det finns även stora skillnader mellan länder och skolor angående hur man definierar, ser på och arbetar med inlärningssvårigheter idag. Man måste dock minnas att det inte enbart är personens IQ som definierar inlärningssvårigheter. Forskning under de senaste 10–15 åren har visat få bevis för att avvikelser i IQ avgränsar en specifik typ av inlärningssvårighet. Många gånger är

inlärningssvårigheten mångdimensionell och påverkar inte endast ett område hos människan. (Fletcher, Morris & Lyon, 2003.)

De vanligaste modellerna för identifiering av inlärningssvårigheter är problemlösningssmodellen och en modell för skillnader mellan individer. Den första går ut på att man analyserar hur väl barnet tar emot och följer instruktioner medan den andra modellen tar fasta på avvikelserna i elevens förmågor. Med hjälp av dessa modeller försöker man klassificera, definiera och identifiera svårigheterna hos eleven. Idag skiljer man även på elever som har lindriga hjärnskador, elever som endast har svårigheter med den akademiska prestationen och elever som främst har beteendestörningar (ADHD). (Fletcher, Morris & Lyon, 2003.)

2.3.2 Identifiering av och stöd för inlärningssvårigheter i Finland

I Finland har man sedan 2011 använt sig av den så kallade trestegsmodellen för identifiering och uppföljning av inlärningssvårigheter och anordnandet av stödåtgärder i skolan. I denna modell betonas starkt förebyggande stödåtgärder som ges redan i ett tidigt skede och följer systematiskt upp, vilket även Fletcher m.fl. (2007, s. 61–62) förespråkar då de diskuterar olika typer av stödåtgärder för elever med inlärningssvårigheter. Utgående från trestegsmodellen kan stöd ges i tre nivåer: 1) allmänt stöd, 2) intensifierat stöd och 3) särskilt stöd (Figur 5). Stödåtgärderna går även att kombineras i enlighet med elevernas behov och stöd skall ges på ett flexibelt och mångsidigt sätt så länge behovet finns. (Utbildningsstyrelsen, 2011)



Figur 5. Trestegsmodellen. (Utbildningsstyrelsen, 2011)

Elevernas utveckling följs upp och dokumenteras genom elevvårdsmöten där rektorn tillsammans med pedagoger och personer som representerar skolhälsovården och/eller skolpsykologen eller kuratorn deltar. Elevens behov av stöd granskas och diskuteras och en pedagogisk bedömning görs för överförandet till intensifierat stöd. Elever med större svårigheter kan vid behov genomgå en mer omfattande pedagogisk utredning där en eventuell individuell plan för lärande (IP) utformas. Gränserna mellan respektive stödnivå är flytande och avgörs alltid utgående från elevens individuella behov. Exempel på stödåtgärder är differentiering, specialundervisning på deltid, hjälpmedel, elevhandledning med mera. Dessutom betonas ett mångsidigt samarbete mellan vårdnadshavare och elev. (Utbildningsstyrelsen, 2011)

År 2014 fick totalt 14,7% av alla elever inom den grundläggande utbildningen i Finland antingen intensifierat eller särskilt stöd. Motsvarande andel år 2013 var 13,8%, 2012 12,7% och 2011 var andelen 11,4% som fick intensifierat eller särskilt stöd i grundskolan. Det har alltså skett en årlig ökning sedan lagändringen om trestegsstödet trädde i kraft år 2011. Dessa resultat visar även att det tydligt finns

elever som är i behov av stöd, och att dessa elever blir fler för varje år. (Finlands Officiella Statistik, 2016)

Trots att trestegsmodellen främst riktar sig till den grundläggande utbildningen har även elever inom andra stadiets utbildning rätt till stödåtgärder och specialundervisning i enlighet med elevens behov. Både Lagen om yrkesutbildningen (630/1998) 19§ - 21§ och Gymnasielagen (629/1999) 13§, 29§ tar upp att den studerande har rätt till stöd och eventuella hjälpmedel som studierna kräver. (Utbildningsministeriet, 1998; Utbildningsministeriet, 1999)

2.3.3 Inlärningssvårigheter, självuppfattning och skolprestation

Inlärningssvårigheter har ett starkt samband med svag självuppfattning eftersom elever med inlärningssvårigheter löper större risk att möta misslyckanden i skolan som kan försämra elevens självuppfattning (Núñez m.fl. 2005; Zeleke, 2004). Dessutom kan de akademiska svårigheterna komma att påverka elevens sociala förmåga vilket i sin tur påverkar självuppfattningen negativt. Studier har även visat att barn med inlärningssvårigheter lider av fler psykiska svårigheter än elever som inte har inlärningssvårigheter. (Fletcher m.fl., 2003.)

Flera studier har visat att självuppfattningen till stor del bildas på basis av individens jämförelser med klassens och skolans medelprestationer (Marsh, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2002). Detta innebär att många elever med inlärningssvårigheter bildar en svag akademisk självuppfattning eftersom de har sämre akademiska prestationer än medeltalet i klassen/skolan. I och med lagändringen om intensifierat och särskilt stöd (642/2011) 16§ och 17§ som förespråkar att elever i behov av stöd så långt det är möjligt skall delta i den normala undervisningsgruppen (Undervisningsministeriet, 1998), har fler elever övergått från specialklass till normal klassundervisning. Om man då utgår från Marsh BFLPE teori (Marsh, 2003) eller teorin om externa och interna referensramar (Marsh, 1986) skulle detta innebära att eleverna i större grad blir medvetna om sina svagheter och jämför sina prestationer med

undervisningsgruppens medeltal, vilket skulle leda till en sämre akademisk självuppfattning.

Trots att en hel del tidigare forskning har gett stöd för både BFLPE teorin (Marsh, 2003; Marsh m.fl., 2008; Nagengast & Marsh, 2012) och teorin om interna och externa referensramar (Marsh & Craven, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2002) som utgår från att självuppfattningen bildas utgående från jämförelser med omgivningen, finns det även forskning som visat att elever med inlärningssvårigheter har en svag akademisk självuppfattning oberoende om de befinner sig i en specialklass eller tillsammans med normalbegåvade elever. Gans, Kenny och Ghany (2003) fann inga skillnader i elevernas akademiska självuppfattning då de jämförde elever inom den allmänna undervisningen och elever i specialklasser och specialskolor. De fann dock, liksom flera tidigare forskare, att elever med inlärningssvårigheter genomgående har en svagare akademisk självuppfattning än elever som inte har inlärningssvårigheter. Däremot visade resultaten att den svaga självuppfattning som elever med inlärningssvårigheter har endast sträcker sig till just den akademiska självuppfattningen. Då de jämförde bland annat generell självuppfattning fann de inga större skillnader mellan elever med inlärningssvårigheter och elever utan inlärningssvårigheter. Liknande resultat kom även Bear, Minke och Manning (2002) fram till då de jämförde olika delar av självuppfattning mellan elever med inlärningssvårigheter och normalpresterande elever.

Dessa resultat tyder på att trots att elever med inlärningssvårigheter har en svag akademisk självuppfattning och att de är väl medvetna om sina inlärningssvårigheter, hindrar det inte dem från att känna sig nöjda över sig själva och ha en högre självuppfattning inom andra områden. Gans m.fl. (2003) jämförde även flickor och pojkar med inlärningssvårigheter och fann då inga skillnader i akademisk självuppfattning. Resultaten från denna studie tyder därmed på att akademisk självuppfattning inte utvecklas olika hos flickor och pojkar med inlärningssvårigheter.

2.3.4. Begreppet upplevda inlärningssvårigheter

Begreppet upplevda inlärningssvårigheter är ett område som är relativt outforskat. Korhonen, Linnanmäki och Aunio (2012) menar att upplevda inlärningssvårigheter är en meningsfull indikator för elevernas välmående i skolan och att de upplevda inlärningssvårigheterna påverkar elevens akademiska välmående negativt. Liknande resultat har även Hakkarainen, Holopainen och Savolainen (2012) samt Tuominen-Soini, Salmela-Aro och Niemivirta (2012) fått fram i sina studier. Hakkarainen m.fl. (2012) har även i sin studie fått fram att upplevda inlärningssvårigheter bland annat kan förutspå den akademiska självuppfattningen och valet av andra stadiets utbildning.

En studie av Lavikanen, Koskinen, Aro, Kestilä, Lyytinen och Martelin (2006) visar att var sjätte elev har upplevt sig ha svårigheter med inläringen minst en gång under en termin. Vidare visar studien att de upplevda svårigheterna hos majoriteten av respondenterna som deltog i studien sträckte sig över flera områden i skolan, till exempel läsning och skrivning. Dessa respondenter hade även senare i livet en märkbart lägre utbildningsnivå än de elever som inte upplevde sig ha svårigheter under skoltiden. De ämnen som främst orsakar svårigheter är enligt studier främmande språk samt matematik. Även minnessvårigheter, koncentrationssvårigheter och svårigheter med läsning och skrivning är vanligt förekommande upplevda svårigheter bland elever (Haapasalo & Korkeamäki, 2009). Haapasalo och Korkeamäki (2009) har undersökt vuxna människor och bett dem nämna de områden som orsakat/orsakar mest problem för dem på grund av upplevda inlärningssvårigheter. I resultaten fick forskarna fram att över hälften av respondenterna uppgett att vissa skolämnen, arbetsuppgifter och studietekniker blivit mest påverkade av inlärningssvårigheterna.

Även Aro, Järviluoma, Mäntylä, Määttä och Paananen (2014) har undersökt hur upplevda inlärningssvårigheter påverkar skolprestationerna och kommit fram till att koncentrationssvårigheter orsakar de största besvären i studierna. Samma studie visar även att elevernas problem och svårigheter i skolan i värsta fall kan leda till att den

akademiska självuppfattningen försämras ytterligare och att självförtroendet blir sämre (Haapasalo & Korkeamäki, 2009).

2.4 Ungdomar vid övergången till andra stadiet

Ett centralt mål inom den finländska utbildningen är att alla medborgare skall ha lika möjlighet till utbildning oberoende på ålder, boendeort, ekonomisk status, kön eller modersmål. Detta medför även att andra stadiets utbildning i Finland är avgiftsfri och att alla elever som studerar inom andra stadiet har rätt till avgiftsfri undervisning, social service samt avgiftsfria skolmåltider. (Utbildningsstyrelsen, 2016)

Den finländska grundläggande utbildningen omfattar nio år och inleds vanligtvis när barnet är sju år gammalt. När eleverna har slutfört läropliktsutbildningen blir man behörig för gymnasieutbildning och yrkesutbildning på andra stadiet. Antagningarna till gymnasieutbildningarna sker vanligtvis på basis av tidigare studieprestationer medan ansökningskriterierna till yrkesutbildningarna oftast även innefattar arbetserfarenheter och andra jämförbara faktorer, inträdesprov och lämplighetstest. Till skillnad från den grundläggande utbildningen måste eleverna i andra stadiet ofta själva betala för läromedel och skolmaterial. (Utbildningsstyrelsen, 2016)

Enligt Vasalampi, Salmela-Aro och Nurmi (2010) inleder över 90% av varje åldersgrupp antingen gymnasiestudier eller yrkesstudier direkt efter den grundläggande utbildningen. Ungefär 55% av eleverna söker sig till en gymnasieutbildning och ca 37% till en yrkesutbildning. Förutom dessa så söker sig ca 2 % till en fortsatt grundskoleutbildning, ett så kallat tionde år, medan ca 6% inte fortsätter sina studier efter grundskolan alls. Slutförda studier på antingen gymnasiet eller yrkesskola ger vidare behörighet för högskolestudier.

För att komma in på en gymnasieutbildning krävs överlag ett högre medeltal av grundskolans studieprestationer än vad som krävs för antagandet vid en yrkesskola. För de flesta yrkesskolor räcker ett relativt lågt medeltal för att komma in på utbildningen, och eleverna som väljer yrkesutbildningen går vanligtvis igenom en större förändring i studiemiljö. Eftersom läroplanen för den grundläggande

utbildningen innehåller många akademiska ämnen, i stor likhet med gymnasieutbildningens läroplan, förändras inte studiemiljön eller inlärningsstrategierna lika mycket för de elever som väljer en gymnasieutbildning, medan en yrkesutbildning innehåller fler praktiska ämnen som inte finns inom den grundläggande utbildningen. (Vasalampi m.fl., 2010)

Även tidigare studier har konstaterat att förändringar i utbildningsmiljön ofta leder till negativa förändringar i ungdomars utveckling och välmående så som försämrat självförtroende och minskad motivation (Otis, Grouzet & Pettetier, 2005). Speciellt akademiska skolmiljöer, som till exempel gymnasieutbildningar där elever umgås och studerar med andra som presterar bättre än dem själva, har en negativ påverkan på den akademiska självuppfattningen (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Baumert & Köller, 2007). Dessa resultat stämmer även överens med de tidigare nämnda BFLPE studierna (Marsh, 2003).

Vissa små skillnader finns mellan de finlandssvenska och de finska utbildningarna. I en undersökning av Alatupa, Karppinen, Keltikangas-Järvinen och Savioja (2007, s. 126) är övergången från grundskolan till andra stadiets utbildning smidigare för de finlandssvenska eleverna i jämförelse med de finska eleverna. Alatupa m.fl. (2007, s. 126) uppskattade att problemen vid övergången är cirka en tredjedel färre för de finlandssvenska eleverna. Överlag verkade problemen förekomma oftare i södra Finland.

Salmela-Aro och Tuominen-Soini (2009) har undersökt ungdomars livstillfredsställelse (*eng. life satisfaction*) vid övergången till andra stadiet. Resultaten visar, i kontrast till ovan nämnda studier, att livstillfredsställelsen ökar vid övergången till andra stadiet. Salmela-Aro och Tuominen-Soini (2009) förklarar resultaten om att trivseln är högre i andra stadiet än i grundskolan genom att ungdomarna trivs bättre eftersom de i andra stadiet får studera den inriktning som lämpar dem bäst. Även Harter och Whitsell (2003) påstår att självuppfattningen påverkas positivt eftersom ungdomarna i andra stadiet uppnår en högre självständighet i och med att de i större utsträckning kan välja sådana ämnen man vill studera. Liknande resultat fick även Vasalampi m.fl. (2010) i den finländska studien där det visade sig att speciellt elever som valt en yrkesutbildning gynnades av övergången till andra stadiet i och med att deras utbildning då bättre motsvarade deras

akademiska färdigheter och motivation. Vasalampi m.fl. (2010) motiverar resultaten med att elever som valt en yrkesutbildning har haft det svårare i grundskolan och att man i yrkesutbildningen får en behörighet till ett konkret yrke.

Det råder en del olika åsikter och resultat om huruvida ungdomar vid övergången till andra stadiet gynnas eller genomgår negativa förändringar. En stor del av studier som visat att eleverna gynnas av övergången visar att det främst är elever som väljer en yrkesutbildning som genomgår positiva förändringar och höjer sin självuppfattning (Harter & Whitsell, 2003; Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2009; Vasalampi m.fl., 2010). Däremot har flera studier som undersökt andra stadiets utbildningar med ett mer akademiskt innehåll, som till exempel en gymnasieutbildning, visat på motsatsen, det vill säga att elevernas självuppfattning, självförtroende och motivation försämras (Marsh m.fl., 2007; Otis m.fl. 2005). För att underlätta valet av andra stadiets utbildning erbjuder grundskolan i Finland studiehandledning för ungdomarna i samband med valet. Enligt Alatupa m.fl. (2007, s. 20) spelar studiehandledaren en viktig roll i att garantera fortsatta studier för ungdomarna och anser att det borde vara en självklarhet att erbjuda ungdomarna de förutsättningar de behöver för en framgångsrik övergång till andra stadiets utbildning.

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras studiens syfte och forskningsfrågor och val av forskningsmetod. Därefter presenteras forskningsprojektet Vem Väljer Vad? och valet av forskningsmetod för denna undersökning. Slutligen redogörs bearbetningen och analysen av data och olika aspekter av reliabilitet, validitet och etik som bör tas i beaktande i undersökningsarbetet.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att undersöka sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter hos ungdomar. Dessutom är syftet att undersöka hur detta samband utvecklas hos ungdomar vid övergången från årskurs nio till andra stadiet. I undersökningen jämförs även hur sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter utvecklas beroende på om eleverna valt gymnasiet eller yrkesskola som andra stadiets utbildning samt huruvida könet påverkar denna utveckling. För att få svar på studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

1. Hur har akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter utvecklats från årskurs nio till andra stadiet?
2. Huruvida samband finns det mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet?
3. Hur utvecklas sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter hos de elever som valt gymnasiet respektive yrkesskola i andra stadiet?

Den första forskningsfrågan kommer att besvara hur akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter enskilt har utvecklats från årskurs nio till andra stadiet. Den andra frågan besvarar huruvida det finns samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter eller inte bland ungdomar i årskurs nio och i andra stadiet. Slutligen redovisar den tredje forskningsfrågan för huruvida sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklats lika eller olika beroende på om eleverna valt att fortsätta i gymnasiet eller i yrkesskola

3.2 Val av forskningsmetod

Innan undersökningsarbetet sätter igång måste forskaren avgöra vilken forskningsmetod som lämpar sig bäst för forskningsproblemet. Forskningsproblemet kan antingen belysas ur ett kvantitativt eller ett kvalitativt perspektiv och detta val bör göras strategiskt utifrån problemställningen, det vill säga undersökningens syfte, och resurser (Holme & Solvang, 1997, s. 76–77). För att välja rätt forskningsmetod bör forskaren väga fördelar och nackdelar med de olika perspektiven mot vad forskaren önskar veta (Olsson & Sörensen, 2007, s. 13).

Det kvalitativa förhållningssättet lämpar sig oftast bättre om forskaren vill gå in på djupet i undersökningen, vill göra osystematiska och ostrukturerade observationer eller då forskaren intresserar sig för det unika och eventuellt avvikande. När man använder sig av en kvalitativ metod försöker forskaren även skapa sig en förståelse och en beskrivning av företeelser. (Holme & Solvang, 1997, s. 78). Kännetecknande för den kvalitativa metoden är att den uttrycker kvaliteten i ord medan den kvantitativa metoden uttrycker kvantiteten i siffror (Olsson & Sörensen, 2007, s. 37). Vid kvalitativ forskning är det även vanligt att man behandlar ett stort sampel variabler på ett litet antal individer och resultaten hänför sig ofta till specifika tidpunkter, fenomen och miljöer (Olsson & Sörensen, 2007, s. 36). De vanligaste datainsamlingsmetoderna inom den kvalitativa forskningen är intervjuer och observationer (Eliasson, 2013, s. 22).

Vid kvantitativ forskning har forskaren ofta en objektiv distans till respondenterna och forskningen är strukturerad med på förhand uppgjorda frågeställningar. Resultaten grundar sig på ett stort antal respondenter och ett begränsat antal variabler där informationen samlas in på ett systematiskt sätt. Den kvantitativa forskningen strävar efter att göra resultaten generaliserbara och variablerna entydiga, valida och reliabla. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 13). Kvantitativa metoder fungerar även bäst när det är viktigt att kunna sätta siffror på undersökningsmaterialet. De vanligaste datainsamlingsmetoderna för kvantitativ forskning är enkät- och intervjuundersökningar bestående av frågeformulär (Eliasson, 2013, s. 28-29).

I denna undersökning är forskningsmetoden kvantitativ och undersökningen baserar sig på färdiginsamlad data från ett flerårigt forskningsprojekt. Eftersom syftet med undersökningen är att få en generaliserbar kunskap om hur sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklas hos ungdomar, är det ändamålsenligt att utföra en kvantitativ forskning. Den kvantitativa forskningsansatsen lämpar sig dessutom bra för denna undersökning då antalet respondenter är stort och materialet är insamlad med hjälp av enkäter.

3.3 Projektet Vem väljer vad?

Vem Väljer Vad? (VVV), är ett flerårigt projekt som bedrivs vid enheten för specialpedagogik vid Åbo Akademi. Det är en uppföljningsstudie om mönster i de mekanismer som leder till marginalisering mellan de finlandssvenska eleverna. Syftet med projektet är att undersöka samband mellan faktorer som skolprestationer, inlärningssvårigheter, självuppfattning, temperamentsegenskaper, skoltrivsel, yrkesval och avbrott i utbildningen (Åbo Akademi, 2012). VVV-projektet inleddes år 2008 och då deltog 1154 finlandssvenska elever från 14 olika skolor.

De olika skolorna som deltog hade regional spridning i hela Svenskfinland. Uppföljningarna i projektet skedde åren 2008, 2010 och 2013–2014. Under dessa tre tillfällen samlades data in genom att använda enkäter som datainsamlingsmetod. Enkäternas tillförlitlighet testades genom en pilotstudie gjord av VVV-projektets

ledningsgrupp innan den egentliga undersökningen startade. I pilotstudien deltog 21 niondeklassare och pilotundersökningen medförde inte några avsevärda förändringar i enkätens utformning. Däremot kunde ledningsgruppen, tack vare pilotundersökningen, uppskatta hur lång tid eleverna behövde för att besvara enkäten.

Forskarna inom VVV-projektet valde att använda sig av enkäter eftersom bearbetningen av det insamlade materialet underlättas då enkäterna besvaras skriftligt. Dessutom är det enklare att jämföra resultat om alla elever besvarar samma frågor och besvarar frågorna samtidigt. Vid det första och det andra datainsamlingstillfället användes samma enkät för att samla in data, medan det vid det tredje tillfället endast använde delar av den tidigare enkäten. Den tredje uppföljningen innehöll dessutom en kort intervju via telefon. I telefonintervjun fick respondenterna välja om de ville ge sin e-postadress för att kunna besvara ytterligare frågor via en elektronisk enkät.

Mätinstrumenten för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter fanns endast med i de två första undersökningstillfällena, år 2008 och 2010. Då var eleverna som deltog i årskurs nio och på andra året i andra stadiets utbildning. Eftersom VVV-projektet är en uppföljningsstudie lämpar sig det insamlade materialet väl för att få svar på syftet till denna studie. Därför baseras materialet i denna studie endast från data från VVV-projektet. Till nästa presenteras deskriptiv data om respondenterna i VVV-projektet.

3.3.1 Respondenter

I VVV-projektet deltog ursprungligen 1154 respondenter från 14 finlandssvenska skolor på olika orter i Finland. Könsfördelningen i undersökningen var jämn då det deltog 574 flickor och lika många pojkar. Urvalet av respondenter kan antas vara representativt för hela Svenskfinland eftersom samplet omfattade respondenter från 14 olika skolor som hade regional spridning. Det första mättillfället gjordes år 2008 då respondenterna gick i årskurs 9 och 2010 gjordes en uppföljning av eleverna då de

studerade andra året vid andra stadiets utbildning, antingen i gymnasiet eller i yrkesskola.

Antalet respondenter som deltog i varje enskilt test varierar av naturliga orsaker och därför förekommer vissa storleksskillnader i undersökningsgrupperna. Av alla respondenter (N = 1 154) var det 866 elever som svarade på frågorna om akademisk självuppfattning och 882 elever som svarade på frågorna om upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio. Vid det andra datainsamlingstillfället då eleverna studerade på sitt andra år vid andra stadiets utbildning var det 650 eleverna som svarade på frågorna om akademisk självuppfattning medan 690 elever svarade på frågorna om upplevda inlärningssvårigheter.

För att tydliggöra antalet respondenter som svarat på respektive variabler vid de olika datainsamlingstillfällena har två tabeller utformats. Den första tabellen (Tabell 1) visar antalet respondenter som svarat på frågor om den akademiska självuppfattningen medan den andra tabellen (Tabell 2) visar antalet respondenter som svarat på frågor om upplevda inlärningssvårigheter. Hos sex stycken respondenter saknas uppgifter om kön. Detta medför att antalet flickor och pojkar tillsammans inte motsvarar det totala antalet respondenter.

Tabell 1

Deskriptiv data om respondenterna som svarat på frågor om akademisk självuppfattning

Datainsamlingstillfälle	Andel av respondenterna	Antal respondenter	Antal flickor	Antal pojkar
1	75 %	866	440	425
2	56 %	650	323	326

Tabell 2

Deskriptiv data om respondenterna som svarat på frågor om upplevda inlärningssvårigheter

Datainsamlingstillfälle	Andel av respondenterna	Antal respondenter	Antal flickor	Antal pojkar
1	76 %	882	454	427
2	60 %	690	343	346

3.3.2 Bortfall

Vid användningen av enkäter i en kvantitativ undersökning är det vanligt med bortfall. Om bortfallet är stort kan det leda till att resultatet blir missvisande och resultaten går då inte att generalisera (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 112). För att ta reda på om bortfallen påverkar resultaten är det viktigt att göra en bortfallsanalys (Olsson & Sörensen, 2007, s. 93–94).

Utgående från föregående tabeller (Tabell 1 och Tabell 2) kan det konstateras att det skett ett litet bortfall hos de båda variablerna då man jämför datainsamlingstillfälle ett och två. I Tabell 1 kan man se att 75 % av respondenterna svarade på frågorna om akademisk självuppfattning vid det första datainsamlingstillfället vilket innebär att bortfallet var 25 %. Vid det andra datainsamlingstillfället var bortfallet bland de respondenter som svarat på variabeln akademisk självuppfattning 44 %. Vid en analys av Tabell 2 kan ett liknande bortfall beskådas som i Tabell 1. Bland de respondenter som svarat på variabeln upplevda inlärningssvårigheter var bortfallet vid det första datainsamlingstillfället 24 % medan det var 40 % vid det andra tillfället.

För att öka undersökningens generaliserbarhet har en bortfallsanalys utförts. Genom att göra en bortfallsanalys kan man urskilja eventuella mönster för vilka respondenter som valt att besvara respektive frågor i denna studie. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 93-94). Vid bortfallsanalysen undersöktes det bortfall som skett mellan datainsamlingstillfälle ett och två. Bortfallet, mellan de två datainsamlingstillfällena, för de som svarat på akademisk självuppfattning var 216 medan motsvarande antal för de som svarat på upplevda inlärningssvårigheter var 192. Genom att analysera dessa grupper kan det konstateras huruvida bortfallet skett slumpmässigt eller inte.

För att ta reda på om bortfallen skett slumpmässigt har bortfallsgruppernas ($N = 216$ och $N = 192$) medeltal från det första datainsamlingstillfället jämförts med den övriga gruppens medeltal genom ett så kallat t-test för att se om eventuella skillnader finns. Resultaten från dessa analyser presenteras i följande tabeller (Tabell 3 och Tabell 4).

Tabell 3

Bortfallsanalys för akademisk självuppfattning.

		Antal (N)	Medeltal (M)
Akademisk självuppfattning årskurs nio	Bortfall	366	21,9
	Icke-bortfall	500	23,2
Akademisk självuppfattning andra stadiet		650	22,8

Tabell 4

Bortfallsanalys för upplevda inlärningssvårigheter.

		Antal (N)	Medeltal (M)
Upplevda inlärningssvårigheter årskurs nio	Bortfall	348	26,9
	Icke-bortfall	534	25,5
Upplevda inlärningssvårigheter andra stadiet		690	24,1

Ur Tabell 3 kan man se att medelvärdena för bortfallsgruppen och icke-bortfallsgruppen skiljer sig med 1,3 vilket är en relativt liten skillnad. För att kontrollera skillnaden utförs ett t-test. *T*-testet visar att det fanns en signifikant skillnad mellan bortfallsgruppen ($M = 21,9$, $SD = 4,9$) och icke-bortfallsgruppen ($M = 23,2$, $SD = 4,6$; $t(864) = -3,83$, $p = 0,001$). Trots det är skillnaden i gruppernas medeltal ($M = -1,25$, 95% CI: -1,89 till -0,61) liten med en effektstorlek på 0,2. Hur skillnaden mellan grupperna kan påverka resultaten tas närmare upp i metoddiskussionen (kap. 5,1)

Bortfallet för variabeln upplevda inlärningssvårigheter (Tabell 4) skiljer sig också en aning från icke-bortfallsgruppen. Här skiljer sig medeltalen med 1.4 vilket också är en väldigt liten skillnad. Igen kontrolleras skillnadens signifikans med hjälp av ett *t*-test som visar att det inte finns någon signifikant skillnad mellan bortfallsgruppen ($M = 26,9$, $SD = 11,2$) och icke-bortfallsgruppen, ($M = 25,5$, $SD = 10,3$; $t(880) = -1,85$, $p = 0,064$). Därmed kan eventuella mönster hos bortfallsgruppen inte konstateras utan bortfallet tycks ha skett slumpmässigt.

3.4 Mätinstrument och deskriptiv statistik

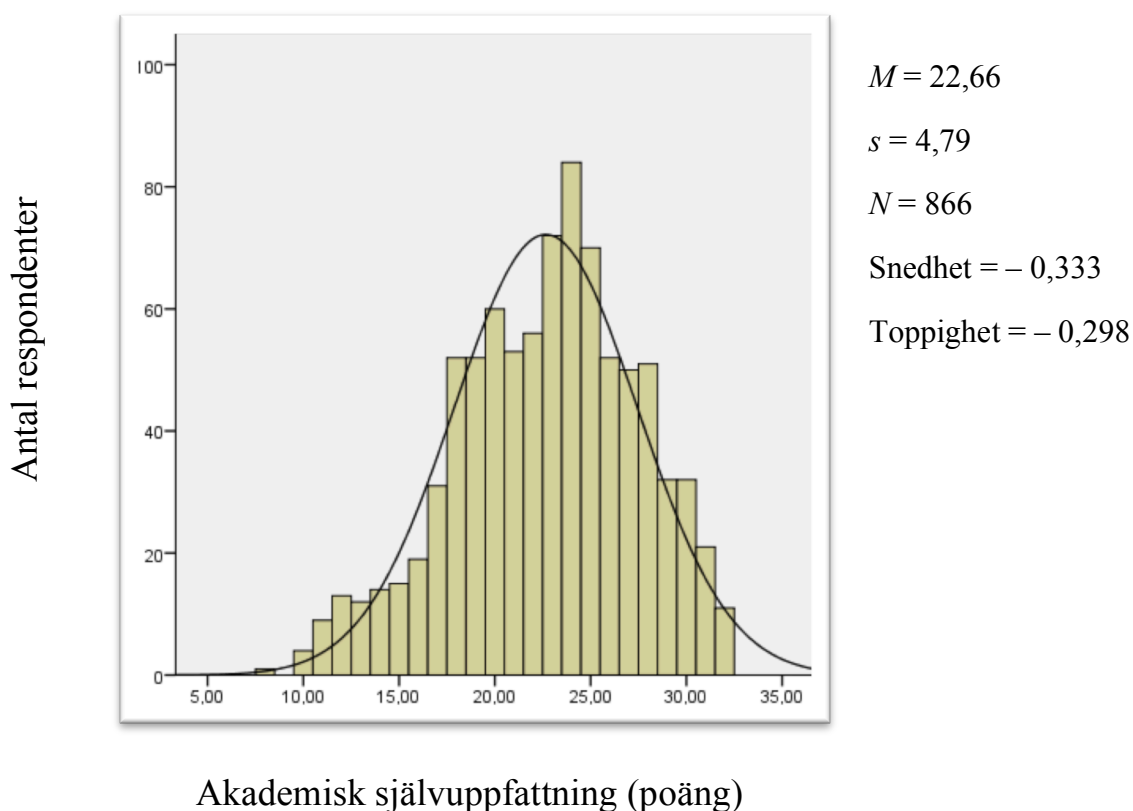
I denna studie har forskarna använt sig av olika mätinstrument för att mäta respektive variabel. Nedan presenteras de mätinstrument som projektet använt sig av då de mätt akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter. Båda mätningarna utfördes vid de båda datainsamlingstillfällena, den första i grundskolans nionde klass och den andra i andra stadiets andra årskurs. Vidare presenteras även poängfördelningen vid de olika datainsamlingstillfällena för respektive variabel.

3.4.1 Mätinstrument för akademisk självuppfattning

Mätinstrumentet för akademisk självuppfattning som använts inom VVV-projektet är Perceived Competence Scale for Children (Bilaga 1). Mätinstrumentet är utvecklat av Susan Harter och mäter olika aspekter av självuppfattning (Harter, 1982). Testet består sammanlagt av 37 påståenden som respondenterna skall ta ställning till och värdera enligt en fyrsiffrig skala från 1–4. En högre poäng motsvarar en högre igenkänning och vice versa.

Eftersom Harters test mäter flera olika aspekter av självuppfattning (akademisk-, social-, fysisk- och generell självuppfattning) kommer endast en del av påståendena ingå i denna undersökning. Av alla 37 påståenden mäter 8 påståenden den akademiska självuppfattningen. Dessa påståenden är: 1, 6, 11, 16, 21, 24, 32 och 37 (Bilaga 1). Minimipoängen i testet är 8 och maximipoängen är 32.

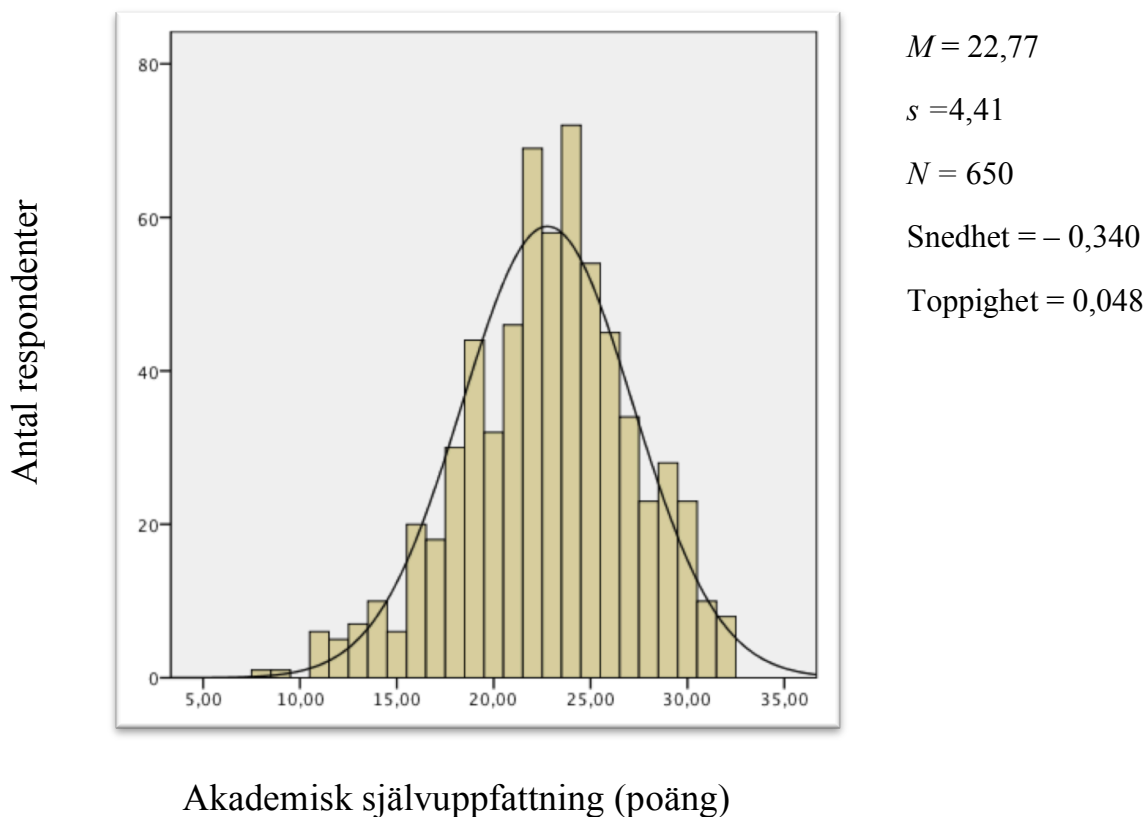
I Figur 6 och Figur 7 presenteras poängfördelningen från det akademiska självuppfattningstestet vid respektive datainsamlingstillfälle. Den första figuren (Figur 6) visar poängfördelningen för akademisk självuppfattning vid det första datainsamlingstillfället då respondenterna gick i årskurs nio. Medelvärdet vid det första mättillfället var 22,66 poäng. Standardavvikelsen som i figuren förkortats med s är 4,79. Standardavvikelsen anger huruvida de uppmätta värdena är utspridda eller koncentrerade. Ju större värdet är på standardavvikelsen, desto större är spridningen och ju mindre värde är, desto mindre är spridningen. Om spridningen är liten innebär det att resultatet är mer koncentrerat kring medelvärdet. (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 61–65). Eftersom standardvikelsen i Figur 6 är 4,79 innebär det att det finns en viss spridning i poängfördelningen.



Figur 6. Poängfördelning för akademisk självuppfattning vid det första datainsamlingstillfället.

I Figur 7 presenteras resultaten av poängfördelningen för akademisk självuppfattning vid det andra datainsamlingstillfället som ägde rum två år senare. Då studerade

respondenterna antingen andra året vid gymnasiet eller andra året vid en yrkesskola. Poängfördelningen vid det andra datainsamlingstillfället liknar den som gjordes vid det första datainsamlingstillfället, medelvärden är något högre (22,77) än tidigare medan spridningen blivit lite mer koncentrerad. Dock skiljer sig poängfördelningen för de båda datainsamlingstillfällena inte nämnvärt trots att antalet respondenter minskat med 216 från det första datainsamlingstillfället till det andra.



Figur 7. Poängfördelning för akademisk självuppfattning vid det andra datainsamlingstillfället.

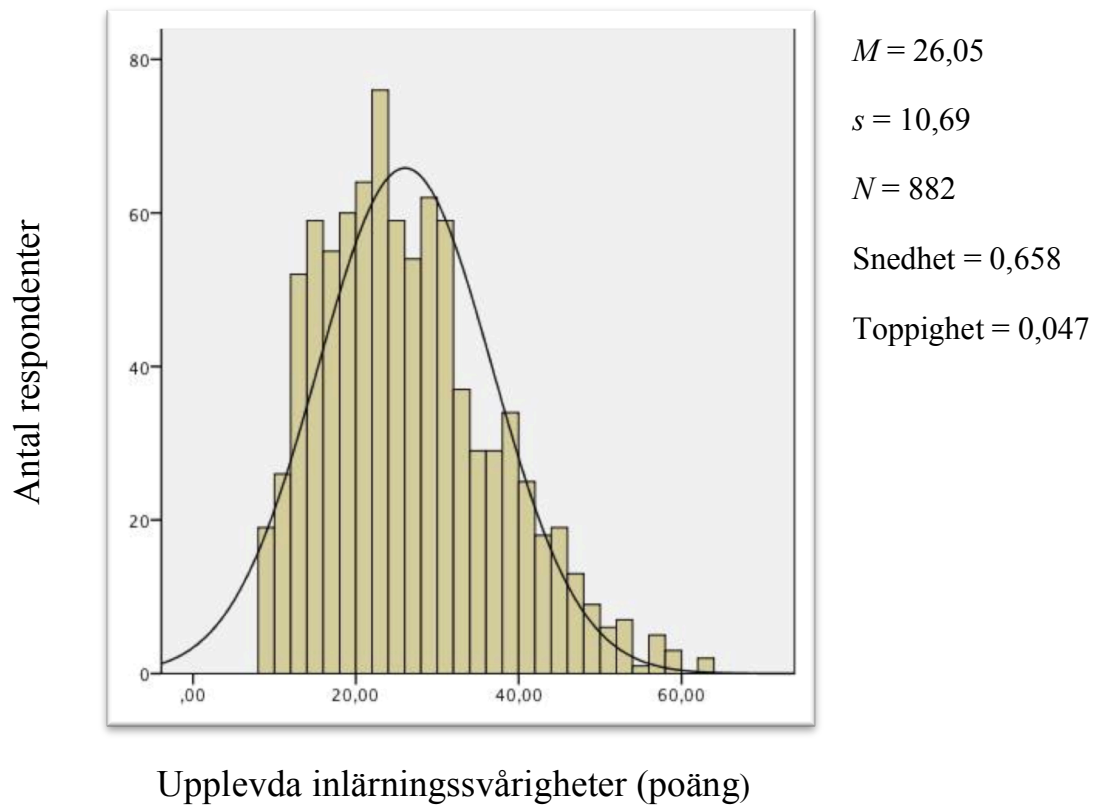
3.4.2 Mätinstrument för upplevda inlärningsvårigheter

Mätinstrumentet som använts för att mäta upplevda inlärningsvårigheter har utarbetats i Joensuu inom projektet *Opintiellä Pysyminen* (bilaga 2). Testet består av en helhet med nio påståenden som berör olika faktorer som kan orsaka problem i skolan ifall respondenten har inlärningsvårigheter. Respondenterna skall ta

ställning till de olika påståendena med hjälp av en 7-gradig skala beroende på huruvida faktorerna förorsakar besvär för dem eller inte. 1 innebär att faktorn inte alls förorsakar några besvär medan 7 innebär att faktorn förorsakar mycket besvär. Minimipoängen i testet är 9 och maximipoängen är 63. De olika påståendena finns presenterade i bilaga 2.

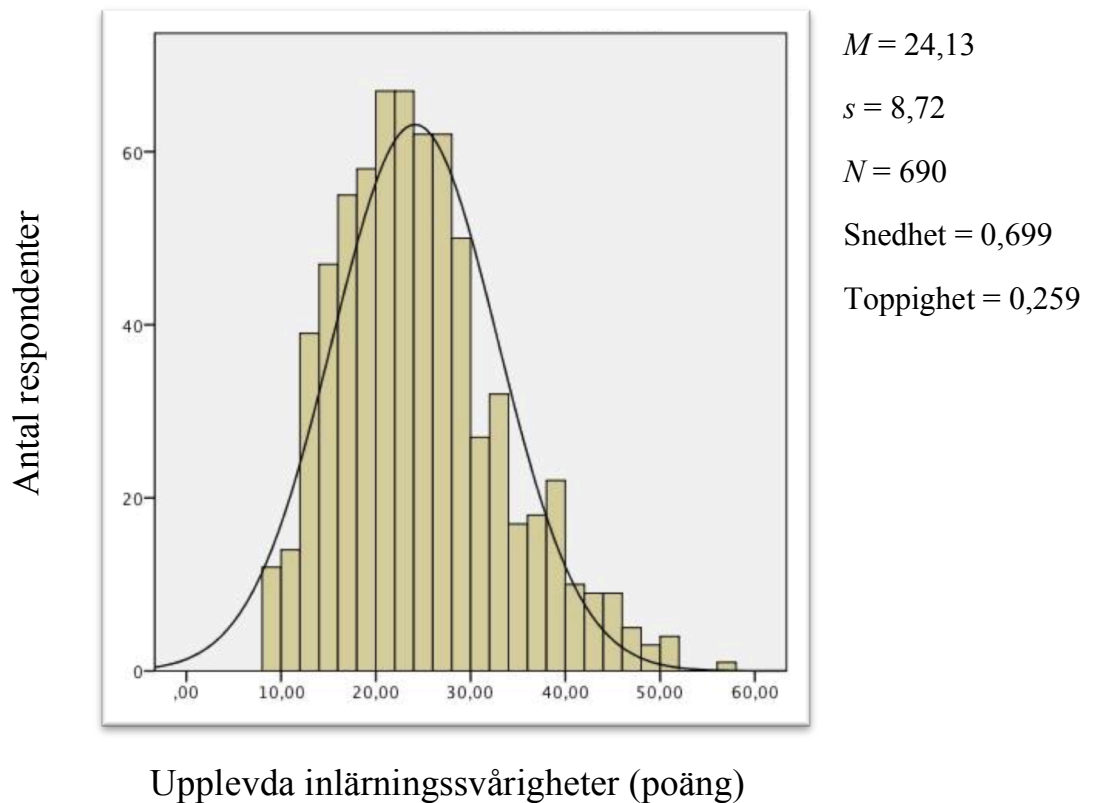
I följande figurer presenteras poängfördelningen vid testet för upplevda inlärningssvårigheter som gjordes under det första (Figur 8) och det andra (Figur 9) datainsamlingstillfället då respondenterna var i årskurs nio respektive andra stadiets andra årskurs. Figuren visar även medelvärdet och standardavvikelsen för varje datainsamlingstillfälle.

Vid det första datainsamlingstillfället (Figur 8) var medeltalet (M) 26,05 och standardavvikelsen (s) 10,69. Detta innebär att det finns en stor spridning bland poängfördelningen. Figuren visar även det fanns en del respondenter som har fått väldigt höga poäng i fråga om upplevda inlärningssvårigheter



Figur 8. Poängfördelningen för upplevda inlärningsvårigheter vid det första datainsamlingstillfället.

Vid det andra datainsamlingstillfället (Figur 9) kan man se att medeltalet har sjunkit en aning ($M = 24.13$) medan standardavvikelsen har minskat en del ($s = 8.72$). Trots detta är förändringen inte särskilt stor och trots att standardavvikelsen sjunkit lite i jämförelse med det första datainsamlingstillfället är variansen ändå stor.



Figur 9. Poängfördelningen för upplevda inlärningsvårigheter vid det andra datainsamlingstillfället.

3.5 Bearbetning och analys av data

Analysen av data i denna studie har uteslutande genomförts i statistikprogrammet *IBM SPSS Statistics 21*. Det insamlade data från VVV-projektet har kodats till numerisk data för att kunna utföra statistiska analyser. Inledningsvis har de båda faktorerna, akademisk självuppfattning och upplevda inlärningsvårigheter, kontrollerats för normalfördelning. Vidare beskrivs hur data har bearbetats och vilka analysmetoder som använts för att presentera svaren på respektive forskningsfråga.

Normalfördelning är en speciell symmetrisk fördelning av central- och spridningsmått kring medeltalet som bildar en klockliknande kurva. Då finns det alltså lika många observationer på båda sidorna av medelvärdet som blir färre ju längre bort från medelvärdet man kommer. Eftersom en perfekt, symmetrisk normalfördelningskurva sällan förekommer i verkligheten anser de flesta forskare att

en kurva är approximant normalfördelad då värdet för toppigheten och snedheten är mellan -1 och 1 . (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 68–69)

De frågor som respondenterna svarat på som hör till akademisk självuppfattning respektive upplevda inläringssvårigheter har kodats till summavariabler utgående från den kategorisering som faktoranalysen angav (se kap. 3.6.2). Sammanlagt skapades fyra summavariabler, en som stod för akademisk självuppfattning i årskurs nio, en för akademisk självuppfattning i andra stadiet, en som stod för upplevda inläringssvårigheter i årskurs nio och en för upplevda inläringssvårigheter i andra stadiet. När fyra summavariabler skapats utfördes korrelationstest.

Korrelationstest görs för att ta reda på om det finns signifikanta samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter vid respektive datainsamlingstillfälle. Korrelationstestet görs även för att säkerställa att det inte är en tillfällighet eller slumpen som styr resultatet. (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 143–144). Eftersom det finns olika typer av korrelationstest måste variablernas normalfördelning undersökas för att ta reda på vilket korrelationstest som lämpar sig bäst. I denna studie valdes korrelationstestet Pearson (r).

Efter en deskriptiv analys av variablerna akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter kan det konstaterats att båda variablerna är normalfördelade vid de båda datainsamlingstesterna. Toppigheten och snedheten för dessa variabler är alla inom gränsvärdet -1 och 1 vilket innebär att parametriska test kan användas för att analysera data vidare.

3.5.1 Utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter

För att kunna se hur utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter har förändrats från årskurs nio till andra stadiet har en variansanalys (eng. *Analysis of Variance*, ANOVA) med upprepad mätning gjorts. Det finns olika typer av variansanalys med upprepad mätning (Huck, 2012, s. 312-

313), och i denna studie har tvåvägs variationsanalys (*eng. two way mixed ANOVA*) gjorts.

En variansanalys går ut på att jämföra medelvärdet mellan grupperna för att undersöka hur utspridda de är (Eliasson, 2013, s. 99). Med en variansanalys kan man även analysera den effekt som en beroende variabel har på en oberoende variabel och forskaren kan jämföra skillnader mellan flera olika grupper (Sprinthall, 2012, s. 330). En tvåvägs variationsanalys lämpar sig bra för denna studie eftersom man då får reda på dels de beroende variabelernas effekt och interaktionseffekten (Pallant, 2007, s. 257). I denna studie är de oberoende variabelerna tid och val av andra stadets utbildning medan de beroende variabelerna är akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter.

Eftersom tidigare studier har visat att kön är en av de främsta prediktorerna för akademisk självuppfattning undersöks könets effekt på utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter genom en tvåvägs ANCOVA, en kovariansanalys.

Eftersom respondenterna i VVV-projektet har testats två gånger för två beroende variabler (akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter) lämpar sig en variansanalys (ANOVA) med upprepad mätning för att undersöka hur medeltalet av poängen vid de två datainsamlingstillfällena har utvecklats för de olika variabelerna. För att kunna utföra en variansanalys måste vissa kriterier uppfyllas.

Huck (2012, s. 225–226, 302–303, 338) räknar upp kriterier för utförandet av en variansanalys med ANOVA samt för en kovariansanalys med ANCOVA. För det första skall urvalet av samplet som undersöks vara såväl slumpmässigt valt som representativt och respondenternas personliga mätvärden får inte vara influerade av varandra. Vidare skall de beroende variabelerna vara approximant normalfördelade och variansen inom grupperna skall vara lika (homogena).

Eftersom respondenterna i denna studie kommer från 14 finlandssvenska skolor från årskurs 7–9, kan samplet anses vara representativt för finlandssvenska niondeklassare år 2008. Urvalet kan dessutom anses vara slumpmässigt eftersom

urvalet inte är subjektivt eller baserat på tillfälligheter (Olsson & Sörensen, 2007, 69–70). För att säkerställa att respondenternas svar inte är influerade av någon annans svar har datainsamlingstillfällena varit noga kontrollerade.

Antagandet om att de beroende variablerna akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter är approximant normalfördelade undersöks genom kontrollera värden för snedhet och toppighet som bör vara inom intervallet -1 och $+1$. En presentation av dessa värden finns i Tabell 5. Som det framgår i figuren uppfylls kravet för approximal normalfördelning för samtliga beroende variabler.

Slutligen undersöks spridningen inom grupperna med hjälp av homogenitetstestet *Levene's test of Equality of Error Variances*. Om signifikansvärdet (p) för Levenes test överstiger 0,5 innebär det att man med 95% sannolikhet kan säga att spridningen inom grupperna är lika och kriterierna för variansanalystestet uppfylls. (Huck, 2012, s. 302–303, 321, 338). I Tabell 5 framgår förutom snedheten och toppigheten även signifikansvärdet för Levenes test för alla beroende variabler. Kravet för lika spridning inom grupper uppfylls för alla variabler förutom upplevda inlärningssvårigheter i andra stadiet. Eftersom spridningen inom denna grupp är olika kan resultaten påverkas. Detta tas upp i metoddiskussionen (se kap. 5.1)

Tabell 5

Värden för snedhet och toppighet och signifikansvärden för Levenes test.

Data	Skevhet	Toppighet	p
A. självuppfattning årkurs nio	- 0,333	- 0,298	0,260
A. självuppfattning andra stadiet	- 0,340	0,048	0,249
U. inlärningssvårigheter årskurs nio	0,658	0,047	0,095
U. inlärningssvårigheter andra stadiet	0,699	0,259	0,008

Not. A. Självuppfattning = akademisk självuppfattning, U. Inlärningssvårigheter = upplevda inlärningssvårigheter, p = signifikansvärde för Levenes test för olika spridning inom prestationsgrupperna.

3.5.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Eftersom data är parametriskt lämpar sig testet Pearson för att undersöka korrelationen mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter vid de olika datainsamlingstillfällena, i årskurs nio och på andra stadiet. Om Pearsons test resulterar i ett signifikansvärde under 0,05 ($p < 0,05$) tyder resultatet på att det finns ett signifikant samband mellan variablerna. De värden som fås ur ett korrelationstest är r (korrelationsvärde) och p (signifikansnivå) (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 200–201). Sambanden kan vara antingen positiva eller negativa. Ett positivt samband innebär att höga värden på en variabel innebär höga värden på den andra variabeln medan ett negativt samband innebär höga värden på ena variabeln innebär låga värden på den andra variabeln (Olsson & Sörensen, 2007, s. 150). Om samband mellan de två variablerna saknas blir $r = 0$ och ju närmare +1 eller -1 korrelationen (r) är, desto starkare är sambandet (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 163).

Genom att undersöka Pearsons korrelation besvaras den andra forskningsfrågan, det vill säga hurdant samband det finns mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter för respektive datainsamlingstillfälle.

3.5.3 Utveckling av samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Trots att Pearsons korrelationstest visar hurdant samband det finns mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter kommer ett konfidensintervall (CI) att redovisas. Detta görs eftersom ett korrelationstest med p -värden inte ger en absolut säker slutsats, utan endast en uppfattning om hur säker slutsatsen kan vara. Ett konfidensintervall anger däremot ett intervall som det egentliga medelvärdet av poängen antas ligga inom. Konfidensintervallet ger även information om den variation som kan finnas och kan därmed ibland ge bättre information än p -värden. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 153)

Eftersom den tredje forskningsfrågan även vill ha svar på skillnaderna mellan de respondenter som valt gymnasiet respektive yrkesskola tas även val av andra stadiets utbildning i beaktan då korrelations- och konfidensintervalltestet genomförs. För att ta reda på utvecklingen av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter analyseras sambanden mellan variablerna för respektive datainsamlingstillfälle skilt för sig.

3.6 Kvalitetskriterier

För att en studie skall vara trovärdig måste den ha hög validitet och reliabilitet. Djurfeldt, Larsson och Stjärnhagen (2003) skriver att validiteten avser studiens begreppsmässiga och teoretiska relevans, det vill säga om forskaren fått svar på de forskningsfrågor och de syften hen ställt. Vidare beskriver de att reliabiliteten svarar på frågan hur vi mäter någonting och graden av replikerbarhet, det vill säga att resultaten går att generalisera.

Hög reliabilitet är nödvändigt för att studien även skall ha hög validitet. Däremot är hög reliabilitet ingen garanti för att studien även har hög validitet. I följande kapitel redogörs noggrannare för hur validiteten och reliabiliteten tagits i beaktan i denna studie. Slutligen diskuteras även studiens etiska aspekter.

3.6.1 Reliabilitet

En studie med hög reliabilitet eller tillförlitlighet kan upprepas och ändå få samma resultat. Ju högre reliabilitet en studie har, desto mer kan man lita på att resultaten går att upprepa. Det är viktigt att andra som tar del av studien kan kontrollera de data som undersökningen bygger på eftersom det annars inte går att lita på studiens vetenskapliga trovärdighet. För att öka studiens reliabilitet kan forskaren bland annat mäta variablerna på flera varierande sätt samt formulera klara och tydliga tillvägagångssätt för studien. (Eliasson, 2013, s. 14–15).

Ett sätt att mäta reliabiliteten för en kvantitativ studie är att beräkna Chronbach's alfa (α). Om värden för Chronbach's alfa (α) är 0,90 eller högre är studien hög reliabilitet, medan ett värde på 0,70 eller under tyder på en låg reliabilitet. Värden mellan 0,70 och 0,89 anses vara acceptabla värden för reliabilitet. (Olsson & Sörensen, 2011, 123–124)

Chronbach's alfa (α) har i denna studie testats för frågorna om akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter. Värden för α vid det första och det andra datainsamlingstillfället för akademisk självuppfattning är 0,84 vilket anses vara ett acceptabelt värde för reliabilitet. α -värdet för upplevda inlärningssvårigheter vid det första datainsamlingstillfället är 0,87 och vid det andra datainsamlingstillfället är värdet 0,82. Även dessa värden för Cronbach's alfa (α) är acceptabla värden för reliabilitet. Utgående från dessa analyser kan det alltså konstaterats att reliabiliteten för de båda mätinstrumenten är god.

Trots att mätinstrumenten visar på god reliabilitet bidrar det relativt stora bortfallet (44% respektive 40%) till att reliabiliteten i detta avseende försvagas.

3.6.2 Validitet

Validiteten utgörs av att forskaren mätt det som var avsätt att mäta (Olsson & Sörensen, 2011, s. 124). Detta innebär att validiteten handlar om giltigheten i det som studien mäter. En studie med hög validitet saknar även systematiska fel och har en hög överensstämmelse mellan undersökningar med olika instrument. (Djurfeldt, Larsson, & Stjärnhagen, 2003, s. 108–109)

För att öka validiteten i en studie kan forskaren bland annat vara noggrann då hen definierar och väljer begrepp. Det skall finnas en stark sammankoppling mellan den teoretiska förankringen och de begrepp som används inom studien skall stämma överens och användas konsekvent i studiens alla delar så som den teoretiska förankringen, resultatredovisningen och diskussionen. (Eliasson, 2013, s. 16–17)

I denna studie stärks validiteten genom att de variabler som undersöks, det vill säga akademisk självuppgattning och upplevda inlärningssvårigheter, noggrant har definierats i en teoretisk sammanfattning. De teoretiska definitionerna av begreppen stämmer överens med de operationella definitionerna i denna studie.

Olsson och Sörensen (2007, s. 76) menar även att validiteten höjs genom att flera experter inom området alla är överens om att de mätinstrument som har använts i studien är valida. Detta kallas överensstämmelsevaliditet. Vidare nämner Olsson och Sörensen (2007, s. 76) även begreppsvaliditet som innebär att det finns starka samband mellan andra mätinstrument som är avsedda att mäta samma sak som i denna studie. Både begreppsvaliditeten och överensstämmelsevaliditeten uppfylls för denna studie och för de båda mätinstrumenten som använts i studien.

I en kvantitativ studie kan validiteten även testas genom att utföra en faktoranalys (Huck, 2012, s. 85). I tidigare studier har Korhonen, Linnanmäki och Aunio (2014) utfört en faktoranalys för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter vid det första datainsamlingstillfället och konstaterat att faktorladdningarna var moderata och att en enfaktormodell lämpar sig bäst. I denna studie utförs även en faktoranalys för att undersöka om en tvåfaktormodell även i andra stadiet beskriver data bäst. Båda variablerna lämpar sig väl för faktoranalys eftersom Kaiser-Mayer-Okin (KMO) värdet för akademisk självuppfattning är 0,88 och 0,86 för upplevda inlärningssvårigheter, vilket överstiger det rekommenderade minimivärdet 0,6 (Pallant, 2007, s. 190). Båda variablerna är även statistiskt signifikanta ($p < 0.001$) enligt Bartlett's test för sfäriskhet. Resultaten för faktoranalysen kan ses i Tabell 6, där endast korrelationskoefficienter som överstiger det rekommenderade värdet 0,3 är presenterade.

Tabell 6

Faktorladdningar för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter vid det andra datainsamlingstillfället.

Akademisk självuppfattning	Faktor 1	Faktor 2
<i>Fråga 32</i>	0,56	
<i>Fråga 24</i>	0,45	
<i>Fråga 16</i>	0,56	
<i>Fråga 11</i>	0,33	
<i>Fråga 6</i>	0,47	
<i>Fråga 1</i>	0,76	
<i>Fråga 21</i>	0,77	
<i>Fråga 37</i>	0,74	
Upplevda inlärningssvårigheter		
<i>Fråga 1</i>		0,48
<i>Fråga 2</i>		0,55
<i>Fråga 3</i>		0,81
<i>Fråga 4</i>		0,76
<i>Fråga 5</i>		0,53
<i>Fråga 6</i>		0,39
<i>Fråga 7</i>		0,73
<i>Fråga 8</i>		0,37
<i>Fråga 9</i>	-0,36	(0,28)

Faktorladdningarna för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter är moderata och tabellen (Tabell 6) visar att en tvåfaktormodell lämpar sig bäst. Alla frågor som mäter akademisk självuppfattning laddar på faktor 1 medan alla frågor som mäter upplevda inlärningssvårigheter laddar på faktor 2 förutom fråga 9 som har en starkare negativ laddning på faktor 1. Detta beror på att denna fråga berör matematikstudier. Däremot har fråga 9 en laddning på 0,28 på faktor 2, vilket är väldigt nära det rekommenderade värdet 0,3. Man kan därför ändå använda sig av denna tvåfaktormodell för dessa data.

Utgående från dessa analyser och de slutsatser som Korhonen m.fl. (2014) kommit fram till kan det konstateras att validiteten för mätinstrumenten för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter är hög.

3.6.3 Etik

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har ställt upp fyra etiska regler eller huvudkrav för forskning inom humaniora och samhällsvetenskap. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa specificeras ytterligare vidare i mindre regler och rekommendationer. (Dahmström, 2011, s. 432)

Informationskravet innebär att respondenterna skall informeras om alla inslag i undersökningen och informationen de får skall vara begriplig. Syftet och studiens uppbyggnad skall klargöras för respondenterna. Samtyckeskravet innebär att respondenterna själva skall få bestämma över sin medverkan i studien och de skall även när som helst under studiens gång få avbryta sin medverkan utan att det medför negativa konsekvenser för dem. Vidare innebär konfidentialitetskravet att respondenternas personuppgifter behandlas konfidentiellt och att alla inom forskningsprojektet har tystnadsplikt, medan nyttjandekravet innebär att respondenternas uppgifter inte får användas för andra ändamål än inom forskningsprojektet. Myndigheter får heller inte använda respondenternas personuppgifter för åtgärder mot respondenten. (Dahmström, 2011, s. 432)

Dessa ovan nämnda forskningsetiska aspekter har beaktats vid de båda datainsamlingstillfällena inom VVV-projektet. Samtyckeskravet kan dock ifrågasättas vid det första datainsamlingstillfället eftersom det var skolans ledning som beslutade om skolans deltagande och inte eleverna själva. Trots detta har inga respondenter vingats att delta i undersökningen mot sin vilja.

Vid det andra datainsamlingstillfället fick respondenterna själva bestämma om de deltog i studien eller inte. Därmed uppfylldes informationskravet och samtyckeskravet vid det andra datainsamlingstillfället. Även konfidentialitetskravet och nyttjandekravet uppfylldes vid de båda datainsamlingstillfällena då alla respondenters namn har bytts ut till ID-nummer samt att tillgången till det insamlade materialet varit begränsat till endast de som arbetar inom VVV-projektet.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Resultaten för varje enskild forskningsfråga presenteras skilt för sig med stöd av tabeller och figurer. Alla variabler har inledningsvis granskats för normalfördelning och homogenitet för att säkerställa att alla test är genomförbara. Dessa resultat presenterades i metodkapitlet.

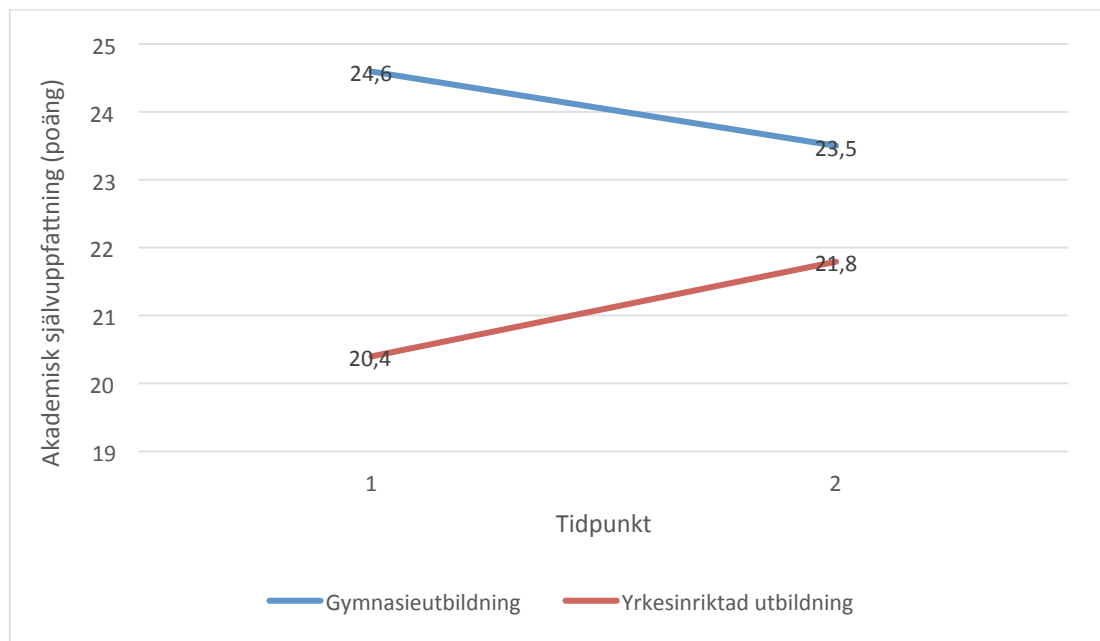
4.1 Utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

För att undersöka hur akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats hos elever från årskurs nio till andra stadiet har en tvåvägs mixed ANOVA utförts. Testet utfördes efter att ha granskat variablerna för homogenitet och sfäriskhet vars resultat har presenterats i metodkapitlet. I ANOVA-analysen tas även valet av andra stadiets utbildning i beaktan för att ta reda på om akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats olika hos de elever som valt en gymnasieutbildning respektive yrkesutbildning. Dessutom har jag valt att undersöka hur utvecklingen sett ut för respektive kön, eftersom tidigare studier har visat att även kön är en av de främsta prediktorerna av akademisk självuppfattning. För att försäkra att könet inte har påverkat utvecklingen av akademisk självuppfattning eller upplevda inlärningssvårigheter enligt studieinriktning, undersöks könets effekt på utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter med hjälp av en tvåvägs ANCOVA (eng. *Analysis of Covariance*). Resultaten presenteras skilt för respektive variabel.

4.1.1 Utveckling av akademisk självuppfattning

Inledningsvis undersöks utvecklingen av akademisk självuppfattning för hela samplet, vilket visar att det inte skett en signifikant utveckling från årskurs nio till andra stadiet $F(1,494) = 0,46$, $p = 0,5$, $n^2_p = 0,01$. När utvecklingen av den akademiska självuppfattningen sedan undersöks utgående från respektive andra stadiets utbildning visar sig utvecklingen vara signifikant vilket innebär att akademisk självuppfattning har utvecklats olika för elever i gymnasiet och elever inom yrkesutbildningen, $F(1,494) = 46,7$, $p < 0,01$, $n^2_p = 0,086$.

Medeltalet för de elever som valt en gymnasieutbildning är högre i årskurs nio ($M = 24,6$, $SD = 4,1$) än det är för elever som senare valt en yrkesutbildning ($M = 20,4$, $SD = 4,4$). Vid det andra datainsamlingstillfället då respondenterna antingen studerar andra året i gymnasiet eller inom en yrkesutbildning har de elever som valt en gymnasieutbildning fortfarande ett högre medeltal ($M = 23,5$, $SD = 4,2$) än de elever som studerar inom yrkesutbildningen ($M = 21,8$, $SD = 4,5$). Ur Figur 10 kan man se att skillnaderna mellan de elever som valt en gymnasieutbildning och de som valt en yrkesutbildning har minskat från årskurs nio till andra stadiet. Detta har skett på grund av att den akademiska självuppfattning har höjts för elever inom yrkesutbildningen, och sänkts för de elever som studerar i gymnasiet.



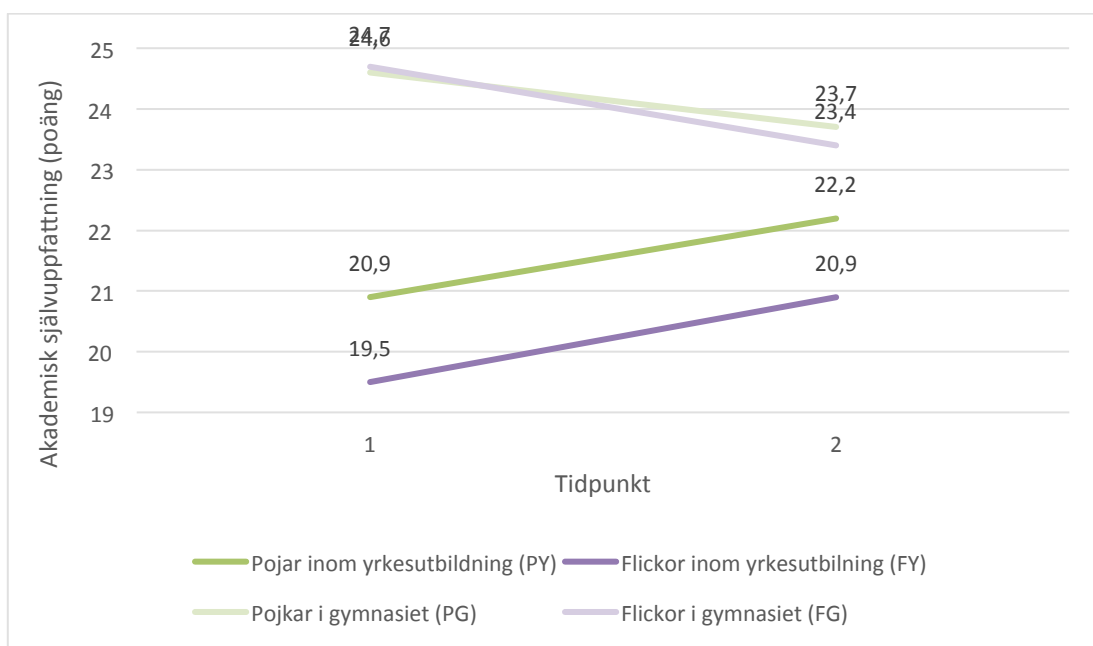
Figur 10. Utveckling av akademisk självuppfattning enligt studieinriktning.

Trots att medelvärdet för de elever som valt gymnasiet har sjunkit, och att medelvärdet för de som valt yrkesutbildningen har höjts, har de elever som valt gymnasiet fortfarande ett högre medeltal för akademisk självuppfattning än de elever som valt en yrkesutbildning vid det andra datainsamlingstillfället.

Eftersom tidigare forskning (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2006; Jackson, 2003) visat att kön är en stark prediktor för utvecklingen av sambanden mellan akademisk självuppfattning och prestation, granskas effekten av kön även i denna undersökning genom en två-vägs ANCOVA. I analysen är den beroende variabeln akademisk självuppfattning i andra stadiet medan kön och andra stadiets utbildning är oberoende variabler. Som kovariat är akademisk självuppfattning i årskurs nio.

Inledningsvis undersöks om utvecklingen av akademisk självuppfattningen skiljer sig mellan flickor och pojkar. Resultaten från denna analys visar att kön inte har någon signifikant effekt på utvecklingen av akademisk självuppfattning $F(1,491) = 1,50$, $p = 0,23$, $n^2_p = 0,003$. Då man vidare undersöker om könet har påverkat utvecklingen av akademisk självuppfattning för gymnasieelever eller yrkesskolelever kan man se att könet inte har haft någon signifikant inverkan på denna utveckling heller $F(1,491) = 0,09$, $p = 0,77$, $n^2_p = 0$.

För att förtydliga resultaten presenteras medeltalen för respektive utveckling och redogörs med hjälp av en figur (Figur 11). För att göra det enklare att presentera resultaten kommer flickor i gymnasiet att benämnas AFG, flickor inom yrkesutbildning AFY, pojkar i gymnasiet APG och pojkar inom yrkesutbildning APY. I Figur 11 kan man se att det skett en liknande utveckling för flickor och pojkar, oberoende om de valt gymnasiet eller en yrkesutbildning. Både APY och AFY:s akademiska självuppfattning har höjts från årskurs nio ($M = 20,9$, $SD = 4,4$ respektive $M = 19,5$, $SD = 4,3$) till andra stadiet ($M = 22,2$, $SD = 4,5$ respektive $M = 20,9$, $SD = 4,4$), medan APG och AFG:s akademiska självuppfattning har sänkts från årskurs nio ($M = 24,6$, $SD = 24,6$ respektive $M = 24,7$, $SD = 24,7$) till andra stadiet ($M = 23,7$, $SD = 4,1$ respektive $M = 23,4$, $SD = 4,2$). Trots detta har gymnasieeleverna genomgående en högre akademisk självuppfattning än elever inom yrkesutbildningen.



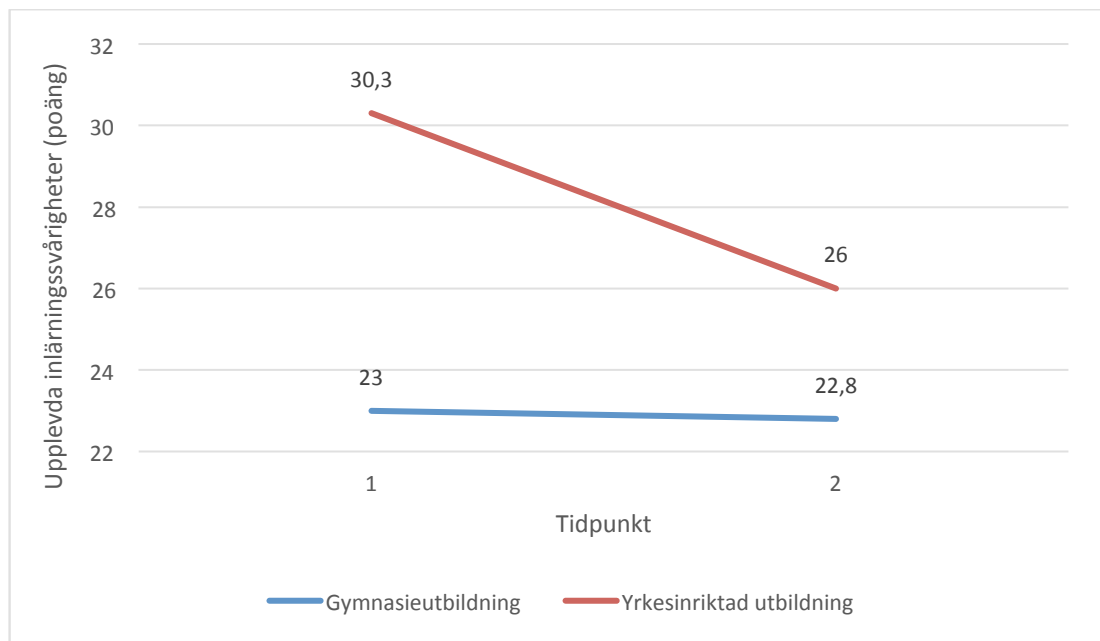
Figur 11. Utveckling av akademisk självuppfattning enligt kön och andra stadiets utbildning

4.1.2 Utveckling av upplevda inlärningssvårigheter

Resultaten av variansanalysen (ANOVA) för variabeln upplevda inlärningssvårigheter för hela undersökningsgruppen visar att det skett en utveckling från årskurs nio till andra stadiet $F(1,526) = 24,9$, $p < 0,01$, $\eta^2_p = 0,05$. Vidare analyser visar även att utvecklingen av upplevda inlärningssvårigheter för gymnasie- och yrkesskolelever utvecklats olika $F(1,526) = 22,1$, $p < 0,001$, $\eta^2_p = 0,04$.

Bland de elever som senare valt en gymnasieutbildning har medeltalet för upplevda inlärningssvårigheter sjunkit endast en aning från årskurs nio ($M = 23,0$, $SD = 9,4$) till andra stadiet ($M = 22,8$, $SD = 7,7$). För elever som valt en yrkesutbildning har medeltalet sjunkit i en större grad från årskurs nio ($M = 20,3$, $SD = 10,4$) till andra stadiet ($M = 26,0$, $SD = 9,2$).

Ur Figur 12 kan avläsas att de elever som valt en gymnasieutbildning har ett lägre medeltal för upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio än de elever som senare valt en yrkesutbildning. Medeltalet för upplevda inlärningssvårigheter hos de elever som valt gymnasieutbildning är nästan detsamma vid andra stadiet som det var vid årskurs nio, med endast en liten sänkning ($M = 0,2$). Bland de elever som valt en yrkesutbildning har det däremot skett en större sänkning i medeltalet från årskurs nio till andra stadiet ($M = 5,7$). Resultaten visar även att de elever som valt en gymnasieutbildning har ett lägre medeltal för upplevda inlärningssvårigheter vid de båda datainsamlingstillfällena än de elever som valt en yrkesutbildning.



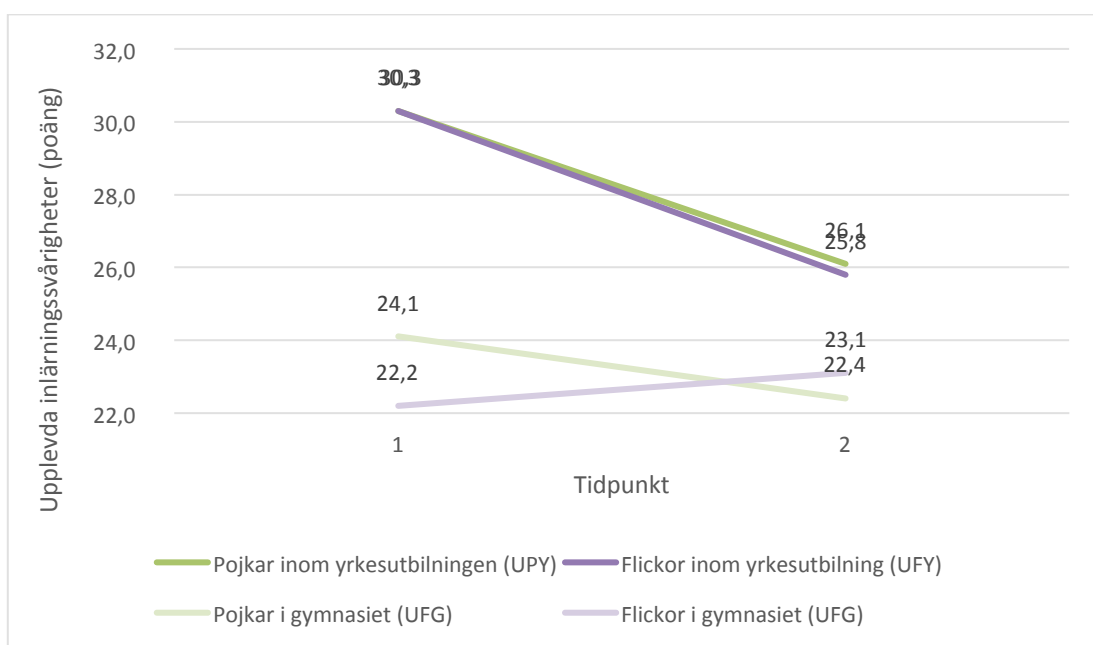
Figur 12. Utveckling av upplevda inlärningssvårigheter enligt studieinriktning.

Eftersom utvecklingen av akademisk självuppfattning även undersöktes utgående från respektive kön, har samma sak undersökts för utvecklingen av upplevda inlärningssvårigheter (Figur 13). I ANCOVA analysen är upplevda inlärningssvårigheter en beroende variabel, kön och andra stadiets utbildning oberoende variabler och som kovariat är upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio.

Resultaten från analysen visar att det inte finns en signifikant könsskillnad mellan flickors och pojkars utveckling av upplevda inlärningssvårigheter från årskurs nio till andra stadiet ($F(1,524) = 0,274, p = 0,601, n^2_n = 0,001$). Vidare undersöks även om könet har påverkat utvecklingen för andra stadiets utbildning, och resultaten visar då att könet inte har en signifikant påverkan på utvecklingen av upplevda inlärningssvårigheter för gymnasie- och yrkesskolelever $F(1,524) = 1,48, p = 0,23, n^2_p = 0,003$.

För att förtydliga respektive utveckling av upplevda inlärningssvårigheter presenteras medeltalen av respektive utveckling med hjälp av en figur (Figur 13) och för att det skall bli enklare att förklara resultaten för upplevda inlärningssvårigheter kommer pojkar inom yrkesutbildningen att benämnas UPY, flickor inom yrkesutbildningen UFY, pojkar i gymnasiet UPG och flickor i gymnasiet UFG.

Utvecklingen för yrkesskoleleverna (UPY och UFY) är nästan identisk från årskurs nio (UPY: $M = 30,3$, $SD = 10,9$, UFY: $M = 30,3$, $SD = 9,7$) till andra stadiet (UPY: $M = 26,1$, $SD = 9,2$, UFY: $M = 25,8$, $SD = 9,2$). För gymnasieelever har det skett en motsatt utveckling från årskurs nio (UPG: $M = 24,1$, $SD = 9,4$, UFG: $M = 22,2$, $SD = 9,3$) till andra stadiet (UPG: $M = 22,4$, $SD = 7,8$, UFG: $M = 23,1$, $SD = 7,6$), trots att skillnaden mellan flickor och pojkar inte är signifikant. Fastän utvecklingen skett olika för flickor och pojkar i gymnasiet är skillnaderna mellan medeltalen små.



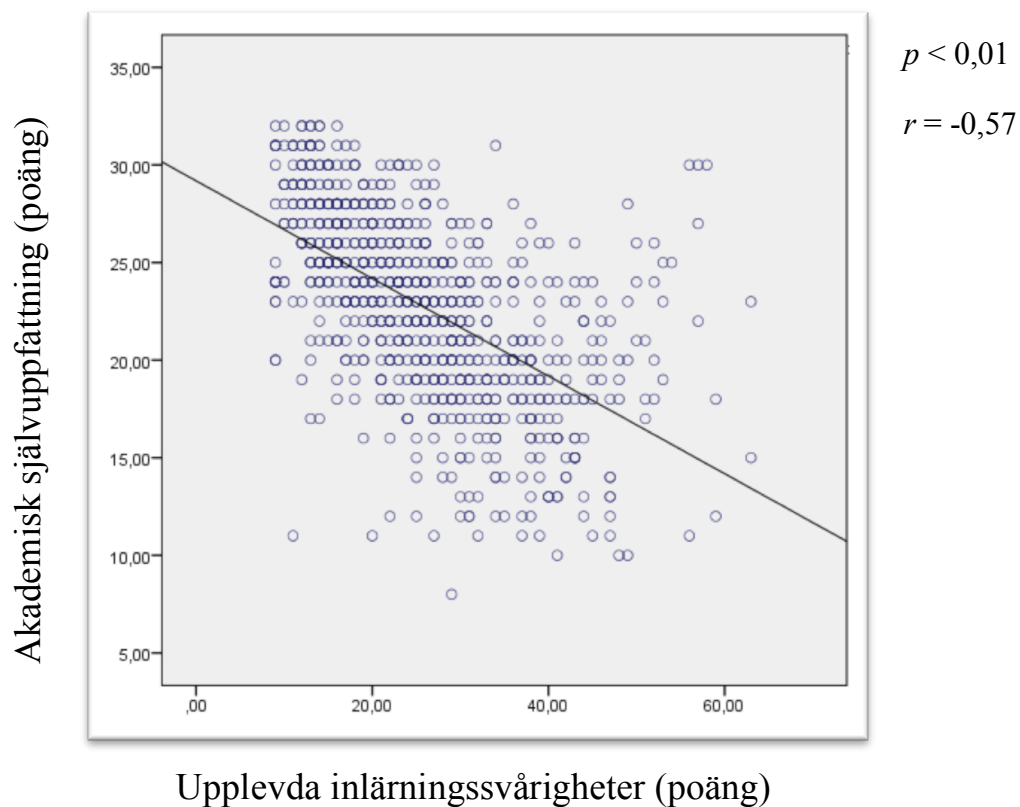
Figur 13. Utveckling av upplevda inlärningssvårigheter enligt kön och andra stadiet utbildning.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter skiljer sig mellan elever som valt en gymnasieutbildning och elever som valt en yrkesutbildning. Trots att tidigare studier visat att utvecklingen av bland annat akademisk självuppfattning påverkas av kön, har könet ingen signifikant effekt på utvecklingen av varken akademisk självuppfattning eller upplevda inlärningssvårigheter i denna undersökning.

4.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

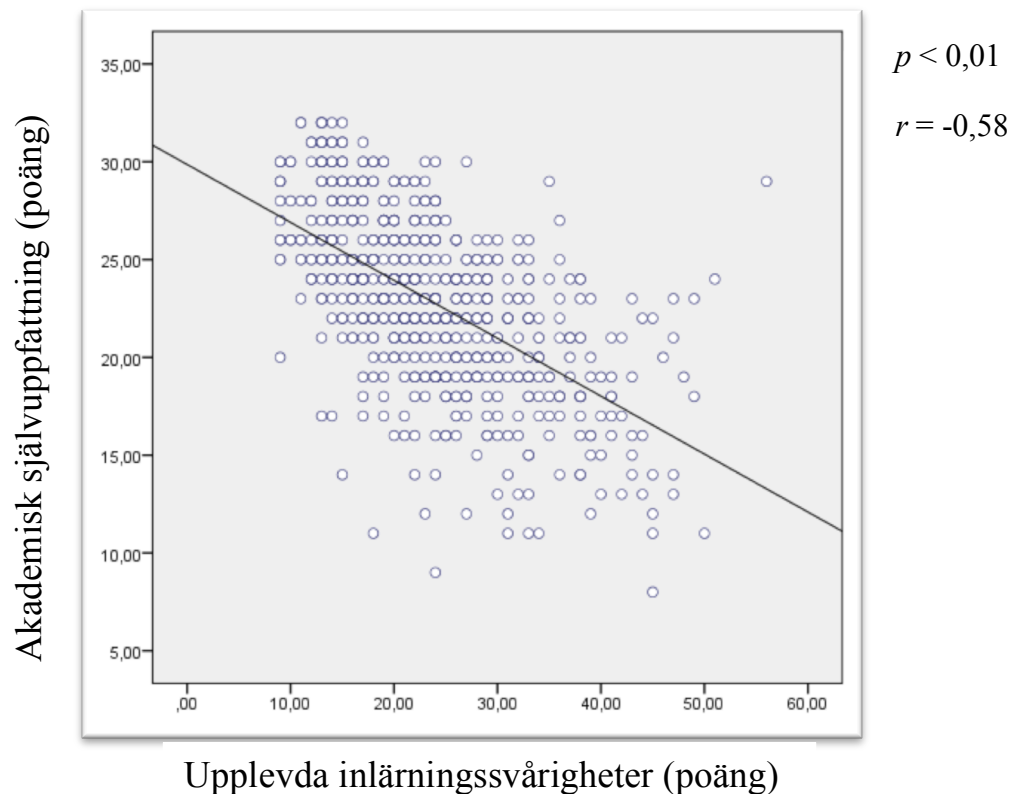
För att undersöka huruvida samband det finns mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet har ett korrelationstest utförts. Inledningsvis testades variablerna akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter för normalfördelning för att sedan kunna välja ett lämpligt korrelationstest. Eftersom alla variabler visade sig vara normalfördelade utförs Pearsons korrelationstest för att ta reda på samband.

Sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio visade sig vara signifikant med ett starkt negativt samband, $r(526) = -0,41$, $p < 0,01$. Ett starkt negativt samband innebär att ju högre värde på akademisk självuppfattning respondenten har, desto lägre är värdet för upplevda inlärningssvårigheter. För att tydliggöra sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio presenteras resultaten med hjälp av ett spridningsdiagram (Figur 14).



Figur 14. Spridningsdiagram för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio.

I andra stadiet är sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter också ett signifikant negativt samband ($r(501) = -0,456$, $p < 0,01$). Sambandet har inte förändrats märkbart från årskurs nio till andra stadiet. Sambandet i andra stadiet redovisas med hjälp av ett spridningsdiagram (Figur 15).



Figur 15. Spridningsdiagram mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringsvårigheter i andra stadiet.

Starka negativa signifikanta samband kan konstateras mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringsvårigheter i både årskurs nio och i andra stadiet. Sambanden mellan de två teststillfällena har inte förändrats märkbart över tid. I Tabell 7 redovisas sambanden mellan alla variabler och flickornas och pojkarnas korrelationer presenteras skilt för sig. Pojkarnas resultat presenteras till höger om diagonalen och flickornas resultat presenteras till vänster om diagonalen. Tabellen visar även signifikansen (p) för respektive korrelation (r) och antalet respondenter (N) som svarat vid varje datainsamlingstillfälle. Ur tabellen kan man även avläsa sambanden mellan varje enskild variabel och se hur dessa har förändrats från årskurs nio till andra stadiet.

Tabell 7

Sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio och i andra stadiet.

	Pojkar	A. själv- uppfattning årskurs nio	A. själv- uppfattning andra stadiet	U. inlärnings- svårigheter årskurs nio	U. inlärnings- svårigheter andra stadiet
Flickor					
A. själv- uppfattning årskurs nio	<i>r</i>		0,574**	-0,542**	-0,437**
	<i>p</i>		0,001	0,001	0,001
	N		244	401	258
A. själv- uppfattning andra stadiet	<i>r</i>	0,639**		-0,444**	-0,584**
	<i>p</i>	0,001		0,001	0,001
	N	256		240	321
U. inlärnings- svårigheter årskurs nio	<i>r</i>	-0,589**	-0,482**		0,474**
	<i>p</i>	0,001	0,001		0,001
	N	427	263		254
U. inlärnings- svårigheter andra stadiet	<i>r</i>	-0,382**	-0,588**	0,427**	
	<i>p</i>	0,001	0,001	0,001	
	N	270	319	280	

Not. A. Självuppfattning = akademisk självuppfattning, U. inlärningssvårigheter = upplevda inlärningssvårigheter. ** Korrelationen är signifikant vid 0,01.

Not. B. Pojkarnas resultat är presenterade höger om diagonalen och flickornas vänster om diagonalen.

4.3 Utveckling av samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

För att vidare undersöka hur sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats från årskurs nio till andra stadiet undersöks korrelationen noggrannare. För att försäkra att korrelationen faktiskt är signifikant ($p < 0,01$) undersöks konfidensintervallen (CI). Konfidensintervallen visar vad korrelationen kan vara då osäkerheten beaktas med 95% säkerhet.

Ytterligare beaktas valet av andra stadiets utbildning eftersom forskningsfråga 3 även vill ha svar på huruvida sambanden utvecklats olika mellan de respondenter som valt en gymnasieutbildning och de som valt en yrkesinriktad utbildning.

Resultaten (Tabell 8) visade att de elever som senare valt en gymnasieutbildning hade starka negativa samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter både i årskurs nio ($r(466) = -0,547$, 95 % CI $[-0,628, -0,468]$, $p < 0,01$) och senare i gymnasiet ($r(418) = -0,552$, 95 % CI $[-0,63, -0,469]$, $p < 0,01$). Det negativa sambandet har inte förändrats mycket men är något starkare vid det andra datainsamlingstillfället.

De elever som senare valt en yrkesutbildning hade också ett starkt negativt samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio, $r(306) = -0,492$, 95 % CI $[-0,592, -0,38]$, $p < 0,01$. När eleverna sedan studerade andra året vid yrkesutbildning har det negativa sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter stärkts ytterligare, $r(212) = -0,608$, 95 % CI $[-0,695, -0,51]$, $p < 0,01$. Totalt steg det negativa sambandet med $-0,116$ från årskurs nio till andra stadiet för de elever som valt en yrkesutbildning. Trots att konfidensintervallen beaktades förändrades inte korrelationernas signifikans.

Tabell 8

Utveckling av sambanden mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Samband	Gymnasium		Yrkesutbildning	
	r	CI 95%	r	CI 95%
A. självuppfattning och U. inlärningssvårigheter årskurs nio	-0,55	$[-0,63, -0,47]$	-0,49	$[-0,59, -0,38]$
A. självuppfattning och U. inlärningssvårigheter andra stadiet	-0,55	$[-0,63, -0,47]$	-0,61	$[-0,7, -0,51]$

Not. A. Självuppfattning = akademisk självuppfattning, U. Inlärningssvårigheter = upplevda inlärningssvårigheter.

Sammanfattningsvis visar resultaten att det skett en större utveckling av sambanden bland de elever som valde en yrkesutbildning än de elever som valde en gymnasieutbildning. Trots att sambanden blev starkare både för eleverna i gymnasiet och eleverna inom yrkesutbildningen då de övergått till andra stadiets utbildning var förändringen större bland de elever som valt en yrkesutbildning. Slutligen kan det ännu konstateras att det negativa sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter är starkare i årskurs nio för de elever som senare valt gymnasiet, $r(466) = -0,547$, $p < 0,01$ än för de elever som senare valt yrkesutbildningen, $r(306) = -0,492$, $p < 0,01$. Detta har dock förändrats vid det andra datainsamlingstillfället då det är eleverna som går i yrkesutbildningen som har ett starkare negativt samband, $r(212) = -0,608$, $p < 0,01$, än de elever som går i gymnasieutbildningen, $r(418) = -0,552$, $p < 0,01$.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras först metoden och datainsamlingen som använts i studien. Därefter resultaten utgående från varje enskild forskningsfråga. Resultaten diskuteras även i förhållande till den metod som använts och tidigare forskning inom området. I avsnitten diskuteras även hur resultaten kan användas eller beaktas inom den pedagogiska verksamheten. Slutligen presenteras studiens slutsatser och förslag på fortsatt forskning inom området.

5.1. Metoddiskussion

Det övergripande syftet med studien var att undersöka sambanden mellan och utvecklingen av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter bland ungdomar. Studien utgick från färdiginsamlat data från projektet *Vem Väljer Vad?* (VVV). Metoddiskussionen baserar sig därför delvis på de val som gjorts inom VVV-projektet för insamlandet av data, och delvis på de metodval som gjorts i denna studie.

Olsson och Sörensen (2011, s. 18–19) menar att kvantitativ forskning lämpar sig då ett stort antal respondenter undersöks och då man vill ha generaliserbara resultat. Eftersom det i VVV-projektet ursprungligen deltog 1154 elever från 14 olika skolor med regional spridning i Svenskfinland, föll det sig naturligt att analysera data kvantitativt. Dessutom är avsikten med denna studie att få en generaliserbar kunskap om hur akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklas bland ungdomar vilket gör det ändamålsenligt att utföra en kvantitativ studie.

I VVV-projektet användes huvudsakligen enkäter som datainsamlingsmetod, vilka utformades av ledningsgruppen för projektet. Fördelen vid användning av enkäter är att forskaren når många respondenter samtidigt (Ejvegård, 2009, s. 55). Det rekommenderas även att en pilotundersökning utförs före enkäten skickas ut till respondenterna (Eliasson, 2013, s. 42–43) och detta gjordes även inom VVV-projektet innan de första enkäterna skickades ut. Pilotundersökningen medförde inga

stora förändringar i enkäternas utformning men däremot kunde ledningsgruppen lättare uppskatta hur länge det skulle ta för respondenterna att besvara enkäten.

I kapitel 3.6 redogörs för studiens kvalitetskriterier där mätinstrumentens validitet och reliabilitet granskas och de etiska aspekterna begrundas. Det konstaterades att såväl reliabiliteten som validiteten för de båda mätinstrumenten som använts i denna studie var hög, och att alla forskningsetiska aspekter förutom samtyckeskrauet vid det första datainsamlingstillfället uppfylldes. Trots att majoriteten av de forskningsetiska aspekterna har beaktats i studien finns det vissa nackdelar med att studera färdigt insamlat material, i detta fall från VVV-projektet. Som forskare har jag inte kunnat påverka noggrannheten då respondenternas svar har kodats till numeriskt data och kan därmed inte garantera att misstag under processen inte har skett. Eftersom jag i detta fall tvingats förlita mig på att personerna som skött kodningen av data har utfört sitt arbete samvetsgrant, kan jag inte med hundra procents säkerhet garantera att data är tillförlitligt. Däremot har ledningsgruppen för VVV-projektet intygat att de omsorgsfullt behandlat det insamlade materialet och att de följt etiska aspekter för vetenskaplig forskning då de bearbetat data, det vill säga informationskravet, samtyckeskrauet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Patel & Davidson 2011, s. 62–63).

En annan aspekt som kritiskt bör granskas är utformningen av de tvådelade påståendena i Harters (1982) självuppfattningstest (PCSC) (se Bilaga 1). Enligt Harter (1982) är påståendena konstruerade så att riskerna för att respondenterna svarar på det som är socialt önskvärt minimeras. Genom att använda sig av tvådelade frågor eller påståenden legitimeras enligt Harter (1982) båda svarsalternativen. Dessutom förekommer inget svarsalternativ som är ”falskt”, utan respondenten måste ta ställning till vilket alternativ som är mest sant för hen (Harter 1982).

Mätinstrumentet för PCSC och testet för upplevda inlärningssvårigheter testades båda för reliabilitet genom att undersöka bland annat Cronbach's alpha, som påvisade hög reliabilitet för de båda mätinstrumenten. Trots detta kan man inte garantera att alla respondenter uppfattat påståendena på samma sätt. I och med att påståendena i PCSC-testet är tvådelade och att personliga tilltal inte används, kan

man anta att en del av respondenterna har haft svårt att förstå eller identifiera sig med påståendena.

Reliabiliteten har i denna studie ytterligare stärkts då bearbetningen och analysen av data har gjorts noggrant och förfarandet beskrivits så noggrant att undersökningen går att upprepa och nå samma resultat. Detta är enligt Eliasson (2013, s. 14–14) grundprincipen för en reliabel studie. Därutöver stärks reliabiliteten då bortfallsanalyser för respektive variabel har utförts, men eftersom bortfallet för respektive variabel är relativt stort ($N = 216$ respektive $N = 192$) bör generaliserbarheten diskuteras. Utgående från bortfallsanalyserna som presenterades i kapitel 3.3.2 kan man se att det finns en signifikant skillnad mellan bortfallsgruppen och de elever som deltagit i studien, medan effektstorleken är väldigt liten vilket tyder på att det är en relativt liten skillnad. Detta innebär att undersökningsvariablerna akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter kan ha påverkats av bortfallet till en liten del. Bortfallet har även varit relativt jämnt mellan grupperna och respektive variabel, vilket också tyder på att bortfallet skett slumpmässigt.

Reliabiliteten för denna studie stärks även eftersom kraven som ställs på en två vägs-ANOVA utförligt har redogjorts för. Trots detta bör vissa aspekter kring bearbetningen och analysen av data diskuteras. För det första uppfylldes inte kraven för lika spridning i alla grupper. På grund av detta ökar risken för typ I fel vid ANOVA-analyser vilket innebär att det finns en större risk att forskaren upptäcker en skillnad som inte egentligen existerar (Wilcox, Charlin & Thompson, 1986). I denna studie skulle detta kunna innebära att en eventuell, liten signifikant skillnad med en liten effektstorlek inte egentligen finns (Wilcox m.fl., 1986).

För det andra bör valet av att ta studieinriktning och kön i beaktan, genom att göra separata analyser för respondenter som kom att välja en gymnasieutbildning respektive en yrkesutbildning i forskningsfråga 1 och 3, och att dela in eleverna enligt kön i forskningsfråga 1 och 2, att diskuteras. Dessa val motiveras med att man i tidigare forskning stött på skillnader i akademisk självuppfattning bland elever i olika inlärningsmiljöer och utbildningar (Marsh, 2003; Trautwein m.fl., 2006) och att även kön har visat sig vara en stark prediktor för utveckling av akademisk

självuppfattning (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2006; Jackson, 2003). Tidigare studier har bland annat visat att omgivningen och kön har en stor inverkan på hur akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter utvecklas (Marsh, 2003). Genom att ta studieinriktningen och kön i beaktande stärktes således reliabiliteten. Däremot minskar antalet respondenter i varje undersökningsgrupp då man delar in eleverna enligt valet av andra stadiets utbildning och kön. Detta kan i sin tur försämra reliabiliteten.

5.2. Resultatdiskussion

5.2.1 Utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Syftet med den första forskningsfrågan var att ta reda på hur variablerna akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats hos ungdomar från årskurs nio till andra stadiet. Avsikten var också att beakta valet av andra stadiets utbildning för att se om utvecklingen skiljer sig åt för de elever som valt en gymnasieutbildning och de som valt en yrkesutbildning.

Inledningsvis undersöktes utveckling av akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter från årskurs nio till andra stadiet för hela greppen, där resultaten visade att det inte hade skett en signifikant utveckling av akademisk självuppfattning, men däremot nog av upplevda inlärningssvårigheter. Vidare delades gruppen in enligt val av andra stadiets utbildning och då visade resultaten att utvecklingen för både akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter hade skett olika för elever som valt gymnasiet och de som valt en yrkesutbildning.

Gällande akademisk självuppfattning hade den sänkts för elever som valt gymnasiet medan den hade höjts för elever som valt en yrkesutbildning. Trots denna motsatta utveckling kom gymnasieeleverna fortsättningsvis att ha en något högre akademisk självuppfattning än yrkesskoleleverna, eftersom de ursprungligen, i årskurs nio, hade

ett mycket högre medeltal för akademisk självuppfattning än de kommande yrkesskoleleverna. Utvecklingen från årskurs nio till andra stadiet ledde dock till att skillnaderna i medeltalet för akademisk självuppfattning hade minskat mellan gymnasieelever och yrkesskolelever.

Liksom utveckling av akademisk självuppfattning fanns det också en signifikant skillnad i hur utvecklingen av upplevda inlärningssvårigheter hade skett mellan elever i gymnasiet och elever inom yrkesutbildningen. Resultaten visar att gymnasieeleverna genomgående upplever att de har färre problem med inlärningssvårigheter än vad yrkesskoleleverna upplever. Medan utvecklingen för elever som valt gymnasiet är nästintill oföränderlig från årskurs nio till gymnasiet, har det skett en större minskning i medeltalet för eleverna som valt yrkesutbildningen. Igen har alltså skillnaderna mellan medeltalen för upplevda inlärningssvårigheter minskat mellan undersökningsgrupperna, trots att det skett en större utveckling för yrkesskoleleverna.

Eftersom tidigare forskning visat att kön kan vara en prediktor för utvecklingen av akademisk självuppfattning (De Fraine, Van Damme, & Onghena, 2006; Jackson, 2003) undersöktes även könets effekt på respektive variabel. Resultaten visade att kön inte påverkar utvecklingen av varken akademisk självuppfattning eller upplevda inlärningssvårigheter, oberoende om man ser på utvecklingen utgående från hela samplet eller då man undersöker könets effekt på utvecklingen enligt studieinriktning.

Utgående från dessa resultat kan man se att det, speciellt för elever som valt en yrkesutbildning, skett en motsatt utveckling för akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter. Då den akademiska självuppfattningen har höjts från årskurs nio till andra stadiet, har de upplevda inlärningssvårigheterna minskat. För eleverna som valt en gymnasieutbildning har däremot den akademiska självuppfattningen försämrats medan de upplevda inlärningssvårigheterna har förblivit nästan oförändrade. Detta kan indikera på att det finns ett negativt samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter, som således skulle stämma överens med tidigare forskning om att dessa faktorer starkt påverkar

varandra (Núñez m.fl., 2005; Pinxten m.fl., 2010; Schavelson m.fl., 1976; Trautwein m.fl., 2006). Detta samband diskuteras mer i följande kapitel (kap 5.2.2).

Ett intressant resultat som framkom vid undersökningen av denna forskningsfråga är att utvecklingen skett olika beroende på vad eleverna valt för andra stadiet utbildning. Enligt Taipale (2009) har studieinriktningen en stor betydelse för den akademiska självuppfattningen och liknande resultat påvisades även i hans studie om självuppfattningens utveckling bland finskspråkiga elever. Orsakerna till att den akademiska självuppfattningen och de upplevda inlärningssvårigheterna har utvecklats olika kan bland annat förklaras med Marsh (2003) teori om BFLPE eller med Skaalvik och Skaalviks (2002) interna och externa referensramar. Båda teorierna förklarar den akademiska självuppfattningens utveckling utgående från omgivningens påverkan. Enligt Marsh (2003) kan den akademiska självuppfattningen höjas om eleven studerar tillsammans med övriga elever som har svaga skolprestationer, medan den på motsvarande sätt kan sänkas om eleven studerar jämsides men andra högpresterande elever. Eftersom medelprestationerna inom gymnasieutbildningen i allmänhet är högre än medelprestationerna i yrkesskolan (Vasalampi m.fl., 2010) skulle utvecklingen av akademisk självuppfattning kunna förklaras med hjälp av BFLPE eller med de externa referensramar, där man utgår ifrån att den akademiska självuppfattningen bildas på basis av jämförelser med omgivningens prestationer.

Lavikainen m.fl. (2006) har undersökt upplevda inlärningssvårigheter bland ungdomar och kommit fram till att de elever som i högre grad upplevt sig ha inlärningssvårigheter hade en märkbart lägre utbildningsnivå och att graden av upplevda inlärningssvårigheter kan förutspå valet av utbildning. Detta stämmer även delvis för denna studie eftersom resultaten visade att de elever som valde att studera vid en yrkesskola hade ett högre medeltal för upplevda inlärningssvårigheter i årskurs nio. Eventuella fortsatta studier undersöktes inte i denna undersökning, men elever med en gymnasieutbildning söker sig i högre grad vidare till högre utbildningsnivåer i jämförelse med elever med en yrkesutbildning, eftersom en gymnasieutbildning inte ger behörighet till någon yrkeskompetens i sig.

Trots att utvecklingen skett olika för de elever som valt en gymnasieutbildning och de elever som valt en yrkesutbildning, kan man ytterligare konstatera att de elever som valt en gymnasieutbildning genomgående hade ett högre medeltal för akademisk självuppfattning och ett lägre medeltal för upplevda inlärningssvårigheter än elever som valt en yrkesutbildning hade.

5.2.2 Samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

Syftet med den andra forskningsfrågan var att undersöka huruvida det finns ett signifikant samband mellan akademisk självuppfattning i årskurs nio och i andra stadiet. Resultaten av korrelationstestet visade att det fanns negativa signifikanta samband mellan de båda variablerna i både årskurs nio och i andra stadiet. Detta innebär alltså de upplevda inlärningssvårigheterna sänks samtidigt som den akademiska självuppfattningen höjs, och vice versa. Detta samband förändrades endast en aning över tid och var då en aningen starkare vid det andra datainsamlingstillfället.

Att resultaten visade att det fanns starka signifikanta samband mellan dessa variabler kom inte som en överraskning, då majoriteten av forskning som existerar inom området har kommit fram till liknande resultat (Núñez m.fl., 2005; Pinxten m.fl., 2010; Shavelson m.fl., 1976; Trautwein m.fl., 2006). Även PISA, som undersökt sambanden mellan självuppfattning och prestation bland finländska elever, kom fram till liknande resultat då man fann negativa signifikanta samband mellan bland annat självuppfattning, läskunnighet och matematikkunskaper. Förutom att det inte råder någon tvekan om sambandet mellan akademisk självuppfattning och prestation, har även ett flertal forskare (Fletcher m.fl., 2003; Núñez m.fl., 2005; Zeleke, 2004) påvisat ett starkt samband mellan svag akademisk självuppfattning och inlärningssvårigheter.

Resultaten från denna studie kan kopplas till den teori som Marsh lanserade 1990, den så kallade REM-modellen för akademisk självuppfattning som innebär att en högre akademisk självuppfattning leder till bättre akademiska prestationer, och

tvärtom. Enligt modellen påverkar akademisk självuppfattning och inlärningssvårigheter varandra i lika hög grad, vilket innebär att båda faktorerna måste förbättras om man vill uppnå goda studieprestationer. Även senare forskning har bevisat att detta arbetssätt är att föredra om man vill uppnå positiva och framför allt hållbara förbättringar i skolprestationerna (Fryer, 2015; Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011; Pinxten m.fl., 2010) Eftersom resultaten från denna studie även visar att det finns ett starkt samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter hos de finlandssvenska eleverna, bör resultaten tas på allvar. Specialpedagoger, pedagoger, övrig skolpersonal och betydelsefulla personer i elevernas närhet borde därmed lägga större fokus på att förbättra den akademiska självuppfattningen jämsides med de akademiska prestationerna.

Enligt Guay, Marsh och Boivin (2003) blir sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter starkare ju äldre barnet blir. Detta stämmer delvis med denna studie där sambandet var lite starkare vid det andra mätillfället. Trots detta var förändringen över tid väldigt liten. Det bör även nämnas att Guay m.fl. (2003) endast undersökte lågstadiel elever i sin studie, vilket kan förklara vissa olikheter i resultaten.

Sammanfattningsvis kan man alltså konstatera att det finns starka negativa signifikanta samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter i både årskurs nio och i andra stadiet, och att detta resultat stämmer väl överens med tidigare studier inom området. Trots att resultaten är förenliga med tidigare studier ger de ett tillskott till forskningen eftersom den undersökta populationen är finlandssvensk. Dessutom indikerar den starka kopplingen mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter att självuppfattningen i hög grad påverkar skolprestationerna och att det är en viktig faktor som bör beaktas i undervisningen.

5.2.3 Utveckling av samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter

För att besvara forskningsfråga ett och två undersöktes huruvida det fanns samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter och hur varje enskild variabel har utvecklats över tid. Den tredje forskningsfrågan kopplar samman de två tidigare frågorna och vill ha svar på hur själva sambandet mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats över tid. Jag vill även med denna fråga ha svar på huruvida sambanden har utvecklats olika beroende på om eleverna valt att studera vid ett gymnasium eller en yrkesskola.

Resultaten visar att det finns starka negativa signifikanta samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter från årskurs nio till andra stadiet, oberoende om eleverna valt gymnasiet eller en yrkesutbildning. Gällande elever som valt gymnasiet hade det inte skett en utveckling i sambanden från årskurs nio till gymnasiet, utan det negativa sambandet var exakt detsamma i årskurs nio och i gymnasiet. För yrkesskoleleverna hade det däremot skett en utveckling. Det negativa sambandet hade blivit starkare i yrkesutbildningen än den var i årskurs nio. Elever som påbörjar en yrkesutbildning genomgår i allmänhet en större förändring eftersom yrkesskolans utformning i större grad skiljer sig från grundskolan än vad gymnasiet gör (Vasalampi m.fl., 2010). Därmed kan den stora förändringen i studiemiljö och inlärningsstrategier vara en förklaring till resultaten.

Som redan tidigare konstaterats, är det ingen nyhet att det finns starka samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter. Däremot är forskning som berör utveckling av samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inlärningssvårigheter rätt utforskat, speciellt gällande äldre elever och då val av utbildning beaktas. Trots detta har tidigare studier som undersökt självuppfattning och skolprestationer för olika åldersgrupper konstaterat att åldern inte verkar ha någon större betydelse för sambanden, utan att de starka sambanden mellan självuppfattning och prestation existerar oberoende av ålder och utbildning. (Guay m.fl., 2003; McInerney m.fl., 2012; Trautwein m.fl., 2006).

Resultaten från korrelationsanalysen som gjordes för forskningsfråga tre kan även kopplas till den tidigare gjorda variansanalysen för forskningsfråga ett. Då undersöktes variablerna akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter skilt för sig, men man kunde ändå få en antydning om hur utvecklingen av sambanden såg ut. Korrelationsanalysen för forskningsfråga tre har därmed fungerat som en bekräftelse för de antydningar som variansanalysen angav, och diskussionen kring dessa samband och eventuella orsaker till dem lyfts närmare fram i kap 5.2.1.

5.3. Slutsatser och förslag till fortsatt forskning

Syftet med studien var att undersöka hur akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter utvecklas hos elever samt hur dessa variabler påverkar varandra och utvecklas hos ungdomar från årskurs nio till andra stadiet. Därutöver beaktades kön och val av andra stadiets utbildning för att se om resultaten skulle skilja sig åt beroende på om eleverna valde en yrkesutbildning eller en gymnasieutbildning. De mest centrala resultaten var att det finns starka negativa samband mellan akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter, både i årskurs nio och i andra stadiets utbildningar. Dessutom var ett av det mest intressanta resultatet att akademisk självuppfattning och upplevda inläringssvårigheter hade utvecklats olika för de elever som valt en yrkesutbildning respektive de som valt en gymnasieutbildning. Detta resultat väcker frågor om vad som kan tänkas vara orsaken till detta. Vad är det som gör att den akademiska självuppfattningen höjs för elever som påbörjar yrkesutbildningen, men sänks för elever i gymnasieutbildningen?

En hel del tidigare forskning har utvecklat teorier som skulle kunna besvara frågorna. Den främsta orsaken kan tänkas vara omgivningen, eftersom det är en återkommande faktor som tidigare studier har påvisat att påverkar den akademiska självuppfattningen i mycket hög grad (Marsh, 2003; Trautwein m.fl., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2002). Enligt Marsh (2003) BFLPE-modell och Skaalvik och Skaalviks (2002) externa och interna referensramar skulle skolans medeltal för akademiska prestationer kunna förklara varför elevernas akademiska självuppfattning och

upplevda inlärningssvårigheter har utvecklats olika mellan gymnasie- och yrkesutbildningarna.

Oberoende hur den akademiska självuppfattningen och de upplevda inlärningssvårigheterna bildas är forskare ändå överens om att de har en betydande roll för elevernas välbefinnande. Och eftersom resultaten från denna studie med stöd av tidigare forskning indikerar på att akademisk självuppfattning och skolprestation är starkt påverkade av varandra är det nödvändigt att pedagoger och andra vuxna i elevernas omgivning känner till detta samband för att på bästa sätt kunna stöda elevernas utveckling och välmående.

Det positiva är att samhället i Finland närmar sig en utveckling där barn-och ungas välmående i högre grad än tidigare beaktas. Detta syns bland annat då man jämför tidigare läroplaner med den nya, *grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildning* (2014), som i de flesta grundskolor tas i bruk inför höstterminen 2016. I den nya läroplanen tas begreppen självkänsla, självbild och självuppfattning upp i bland annat kapitlet om synen på lärande, stöd för lärande och nämns i målen för majoriteten av skolämnena. Intressant för den nya läroplanen är att självuppfattning tas upp i modersmål, andra språk och i de flesta praktiska ämnen, men däremot inte inom matematikundervisningen. Detta kan ses som intressant eftersom största delen av forskning inom akademisk självuppfattning har studerat just den verbala och den matematiska självuppfattningen och genomgående visat hur mycket dessa korrelerar med prestationen i modersmål, språk och matematik. Däremot nämns en positiv självuppfattning som övergripande mål för respektive årskurs. (Utbildningsstyrelsen, 2014)

Trots att den akademiska självuppfattningens påverkan på skolprestation studerats flitigt och självuppfattningens betydelse även börjar synas i praktiken, saknas konkreta förslag på hur man som pedagog kan förbättra elevens självuppfattning. Forskning som existerar inom området utgår från Marsh REM-modell och indikerar att självuppfattningen borde höjas jämsides med prestationen, och Hau och Marsh (2015) skriver att feedback och respons skall vara så specifik som möjligt. Trots detta saknas inventionsmodeller med syftet att höja den akademiska självuppfattningen. Jag rekommenderar därför att framtida forskning koncentrerar sig

på att undersöka och utveckla olika inventionsmodeller anpassade för det finländska skolsystemet och hoppas att denna studie kan bidra med att stöda fortsatt forskning.

Slutligen vill jag ännu poängtera att pedagoger och föräldrar bör bli medvetna om den eventuella negativa påverkan som övergången till andra stadiets utbildning kan medföra, speciellt för elever som påbörjar en gymnasieutbildning. Eleverna bör få den hjälp och det stöd hen behöver för att förberedas inför de förändringar som övergången medför. Därtill är det viktigt att alla vuxna som befinner sig i elevens närmaste omgivning känner till och på allvar beaktar det starka sambandet mellan akademisk självuppfattning och skolprestation så de kan stöda elevernas välmående och utveckling på bästa möjliga sätt. Resultaten från denna studie stöds av tidigare empirisk forskning inom området och av existerande teorier om den akademiska självuppfattningens struktur och utveckling, och är därför viktiga och relevanta för såväl beslutsfattare som pedagoger och övriga vuxna inom den finländska utbildningssektorn.

Källor

- Alatupa, S., Karppinen, K., Keltikangas-Järvinen, L. & Savioja, H. (2007). *Koulu, syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma: Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaasta?* Helsingfors: Edit Prima.
- Aro, T., Järviluoma, E., Mäntylä, M., Mäntynen, H., Määttä, S. & Paananen, M. (2014). *Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin*. Jyväskylä: NMI.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bear, G. G., Minke, K. M. & Manning, M. A. (Review). Self-concepts of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology*, 31(3), 405-427.
- Bjereld, U., Demker, M. & Hinnfors, J. (2011). *Varför vetenskap?* Lund: Studentlitteratur.
- Blascovich, J. & Tomka, J. (1991). The self-esteem scale. Teoksessa J. P. Robinson; Shaver; & L. S. Wrightsman, *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, s. 115-160. San Diego: CA: Academic Press.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S. & Fischbach, A. (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nesten Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964-981.
- Burnett, P. C., Pillay, H. & Dart, B. C. (2003). The Influences of Conceptions of Learning and Learner Self-Concept on High School Students' Approaches to Learning. *School Psychology International*, 24 (1), 54-66.
- Caslyn, R. & Kenny, D. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluations by others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69 (2), 136-145.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport - att göra en statistisk undersökning*. Pozkal: Studentlitteratur.
- De Fraine, B., Van Damme, J. & Onghena, P. (2006). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (1), 132-150.
- Djurfeldt, G., Larsson, R. & Stjärnhagen, O. (2003). *Statistisk verktygslåda - samhällsvetenskaplig orsaksanalys men kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejvegård, A. (2009). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.

- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Ferla, J., Valcke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
- Finlands Officiella Statistik. (2016). *Specialundervisning*. Hämtad 1.4.2016 från Statistikcentralen: http://www.stat.fi/til/erop/index_sv.html
- Fletcher, J. M., Morris, R. D. & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. I H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham, *Handbook of learning disabilities* (s. 30-56). United States of America: Guilford.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities - From identification to intervention*. New York: The Guildford Press.
- Fryer, L. K. (2015). Predicting self-concept, interests and achievements for first-year students: The seeds of lifelong learning. *Learning and Individual Differences*, 38, 107-114.
- Gans, A. M., Kenny, M. C. & Ghany, D. L. (2003). Comparing the Self-Concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Guay, F., Marsh, H. W. & Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their casual ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Gurney, P. W. (1986). Self-Esteem in the Classroom: Theoretical Perspectives and Assessment Issues. *School Psychology International*, 7(4), 199-209.
- Haapasalo, S. & Korkeamäki, J. (2009). *Kuntoutuspalveluita aikuisten oppimisvaikeuksiin - Opi oppimaan hankeen väliportti*. Helsingfors: kuntoutussäätiö.
- Hakkarainen, A., Holopainen, L. & Savolainen, H. (2012). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 488-506.
- Hallahan, D. P. & Mock, D. R. (2003). A brief history of the field of learning difficulties. I H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, *Handbook of learning disabilities* (s. 16-29). United States of America: Guilford.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harju-Luukkainen, H., Nissinen, K., Stolt, S. & Vettenranta, J. (2014). *PISA 2012: Resultatnivån för de svenskspråkiga skolorna i Finland*. Jyväskylä Universitet, Pedagogiska forskningsinstitutet.
- Harter, S. & Whitsell, N. R. (2003). Beyond the debate: Why some adolescents report stable self-worth over time and situation, whereas others report changes in self-worth. *Journal of personality*, 71(6), 1027-1058.

- Hau, K.-T. & Marsh, H. W. (2015). Academic self-concept and achievement. Teoksessa J. D. Wright, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (s. 54-63). Elsevier.
- Heatherington, T. F., & Wyland, C. (2003). Assessing self-esteem. I S. Lopez & R. Snyder, *Assesing possitive psychology*. Washington, DC: APA.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodi - Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology* , 49(5), 505-528.
- Huck, S. W. (2012). *Reading Statistics and Research*. Boston: Pearson Education.
- Jackson, C. (2003). Transitions into Higher Education: Gendered. *Oxford Review of Education* , 29(3), 331-346.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Hyvä itsetunto*. Juva: WSOY.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2012). Language and mathematical performance: A comparison of lower secondary school students with different level of mathematical skills. *Scandinavian Journal of Educational Research* , 56(3), 333-344.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A Pearson-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Lavikainen, H., Koskinen, S., Aro, H., Kestilä, L., Lyytinen, H. & Martelin, T. (2006). Kouluvaikeuksien yleisyys ja yhteydet aikuisiän elämäntilanteeseen ja koettuun terveyteen. *Yhteiskuntapolitiikka*, 71(4), 402-410.
- Lyytinen, H. (2004). *Koulu - sukupuoli - oppimistulokset*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: the Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (2003). Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. A Cross-Cultural (26 Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools. *American Psychological Association*, 58, 364-376.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Education Psychology* , 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W. & Craven , R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science* , 1(2), 133-163.

- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical Perspectives on the Structure of Self-Concept. I B. A. Bracken, *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical consideration* (s. 38-90). New York: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and casual ordering. *British Journal of Psychology*, 81, 59-77.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., Hau, K., O'Mara, A. (2008). The big-fish-little-pond effect stands up to critical scrutiny: Implications for theory, methodology and future research. *Educational Psychology Review*, 20(3), 319-350.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The big-fish-little-pond effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44, 631-669.
- McInerney, D. M., Wing-Yi Cheng, R., Mo Ching Mok, M. & Kwok Hap Lam, A. (2012). Academic self-concept and learning strategies: Direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics*, 23(3), 249-269.
- Nagengast, B. & Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053.
- Núñez, J. C., González-Pieda, J. A., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., González, P. (2005). Subgroups of attribution profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86-97
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results in focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Hämtad 1.3.2016 från OECD: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. Hämtad 1.3.2016 från OECD: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2007). *Forskningsprocessen - Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen - kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Otis, N., Grouzet, F. M. & Pelletier, L. G. (2005). Latent motivational change in an academic setting: A 3-year longitudinal study. *American Psychological Association*, 97(2), 170-183.
- Parker, P. D., Marsh, H. W., Ciarrochi, J., Marshall, S. & Abduljabbar, A. S. (2013). Juxtaposing math self-efficacy and self-concept as predictors of long-term achievement outcomes. *Educational Psychology*, 34(1), 29-48.

- Pinxten, M., De Fraine, B., Van Damme, J. & D'Haenes, E. (2010). Casual ordering of academic self-concept and achievement: Effects of type of achievement measure. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 689-709.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. Berkshire: Open University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Plieninger, H. & Dickhäuser, O. (2015). The female fish is more responsive: Gender moderates the BFLPE in the domain of science. *Educational Psychologist*, 35(2), 213-227.
- Rosén, A.-S. (2016). *Självkänsla*. Hämtad från Nationalencyklopedin: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/sj%C3%A4lvuppfattning>
- Salmela-Aro, K.; & Tuominen-Soini, H. (2009). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *J Happiness Stud*, 45(5-6), 382-385.
- Schrader, F.-M. & Helmke, A. (2015). School Achievement: Motivational determinants and processes. Teoksessa J. D. Wright, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (ss. 28-54). Orlando: Elsevier.
- Scheirer, M. A. & Kraut, R. E. (1979). Increasing educational achievement via self concept change. *Review of Educational Research*, 49(1), 31-150.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, H. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Education Research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M.; & Skaalvik, S. (1996). *Selfoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2002). Internal and External Frames of Reference for Academic Self-Concept. *Educational Psychologist*, 37(4) s. 233-244.
- Sprinthall, R. C. (2012). *Statistical analysis*. Boston: Pearson Education.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning & Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Trautwein, U., Ludtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientation and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290-305.
- Undervisningsministeriet. (630/1998). *Lagen om yrkesutbildning*. Helsingfors: Finlex.

- Undervisningsministeriet. (1998). *Lag om grundläggande undervisning*. Helsinki: Finlex.
- Undervisningsministeriet. (629/1999). *Gymnasielagen*. Helsinki: Finlex.
- Utbildningsstyrelsen. (2011). *Anordnandet av grundläggande utbildning*. Hämtad 21.3.2016 från Utbildningsstyrelsen: http://www.oph.fi/lagar_och_anvisningar/anvisningar_och_rekommendationer_grundlaggande_utbildning/103/0/sarskilt_stod
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Noudettu osoitteesta Utbildningsstyrelsen: http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf
- Utbildningsstyrelsen. (2016). *Utbildningen i Finland*. Noudettu osoitteesta Utbildningsstyrelsen: http://www.oph.fi/download/124287_utbildningen_i_finland.pdf
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioural Development*, 34(6), 481-490.
- Widlund, A. (2014). *Akademisk självuppfattning - En litteraturstudie om den akademiska självuppfattningen hos elever med inlärningssvårigheter*. Vasa: Åbo Akademi.
- Wilcox, R. R., Charlin, V. L. & Thompson, K. L. (1986). New Monte Carlo results of the ANOVA F, W and F statistics. *Communication in Statistics - Simulation and Computation*, 15(4), 933-943.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peer: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.

Bilaga 1. Enkät för bedömning av akademisk självuppfattning.

	Stämmer helt för mig	Stämmer delvis för mig			Stämmer delvis för mig	Stämmer helt för mig	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever tycker att de är duktiga i skolan	MEN	Andra elever tycker inte att de är så duktiga i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar tycker att de är ungefär lika smarta som sina jämnåriga	MEN	Andra ungdomar tycker inte att de är lika smarta som sina jämnåriga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever behöver lång tid för att göra skolarbetet ordentligt	MEN	Andra elever gör skolarbetet snabbt och ordentligt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever minns bra det som de har lärt sig	MEN	Andra elever glömmmer fort det som de har lärt sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever trivs bra i skolan därför att de lyckas bra i skolarbetet	MEN	Andra elever trivs inte så bra i skolan eftersom de inte lyckas så bra i skolarbetet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever förstår lätt det som de läser	MEN	Andra elever önskar att det var lättare att förstå det som de läser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del elever har ofta problem med att hitta svaret på uppgifter de får i skolan	MEN	Andra elever klarar nästan alltid att hitta svaret på en uppgift i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En del ungdomar gör sitt skolarbete mycket bra	MEN	Andra ungdomar gör inte sitt skolarbete så bra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bilaga 2. Enkät för bedömning av upplevda inlärningsvårigheter

14. Hur mycket besvär förorsakar följande saker? (1=inte alls 7=mycket)

1. Att anteckna på lektioner	1	2	3	4	5	6	7
2. Att självständigt göra skriftliga uppgifter	1	2	3	4	5	6	7
3. Att förstå instruktioner givna på lektioner	1	2	3	4	5	6	7
4. Att förstå det som står på tavlan eller på OH	1	2	3	4	5	6	7
5. Att göra proven inom utsatt tid	1	2	3	4	5	6	7
6. Att förbereda sig för prov	1	2	3	4	5	6	7
7. Att förstå helheter	1	2	3	4	5	6	7
8. Att studera främmande språk	1	2	3	4	5	6	7
9. Att studera matematik	1	2	3	4	5	6	7