Studieaktivering
En ur empirin genererad modell för hur lärare skapar förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9
Marina Nygård

Avhandling i specialpedagogik
för pedagogie magisterexamen
Åbo Akademi
Pedagogiska fakulteten
Vasa, 2014
Syftet med denna Pro gradu avhandling var att generera en modell för hur lärare skapar förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9. Fokus låg på vad som uppfattas vara kärnproblematiken i dessa årskurser. Undersökningen var inriktad på lärare verksamma i lärartät undervisning, i vilken det finns färre elever eller fler lärare i gruppen än vanligt.


Datainsamlingsmetod var i första hand intervju, men en elektronisk enkät fungerade också som data i teorigeräneringen. Data bestod av 13 speciallärares enkätsvar och fem intervjuer med tre specialläare och två ämneslärare i årskurserna 7–9.


Modellen som genererats i studien kan användas i det praktiska lärararbetet som en referensram för ett studieaktiverande arbete. Studieaktivering av elever i årskurserna 7–9 skulle vara viktigt med tanke på framtidens studier och socialiseringen i samhället.

Sökord:
grundad teori, inlärning, self-efficacy, självstyrkt lärande, studiemotivation, ungdomar adolescence, grounded theory, learning motivation, learning, self-efficacy, self-regulated learning
Innehållsförteckning

1 Inledning .................................................................................................................................. 1
   1.1 Bakgrund till valet av forskningsområde ......................................................................... 1
   1.2 Syfte och problemområde ................................................................................................. 3
   1.3 Undersökningens design .................................................................................................... 4
   1.4 En sammanfattning av resultatet ...................................................................................... 4
   1.5 Avgränsning, begrepp och disposition ............................................................................. 5

2 Metoden för grundad teori som riktlinje ........................................................................ 7
   2.1 Huvuddrag för metoden för grundad teori ....................................................................... 7
   2.2 Forskningsområde och motivering till metodval ............................................................. 9
   2.3 Konstant jämförelse ......................................................................................................... 10
   2.4 Teoretiskt urval och datainsamling ............................................................................... 11
   2.5 Analysarbetet med koder, begrepp och kategorier ......................................................... 12
   2.6 Minnesanteckningar och teoretiska idéer ....................................................................... 14
   2.7 Sortering ......................................................................................................................... 14
   2.8 Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet .................................................................... 15
   2.9 Den grundade teorins form .......................................................................................... 16
   2.10 Den genererade kunskapens form .............................................................................. 16

3 Undersökningens genomförande: Det teoretiska urvalets tre faser ......................... 18
   3.1 Översikt av det teoretiska urvalet.................................................................................... 18
   3.2 Förberedelser och planering ......................................................................................... 19
   3.3 Öppen kodning ............................................................................................................. 21
   3.4 Seletiv kodning ......................................................................................................... 24
   3.5 Teoretisk kodning ...................................................................................................... 24
   3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning och metoden för grundad teori .................... 25
<table>
<thead>
<tr>
<th>Chapter</th>
<th>Title</th>
<th>Page</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>4</td>
<td>Studieaktivering</td>
<td>31</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1</td>
<td>En allmän beskrivning av studieaktivering</td>
<td>32</td>
</tr>
<tr>
<td>4.2</td>
<td>Studieaktivering och eleven</td>
<td>33</td>
</tr>
<tr>
<td>4.3</td>
<td>Uppfattade negativa bakgrundsfaktorer</td>
<td>34</td>
</tr>
<tr>
<td>4.4</td>
<td>Uppfattade följder av problem med studieaktivering</td>
<td>38</td>
</tr>
<tr>
<td>4.5</td>
<td>Tecken på ett lyckat studieaktiverande arbetssätt</td>
<td>39</td>
</tr>
<tr>
<td>4.6</td>
<td>Karaktärstika för arbetet för ökad studieaktivering</td>
<td>40</td>
</tr>
<tr>
<td>4.7</td>
<td>Studieaktivering och externa teorier</td>
<td>47</td>
</tr>
<tr>
<td>5</td>
<td>Modellens form: Påverkande delnivåer</td>
<td>51</td>
</tr>
<tr>
<td>5.1</td>
<td>Kompetenstankar</td>
<td>52</td>
</tr>
<tr>
<td>5.2</td>
<td>Självstyrd drivkraft</td>
<td>58</td>
</tr>
<tr>
<td>5.3</td>
<td>Anpassade undervisningsstrategier</td>
<td>64</td>
</tr>
<tr>
<td>5.4</td>
<td>Internt samspel</td>
<td>69</td>
</tr>
<tr>
<td>5.5</td>
<td>Externt samarbete</td>
<td>74</td>
</tr>
<tr>
<td>5.6</td>
<td>Exempel på kopplingar mellan kategorierna</td>
<td>78</td>
</tr>
<tr>
<td>5.7</td>
<td>Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling</td>
<td>80</td>
</tr>
<tr>
<td>5.8</td>
<td>Mot en formell teori: Modellens samverkande form</td>
<td>82</td>
</tr>
<tr>
<td>6</td>
<td>Diskussion</td>
<td>83</td>
</tr>
<tr>
<td>6.1</td>
<td>Metoddiskussion</td>
<td>83</td>
</tr>
<tr>
<td>6.2</td>
<td>Resultatdiskussion</td>
<td>85</td>
</tr>
<tr>
<td>6.3</td>
<td>Implikationer: Kategorierna och egenskaperna som referensram</td>
<td>87</td>
</tr>
<tr>
<td>6.4</td>
<td>Fortsatt forskning</td>
<td>89</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>Litteraturförteckning</td>
<td>90</td>
</tr>
</tbody>
</table>
**Bilagor**

**Bilaga 1** – Exempel på minnesanteckningar

**Bilaga 2** – Den elektroniska enkätens innehåll

**Bilaga 3** – Intervjumanual till den öppna delen av intervjun

**Bilaga 4** – Exempel på intervjumanual med outforskade områden i modellen

**Bilaga 5** – Intervjumanual med standardiserade frågor

**Figurer och tabeller**

**Figur 1** – Översikt av det teoretiska urvalet .................................................. 18

**Figur 2** – Kategoriernas placering i olika sfärer ............................................ 51

**Figur 3** – Bronfenbrenners (1979) ekologiska systemteori ........................... 80

**Figur 4** – Hybrid av den genererade modellen och Bronfenbrenners modell 82

**Tabell 1** – Hur modellens dimensioner kan tas i beaktande i lärararbete......88
1 Inledning


1.1 Bakgrund till valet av forskningsområde


Ett vanligt tema i dagspressen är att antalet ungdomar som riskerar att marginaliseras från samhället blir allt större. I en ledare i Hufvudstadsbladet skriver Kosk (2012) att en utbredd marginalisering både utgör ett hot för den sociala sammanhållningen och en stor ekonomisk belastning för samhället. Han menar att marginaliseringen också tenderar att gå från

---

\(^1\) Trends in International Mathematics and Science Study
\(^2\) Progress in International Reading Literacy Study

Undervisnings- och kulturministeriet (2012) informerar att regeringen från och med 2013 genomför en samhällsgaranti. Den innebär att unga ska erbjudas någon typ av aktivierande lösning, till exempel i form av praktikplats eller utbildung, inom tre månader från att arbetslösheten börjat. Effekten av samhällsgarantin har ännu inte kunnat visas, men strategin baserar sig på att skapa en positiv förändring genom att fokusera på att påverka det statistiska sambandet mellan marginalisering, avsaknad av kontakt till arbetslivet och avsaknad av andra stadiets utbildning. Individer som marginaliseras från samhället saknar jobb och även utbildning, ofta på grund av avhopp.

Meningen med detta arbete är att undersöka hur lärare kan påverka de enskilda unga och hur elevers möte med samhället och dess institutioner ter sig för lärarna. Mitt antagande är att många unga kanske vill, men inte vet hur de kommer in i och klarar sig ekonomiskt självständigt i samhället. Mitt antagande är även att det trots detta också finns unga som inte är intresserade av att bli en del av samhället. I de fall problemen ligger på ett djupt plan, behövs enligt mig djupgående insatser som skapar förändring på individnivå. Sådana individinriktade insatser kunde vara ett ypperligt komplement till allmänna socialskyddsinriktade interventioner, som exempelvis regeringens samhällsgaranti. Genom att förskjuta blickfånget från att behandla de symptomet som syns i samhället, till att gå till grunden för att undersöka den specifika interaktionen ungdomar erfar under sin skoltid kan en ny förståelse för de ungas situation mähanda fås. Årskurserna 7–9 är den sista utposten där det finns laglig kontroll på att alla ungdomar dagligen kommer i kontakt med samhället som system. Elever i årskurserna 7–9 befinner sig i adolescensen, som har blivit ökand som en stormig tid. Ibland orättvist, ibland med fog. Mina erfarenheter av undervisning i den grundläggande utbildningens högre årskurser är att det finns en viss utmaning i att motivera och engagera eleverna.


Den problematik som beskrivs är aktuell och det finns ett behov av mera kunskap, speciellt sådan som går djupare än att visa på statistiska tendenser. Det finns även ett behov av välriktade åtgärder som kunde genomföras på gräsrotsnivå som komplement till lagar och direktiv. Den största delen av jobbet som lärare innebär att på olika sätt skapa förutsättningar för lärande och det är i denna interaktion som lärarens interventioner på sikt kunde förebygga ungdomars avhopp från studier och att de marginaliseras från samhället. Denna undersökning resulterar i en modell som kan användas som riktlinje för lärare i årskurserna 7–9 i deras arbete med att skapa förutsättning för lärande.

1.2 Syfte och problemområde

Syftet med undersökningen är att generera och presentera en modell för hur lärare skapar förutsättning för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurserna 7–9. Fokusen är på vad som uppfattas vara käntproblematica i dessa årskurser. Undersökningen är inriktad på lärare verksamma inom specialundervisningen och på lärare som arbetar med lärartät undervisning. Med lärartät undervisning avser jag undervisning i vilken det finns färre elever per lärare eller fler lärare i gruppen.
1.3 Undersökningens design


1.4 En sammanfattning av resultatet

Kärnkategorin i modellen som genererats ur data i denna undersökning är studieaktivering. Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för studieaktivering är reaktivitet, interaktion och ledarskap samt att trygghet skapas och att eleven får hjälp med att utveckla studiestrategier. Ett annat karaktäristikum i det studieaktiverande arbetet är hur elevpåverkan möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning. Elevens aktivitet i studierna kan påverkas på olika delnivåer. Förutsättningar för studieaktivering, kan skapas genom att påverka elevens kompetenstankar, en självstyrddrivkraft i eleven, lärarens anpassade undervisningsstrategier, ett internt samspel i gruppen och ett externt samarbete runt eleven.
Min egen syn på studieaktivering är att den är en stark drift som får individen att på ett nästan primitivt sätt vilja uppfylla idéer och sträva framåt inom det område som intresserar, utan direkta yttre påtryckningar. Jag kan också känna igen avsaknaden av studieaktivitet, där inget verkar kunna sätta individen i rörelse.

1.5 Avgränsning, begrepp och disposition

Studien avgränsades till att undersöka lärare verksamma i den grundläggande utbildningens övre årskurser eftersom jag tror att utmaningarna är mest distinkta här, bland annat på grund av adolescensen. Dessutom är dessa årskurser de sista i den grundläggande utbildningen och därmed de sista innan läropliktens grepp om ungdomen släpps. Denna period antas därför vara en vital tid ifråga om de ungas framtid. Den modell som genererats i studien torde dock kunna vara användbar som referensram även i arbetet med elever i andra åldrar, till exempel i årskurs 6 eller i andra stadiets utbildning.

Jag har i detta arbete valt att använda mig av termen lärande, eftersom ordet inlärning i första hand för in tankarna på en omedveten kvantitativt mätbar process. Lärande passar i mitt tycke mera in på den kvalitativa synen på lärande, där det inte är stoffet, utan tankeprocesserna som avgör lärandets värde. Detta synsätt syns även i litteraturen där lärande som begrepp, verkar ha varit det vanligast förekommande under 2000- och 2010-talet.

Begreppet 'studieaktivering' valdes som kärnkategori eftersom det bäst ansågs beskriva kärnan i den problematik som den undervisande personalen beskrev. Jag valde begreppet framom motivation, som också skulle ha beskrivit fenomenet, eftersom studieaktivering i mitt tycke gav en tydligare beskrivning.

2 Metoden för grundad teori som riktlinje


2.1 Huvuddrag för metoden för grundad teori


---


---

⁴ Dessa samband kallas teoretiska koder och beskrivs vidare i avsnitt 2.5.
⁶ Genomförandet av de olika forskningsfaserna i denna undersökning beskrivs i avsnitt 3.
2.2 Forskningsområde och motivering till metodval

Huvudfokus i denna undersökning var att på ett teorigenerande sätt låta en början till teori växa fram om vad den undervisande personalen i årskurserna 7–9 uppfattar som utmanande i att skapa förutsättning för lärande för elever i skolsvårigheter, och vilka strategier de har i arbetet med detta. Elever i skolsvårigheter kan både vara elever med inlärningssvårigheter och sådana som underpresterar eller skolkar. Undersökningen riktades ursprungligen in på att undersöka speciallärare, för att sedan även omfatta ämneslärare verksamma i speciella undervisningsarrangemang. Dessa lärare arbetar liksom speciallärarna i stor utsträckning med lärartät undervisning.


Målet med undersökningen var att bilda en klarare uppfattning om de tankar som innehas av den undervisande personalen i årskurserna 7–9. Samtidigt ansågs det vara meningsfullt att

---

7 Starrin (1994, s. 19-21) menar att begreppen 'kvalitativ' och 'kvantitativ' kan ha olika innebörder för olika forskare. Fokuset i kvantitativa studier är att mäta exakta värden och att jämföra och utröna proportionaliteter. Betydelsen av uttrycket 'kvalitativ forskning' kan å andra sidan beskrivas genom att härleda ordet 'kvalitet'. Kvalitet har att göra med hur någonting är beskaffat och beskriver den väsentliga karaktären i ett fenomen. Ytterligare beskrivningar av kunskapsteoretiska aspekter i anknytning till metoden för grundad teoris ges i slutet av detta avsnitt.

8 Kvalitet i kvalitativ forskning beskrivs i avsnitt 3.6.
kunna inta ett abstraherande förhållningssätt till den information som samlats och utgående från en framväxande bild kunna se drag som kunde tänkas vara överförbara även i andra liknande situationer. På grund av detta föll sig valet på att använda metoden för grundad teori som forskningsansats och forskningsmetod naturligt. Det här beror på den abduktiva naturen i metoden och även den grad av abstraktion som kan nås utgående från konkreta fenomen med hjälp av den.


För att ge en bild av tillvägagångssättet i denna undersökning och kopplingen till Glasers riktlinjer för metoden för grundad teori, behandlas viktiga begrepp för metoden. Beskrivningen av begreppen tydliggörs genom korta redogörelser för teknikernas konkreta användning i denna undersökning. De övergripande begrepp som beskrivs är: konstant jämförelse, teoretiskt urval och datainsamling, analysarbetet med koder, begrepp och kategorier, minnesanteckningar, sortering samt teoretiskt tempo och teoretisk känslighet.

### 2.3 Konstant jämförelse


**Konstant jämförelse i denna undersökning**

Konstant jämförelse i denna undersökning pågick kontinuerligt genom forskningsprocessen. Kärnan i begreppen kunde anas genom att data hela tiden jämfördes. Konstant jämförelse gjordes bland annat genom att i punktform sortera in nytt stoff i hierarkiskt uppbyggda
ramverk i textdokument. Genom det jämförande arbetet kunde datainsamlingen styras och undan för undan började en modell växa fram.

2.4 Teoretiskt urval och datainsamling

Traditionella urvalsprinciper kan enligt Hartman (2001, s. 13, 65 & 67) basera sig på representativitet, sannolikhet och bekvämlighet. I metoden för grundad teori kallas datainsamlings urval för teoretiskt urval. I det görs valet av jämförelsegrupper på basis av teoretiska idéer som framkommit under analys av tidigare insamlat data. Tidigare analys har alltså väckt ett behov av en ny typ av data. Urvalsgrupperna väljs på så sätt inte på förhand utan de väljs allteftersom (Glaser, 1992, s. 102).

Enligt Hartman (2001, s.67–68, 70–73) undersöks den grupp som för tillfället ger relevant information. Meningen med datainsamlingen är att inledningsvis upptäcka så mycket som möjligt, för att sedan sortera bort oväsentlig data, ge de genererade kategorierna egenskaper och slutligen finna samband. När ett stabilt ramverk börjat ta sin form kan även annan forskning användas som data.


**Teoretiskt urval och datainsamling i denna undersökning**

Den främsta datainsamlingsmetoden i denna undersökning var intervjumetoden, men de data som analyserades först bestod av svaren på utvalda frågor i en elektronisk enkät. De respondenter som deltagit i den elektroniska enkäten ombads att specificera sina enkätvar i intervjuerna.

Ramverket för modellen växte fram efterhand och luckor i modellen kunde utforskas i de följande intervjuerna. Genom den inledande datainsamlingen framkom de skolspecifika arbetssätt som de ämneslärare, som också kom att delta i undersökningen, arbetade med. Dessa perspektiv antogs ytterligare kunna fylla modellen. Därför breddades undersökningen till att också inkludera ämneslärare.

Vartefter återkom upprepningar i data och den genererade modellen ansågs vara mättad när ny data inte längre krävde omstruktureringar av modellen, utan snarare bara bekräftade, byggde ut eller fyllde ut den. I slutet av forskningsprocessen användes extern forskning som data för att undersöka samband i modellen.

### 2.5 Analysarbetet med koder, begrepp och kategorier


På basis av de genererade koderna skapar forskaren övergripande begrepp för fenomen i empirin (Hartman, 2001, s. 79–80). Ett begrepp står för en underliggande mening och ett

---

9 Se bilaga 2 för den elektroniska enkäten.  
10 Se bilaga 4 för exempel på intervjumanual för outforskade områden i modellen.


Analysarbetet i denna undersökning


Begrepp som **anpassade undervisningsstrategier** och **studieaktivering** är kategoribegrepp och de står för den högre abstraktionsnivån i modellen. Den deskriptiva delen av modellen representeras av citaten och exemplifieringen av arbetssätt. Karaktäristika för arbetssätten att påverka studieaktiveringen kom att ligga på en medelhög abstraktionsnivå och de är egenskapsbegrepp. Exempel på dessa är **trygghet** och **reaktivitet**.
2.6 Minnesanteckningar och teoretiska idéer


Minnesteckningar i denna undersökning

Teoretiska idéer i denna undersökning var reflektioner kring val av respondent, tankar om luckor i modellen och idéer om modellens struktur. Minnesanteckningarna gjordes dels manuellt och dels elektroniskt. Varje minnesanteckning uppgavs med datum, rubrik och referens till material. Anteckningar fördes i anteckningsböcker och överfördes varjeffert till en webbaserad plattform. Den webbaserade plattformen användes för att öka åtkomsten av anteckningarna och underlätta sorteringen.11

2.7 Sortering


11 Bilaga 1 visar exempel på tillvägagångssättet för minnesanteckningar i denna undersökning.
Sortering i denna undersökning

Sortering fortfarande genom hela undersökningen, bland annat genom att det kodade materialet sorterades under olika huvudrubriker och områden. Genom detta växte kategorierna fram och deras relevans upptäcktes. Sorteringen gjordes främst direkt i textdokument genom att klippa in och flytta om textenheter. Ifall ett begrepp inte existerade i det teoretiska ramverket kunde ett nytt skapas och på så sätt fylldes teorin ut. Sorteringen av teoretiska idéer kunde kontinuerligt göras i de elektroniska minnesanteckningarna. De kunde på så sätt komma till användning i det skede av forskningsprocessen då de behövdes.

2.8 Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet


Teoretiskt tempo och teoretisk känslighet i denna undersökning

Undersökningens teoretiska tempo begränsades till stor del av yttre omständigheter, främst i form av tidsbegränsning. På grund av arbetets art ansågs det vara rimligt att endast göra en begränsad fördjupning och ett relativt begränsat försök för att generera teori. Teoretiskt tempo i denna undersökning innebar bland annat tålmod om att göra de sorterings som behövdes för att sedan metodiskt och eftertänksamt kunna integrera ny data i ramverket för modellen.

Det här är den första undersökningen med metoden för grundade teori som jag gjort. Därför är den teoretiska känsligheten något som fått växa fram från den, genom att jag blivit allt bättre på att snappa upp det väsentliga för modellen ur data.
2.9 Den grundade teorins form


2.10 Den genererade kunskapens form

Enligt Bryant och Charmaz (2007, s. 32) förutsätts användningen av varje forskningsmetod resultera i ett tillskott av kunskap. Forskaren kan avgöra forskningsmetodens ändamålsenlighet och nytta för sammanhanget utgående från vilken form kunskapstillskottet utsägs ha. Kunskapens form beskrivs av epistemologiska påståenden och epistemologi är enligt Encyclopædia Britannica (2013) ett filosofiskt begrepp som kan definieras som teori

\(^\text{12}\) Fritt översatt: bredd och sparsamhet.
om kunskap. Charmaz (2006, s. 125–126) anser att meningskiljaktigheter angående
metoden för grundad teori kan bero på forskares varierande syner på epistemologiska
frågeställningar och motsatta uppfattningar av begreppet 'teori'.

Barbosa da Silva och Wahlberg (1994, s. 44–45) lyfter fram att kunskap delvis kan ses som
ett fenomen eller ett objekt i världen. Utgående från detta existerar kunskap även utanför
medvetandet. Sann kunskap förblir opåverkad trots individers varierande perspektiv. Detta
speglar en positivistisk kunskapssyn. Charmaz (2006, s. 125–126) menar att forskare med
en positivistisk syn på begreppet 'teori' behandlar fenomen som variabler. Teorin strävar då
till att uttrycka samband mellan fenomen och den strävar även efter att förklara och förutspå
dessa samband. En positivistisk teori består av hypoteser som kan testas. Dess form är
kortfattad och precis. Charmaz hävdar att positivistiska teorier tenderar att förenkla bilden
av verkligheten.

Barbosa da Silva och Wahlberg (1994, s. 44–45) poängterar att kunskap även kan anses vara
helt eller delvis beroende av medvetandet. Enligt exempelvis ett konstruktivistiskt tankesätt
är kunskap inte något som objektivt existerar i sig självt, utan kunskap konstrueras av
människan för att förstå och förklara omvärlden (Imsen, 2006, s. 295; Muijs, 2004, s. 48).
Enligt Charmaz (2006, 126–127) är meningen att förstå istället för att förklara fenomen som
finns i empirin och denna förståelse är beroende av forskarens tolkning av fenomenet. Med
en sådan syn accepterar forskaren att olika verkligheter kan existera samtidigt och att dessa
är beroende av individens persepktiv och värderingar. Kunskap är alltså bundet till kontext.
En konstruktivistisk teori är en tolkande teori, med hjälp av vilken forskaren strävar efter att
begreppsliggöra fenomen för att förstå dem ur ett abstraherat perspektiv. En konstruktivist
medger att teorigeneneringen är subjektiv och att teorin ger en tolkning.

Charmaz (2006, 126–127) menar att metoden för grundad teori både innehåller positivistiska
och mera tolkningsinriktade drag. Hon menar att Glaser inte direkt diskuterat sin metod ur
ett epistemologiskt perspektiv. De utsagor han gjort har i första hand speglat en positivistisk
teorisyn, eftersom han inte alls diskuterat tolkningen som redskap att utröna och beskriva
versioner av verkligheten. Trots att jag annars valt att följa Glasers riktlinjer för en grundad
teori vill jag lyfta fram att denna modell representerar en konstruktivistisk syn på teori som
ett resultat av en tolkningsprocess.
3 Undersökningens genomförande: Det teoretiska urvalets tre faser


3.1 Översikt av det teoretiska urvalet


\(\text{13}\) Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens innehåll. Svaren på frågorna 4, 5, 6, 7 och 9 analyserades.
3.2 Förberedelser och planering


1) Vilka utmaningar upplever speciallärarna att det finns i att skapa förutsättningar för lärande hos elever i årskurserna 7–9?

2) Vad gör speciallärare för att motivera elever i årskurserna 7–9 till lärandeprocesser?

Forskningsfrågorna var inte längre aktuella vid ingången av den föreliggande undersökningen. Fokuset för förundersökningen färgade dock de frågor som formulerades

\(^{14}\) En förklaring till begreppet abduktion ges i avsnitt 2.1.
till den elektroniska enkäten. Förundersökningen kan tolkas ha påverkat teoriergenereringen i denna undersökning, eftersom svaren på en del av enkätfrågorna kom att utgöra analysematerial för den inledande kodningen.

**Elektronisk enkät**

Denscombe menar (2010, s. 157) att enkäter kan användas som datainsamlingsmetod i kvalitativ forskning, ifall de utformas med öppna frågor. En enkät är en lista med identiska frågor, som besvaras av respondenter. Enkät är optimal som datainsamlingsmetod, när forskare söker förstahandsinformation om ett fenomen. Enkäter är även ändamålsenliga vid undersökningar där respondenterna består av ett stort antal individer och när respondenterna är utspridda på ett stort område.


---

15 Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens innehåll.
enskild elevundervisning. Tre av dessa speciallärare intervjuades mera ingående i den teorigenererande undersökningen.


3.3 Öppen kodning


Utgående från den första analysen växte begreppet skolmotivation fram som benämning för kärnkategorin i modellen. Ur materialet växte även kategorier fram, men dessa var diffusa och för att precisera dessa och öka dem utfördes en djupgående intervju med en av speciallärarna som deltagit i förundersökningen. Efter den inledande analysen av svar på enkätfrågor kom intervjun att vara den främsta datainsamlingsmetoden i undersökningen. Samtliga intervjuer transkriberades i del eller helhet och dessa transkriptioner utgjorde data för kodningen och analysen.

16 Se bilaga 2 för den elektroniska enkätens utformning.
**Intervju**


I denna undersökning användes den informella diskussionen som intervjustil speciellt i början av intervjuerna och i den öppna fasen av teorigenereringen. Trots riskerna och utmaningarna med en ostrukturerad intervjustil kräver metoden för grundad teori i första hand ostrukturerade intervjuer, eftersom dessa ger störst möjlighet till att behandla det som faktiskt är aktuellt och inte det som intervjuaren tror är aktuellt.\(^\text{17}\) För att få så uttömmande intervjusvar som möjligt och för att undvika att styra intervjuerna, ställdes följdfrågor för att låta respondenterna vidareutveckla svar och definiera begrepp och uttryck som de redan lagt fram. Vartefter antecknades områden som respondenten nämnde och som behövde vidareutvecklas.\(^\text{18}\)

\(^{17}\) Forskare som använder metoden för grundad teori strävar efter att förhålla sig öppna för att kunna se det som finns och inte det som borde finnas (Glaser, 1992). Jämför kapitel 2.

\(^{18}\) Se bilaga 3 för en intervjumanual för den ostrukturerade delen av en intervju. I den framkommer anteckningar av områden som behandlades av respondenten. Anteckningarna låg som grund för följdfrågor.

I denna undersökning användes intervju utgående från en intervjuguide speciellt i den selektiva och teoretiska fasen av teorigenereringen. Guiden användes ändå enbart som komplement till den ostrukturerade delen av intervjun. De temaområden som fanns i intervjuguiderna utgjordes av luckor i den framväxande modellen.


En standardiserad intervjustil passade inte denna undersökning eftersom den inte är flexibel nog att behandla det som kommer upp under intervjun. Den skulle ha kommit att styra intervjun. En standardiserad intervjustil förekom enbart i slutet av intervjuerna i denna undersökning. De standardiserade frågorna användes med syfte att samla bakgrundsinformation. Frågorna förenklade den konstanta jämförelsen och det teoretiska urvalet.


Efter analysen av den inledande intervjun omformulerades kärnkategorins namn från *skolmotivation* till *studieaktivering*, för att tydligare beskriva kärnan i problembilden. Efter att kärnkategorin hittats och namngetts, kunde den selektiva kodningsfasen inledas.

---

19 För ett exempel på olika frågeområden som på ett fritt sätt skulle behandlas i en intervju, se bilaga 4.

20 Se bilaga 5 för en intervjumanual med de standardiserade frågorna.
3.4 Selektiv kodning


Den selektiva fasen i denna undersökning genomfördes med intervju som datainsamlingsmetod. Under denna fas fick modellen sin form och en viktig del av fasen innebar sortering och jämförelser av de begrepp som genererats. Denna fas karakteriserades även av att ta ställning till vilka kategorier som skulle fyllas ut och vilka kategorier som inte behövde en uttömmande beskrivning. Karaktäristika för lärarnas arbetssätt för att skapa förutsättningar för studieaktivering växte fram i denna fas och dessa kom att bilda egenskaperna för kärnkategorin och de övriga kategorierna.


3.5 Teoretisk kodning


Den teoretiska fasen av denna undersökning karakteriserades av att på olika sätt presentera modellen. Skrivprocessen var fortlöpande så att nya utkast gjordes allteftersom, för att
åskådliggöra modellens utfall och även se var luckor fanns. I en cyklisk process skrevs utkast som sedan formades om och putsades för att spetsa modellen, så att den visade på det väsentliga och inte i alltför hög grad endast beskrev data.


För att visa på denna undersöknings forskningsetiska och validitetsmässiga genomförande beskrivs härefter perspektiv som tagits i beaktande för att öka arbetets kvalitet. Allmänna kvalitetskriterier i kvalitativ forskning ges och även sådana som är specifikt utformade för metoden för grundad teori.

3.6 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning och metoden för grundad teori


---

21 Denna spegling presenteras i samband med attkategorierna presenteras i kapitel 4 och 5.
en överskådlig bild av utgångspunkten för arbetet, har jag noggrant beskrivit den bild av metoden för grundad teori som jag utgått ifrån.


Det andra kriteriet som Larsson (2005, s. 20–21) formulerat för kvaliteter i framställningen som helhet är intern logik i studien som helhet. Detta kriterium är ofta använt, delvis på grund av att en bedömare inte behöver ha en djup sakkunskap i området som det vetenskapliga arbetet behandlar. Kriteriet innebär att det ska finnas en harmoni genom de olika delarna i arbetet i fråga om bland annat forskningsfråga, metod och datainsamling. Problem med detta kan till exempel råda i forskningstraditioner som lyfter fram vikten av att

---


Larsson (2005, s. 23–26) har även lagt fram kriterier angående kvaliteten av resultatet. Det första är innebördsrikedom. Detta kriterium handlar om hur väl innebörden gestaltas och ifall ny innebörd uppstår genom undersökningen. Idealet för beskrivningarna i resultatet är fyllighet. I en kvalitativ forskning ska kategorier vara innebördsrika, fanga det väsentliga och vara särskilda sinsemellan. Det andra kriteriet som Larsson ger angående kvaliteten hos


som gör klart kontexten av resultatet och de bevis som visar på resultatet. Det *heuristiska värdet* i detta arbete är stort eftersom den underliggande meningen med en grundad teori är att den speglar något ur en synvinkel som inte utgår från tidigare teori. Dessutom kan implicationerna som presenteras vara direkt användbara av lärare i det praktiska undervisningsarbetet.


Det femte validitetskriteriet som Larsson (2005, s. 32) presenterar är *det pragmatiska kriteriet*. Detta kriterium behandlar konsekvensen av resultatet och resultatets externa värde för praktiken. Jag har försökt uppfylla *det pragmatiska kriteriet* genom att lyfta fram den innebörd jag tolkat för resultatet och även visa på vilka implicationer modellen har på det praktiska arbetet ute på fältet.


4 Studieaktivering


---

25 Kategorierna utgör delnivåer för det studieaktiverande arbetet och dessa delnivåer behandlas vidare i kapitel 5. Dessa kategorier beskriver inom vilka områden lärare kan arbeta för att skapa förutsättning för studieaktivering. Exempel på kopplingen mellan aspekter i kärnkategorin och de andra kategorierna visas i fotnoter i detta kapitel.
4.1 En allmän beskrivning av studieaktivering

Studieaktivering är en stor utmaning för lärarna i arbetet med att skapa förutsättningar för lärande. Lärarna uppfattar det som problematiskt att engagera och väcka aktivitet hos eleverna. Så här berättar en lärare:

En typisk specialelev är nog någon som man brottas med, just för att väcka motivation och intresse.

Att aktivera eleverna också psykiskt anses vara nödvändigt för lärandeprocessen. En lärare menar att:

Sen då de har som lugnat sig och kommit till den punkten, då kan man plötsligt börja undervisa i snabb takt. Men det är som inte nå stor vits förrän de har själva kommit på att de faktiskt vill.

Studieaktivering är starkt sammankopplad med motivation och handlar om en positiv aktivering fysiskt, psykiskt samt attityds-, intresse-, ambitions- och humörsmässigt. En positiv studieaktivering kan beskrivas som att leva upp till sina inre potential. Så här berättar en lärare:

(Jag märker en förändring genom att) sådana som aldrig säger någonting, (är) jättetysta, har blommat ut och vågat.

Aktivitet kan också ha en negativ innebörd, eftersom aktiviteten kan ligga på ett oönskat område. En av lärarna uttrycker detta såhär:


Studieaktivering är att eleven engageras fysiskt och psykiskt i sina studier och lever upp till en inre potential. I följande avsnitt beskrivs studieaktivering utgående från eleven.
4.2 Studieaktivering och eleven

En studieaktiverad elev är aktiverad, engagerad och närvarande. En studieaktiverad elev är även intresserad. Så här berättar en lärare:

När man mitt i allt har elever som till exempel läser på förhand lite i boken ungefär att: "Ska vi prata om det här idag?". Då har nog nå intresse vaknat. Att de som kanske aldrig tidigare läst, (nu) har tagit reda på nå fakta om nånting på sidan om. (...) Då ser man ju att då har det vaknat ett intresse för det här. Sen behöver det ju inte vara det att de älskar det här eller tycker om det här ämnet, men redan det att de gör uppgifter, det visar ju det att nåmen att de visar ett intresse för skolarbete eller ämnet. (...) Har du intresse så är det lättare att jobba med ett ämne också än om man tycker att det är helt ointressant, då är (det) nog större tröskel att ta itu med arbete eller orka sätta sig ner och lyssna ens.


Man ser ren på deras kroppsspråk och deras hållning, då de kommer in i ens klassrum att äntligen slapp jag hit! Vad skönt!

Att inte vara studieaktiverad kan innebära att vara närvarande fysiskt, men ändå fräankenklag rent psykiskt. En annan term för att inte aktivera sig studiemässigt är underprestation. En lärare säger:

Man är nu med, men man vet egentligen inte vad som händer på lektion.

Och så sysslar de med det då och det kan uppta väldigt mycket av deras lektionstid vilket gör att hela den där infärningsbiten faller bort och de där luckorna kommer, fast de inte ska ha behövat göra det.

De icke studieaktiverade eleverna upplevs ofta på ett negativt sätt av läraren. Läraren beskriver att eleverna är motsträviga och ställer sig på tvären. En annan beskrivning är att eleverna uppfattas som störande. Så här säger en lärare:

(Det) leder ju till sånhäna ordningsproblem i klassen och irritationsmoment för lärarna. Det handlar om framförallt sånt hänt att de lyssnar inte nå mera sen då man undervisar, de gör inga läxor. Man måste hela tiden bli irriterad på dem och hela inlärningssituationen får en negativ konotations.

En icke aktiverad elev sätter sitt fokus på annat än undervisningsinnehållet och upplevs ofta på ett negativt sätt av lärarna. Den studieaktiverade eleven märks genom sitt intresse och sin positiva aktivitet under lektionen. I det följande avsnittet presenteras av lärarna uppfattade bakgrundsfaktorer till problem med studieaktivitet.

4.3 Uppfattade negativa bakgrundsfaktorer

De bakgrundsfaktorer som till följande beskrivs är till viss mån spekulativa. De är inte heltäckande, eftersom de endast utgår från de tankar som respondenterna yppat. De beskrivna bakgrundsfaktorerna kan trots detta öka förståelsen för elevers inaktivitet i studierna och även ge riktlinjer för inom vilka områden studieaktiverande insatser kan göras. De påverkande faktorer som beskrivs är i relation till ålder, kön, tidigare erfarenheter, diskrepanser mellan underlag och krav samt olika typer av inkonsekvenser.

Åldersrelation

Graden av studieaktivering kan vara åldersrelaterad, eftersom lärare menar att problem med studieaktivering är som störst i årskurs åtta. I puberteten gör eleven uppbrott från föräldragestalter eftersom den känner sig vuxen. Verklighetsbilden och tidsuppfattningen är dock inte fullt utvecklat ännu26. En lärare säger:

26 Bland annat hur lärare kan utveckla anpassade undervisningsstrategier utgående från elevens kognitiva utvecklingsnivå, exempelvis med tanke på tidsuppfattning, behandlas i kategorin *anpassade arbetssätt* (5.3).
Tidsperspektivet är så svårt. Alltså det är så oöverskridligt ända till nian, fast det bara är ett år. För det ser man redan på niorna när de börjar märka att: ”Nej, men hjälp! Nu har vi bara...”. Först tycker de att nian är jättelång och så när det börjar: (...) ”Åj, det bara rinner iväg!”. Men jag tror på nät sätt den där åttan är så jobbig på det sättet att då just ser man inte nå slut på det. (...) Du kan inte se så konkret utan det är så där väldigt abstrakt.

I puberteten kan elever också ha vacklande kroppsuppfattning. Det innebär att de inte känner sig bekväma med sina kroppar och att en snabb tillväxt medför motoriska svårigheter. En lärare talar om detta:

I synnerhet pojkarna, de växer väldigt mycket och de har ju svårt att sitta, de faller ju av stolarna ibland och så ska de koncentrera sig och så ska de sitta och skriva och så. Allting hänger inte riktigt ihop. Och det där blir jobbigt.

Elever i årskurs åtta har många skolår bakom sig och känner sig överlag skoltrötta, men samtidigt är det också i åttan som framtidsmålen börjar utkristallisera sig.

**Diskrepanser mellan resurser och krav**


(Före jag började här jobbade jag på) en specialskola och jag skulle nog säga (att) de elever som jag hade då, så de skulle inte vara hos mig idag överhuvudtaget. De skulle klara normal(kurs).

En del av skolkraven kan anses vara onödiga och inte egentligen sammankopplade med lärandeprocessen. Ibland består kraven snarare av olika typer av formaliteter. En lärare säger:

Det är den krocken som kommer där att det sätts väldigt mycket tid på sån hänt att: Att man ska ha då det där häfte ska vara prydligt och att som sånhäna saker just (...) (som) pojkarna int är nå bra på.
Det kan också finnas diskrepanser mellan behov i elevunderlaget och de resurser som finns i skolan för att tillmötesgå dem. Resurserna kan i detta fall vara ekonomiska, organisatoriska eller personliga. Eleverna upplevs i allt större utsträckning ha problem som lärare inte har resurs att bemöta. De kan vara sociala eller psykologiska. Diskrepanser kan även finnas mellan de stödjande vuxna och eleven. Krockarna kan då tänkas ligga på ett personligt plan, där till exempel personkemin inte fungerar. Så här beskriver en av lärarna detta:

Människor som söker sig till läraryrket är ofta flickor som tyckte om att gå i skolan och då har de redan accepterat att skolan är en bra plats. Och sen då de träffar elever som vantrivs i skolan så har en sån läraare väldigt svårt att acceptera att det här stället som jag tycker så jättemycket om anser den här att är ett verkligt dåligt ställe. Och redan den krocken är svår.

Bakgrunden till en bristande studieaktivitet kan ligga i diskrepanser mellan underlag och krav. Följande avsnitt beskriver lärarnas uppfattningar om negativa bakgrundsfaktorer i anknytning till könsrelationen.

**Könsrelation**

Brister i studieaktiviteten verkar vara könsrelaterade, där pojkar generellt sett är mera utsatta. De olika könen anses också överlag ha skillnader i inlärningsstilar, där flickorna tenderar att vara mera anpassade till skolans form. En lärare beskriver detta så här:


**Tidigare erfarenheter**

Tidigare erfarenheter kan påverka studieaktiviteten i realtid på ett negativt sätt. Det kan vara skulupplevelser som påverkar elevens tankar om den egna kompetensen. Genom lärarens bemötande kan eleven få en negativ bild av sig själv som lärande. Även lärande som fenomen får då en negativ stämpel. Elevens negativa attityd till lärande kan ge upphov till skoltrötthet. En lärare beskriver hur eleven med tiden avaktiveras studiemässigt:

---

27 Elevens tankar om sin egen förmåga behandlas under kategorin *kompetenstankar* (5.1).

Negativa upplevelser i skolan kan vara att vuxna inte mäktat med eleven. Ett exempel på detta är ifall eleven fått erfara gräl och tjat. Samtidigt blir lärare ofta irriterade då elever ägnar sig åt missriktad aktivitet. En lärare säger så här:

> Det finns nog såna elever som det har riktigt skurit sig med någon lärare som har bara inte släppt efter. Det kommer ju en punkt, man säger nu måste det här vara så här och eleven gör ingenting och så tar man ett stege vidare. Så blir det bara mer och mera frustration och det byggs ett sånt där stort berg av frustrationer som aldrig sen man får upplöst. Och det där bär de med sig sen till skolan varje dag då de går och sen då de byter skola så har de färdigt den där negativa erfarenheten med sig. Och då måste vi på nå vis börja lösa upp den här sen.

Eleven kan ha varit med om missförstånd eller också har den inte blivit sedd. Lärare kan ha fokuserat på yttre beteenden framom att ha uppmärksammat de bakomliggande faktorerna som vållat de negativa beteendena. En lärare säger så här:

> Ibland så ser man kanske mera på det där som inlärningsproblemen har lett till, alltså det där yttre beteendet. Det där negativa. Man har svårt att se bakom det sen. ”Men, varför gjorde han sådär? Varför biter han sig så där?”

Brister i studieaktiveringen kan ha sin bakgrund i tidigare negativa upplevelser. Dessa kan vara konflikter i tidigare situationer, bland annat genom lärares bemötanden. En annan bakgrundsfaktor till studieaktivering är inkonsekvens.

**Inkonsekvens**

Inkonsekvens sätter käppar i hjulen för studieaktiveringen. Det kan råda inkonsekvens mellan erfarenheter i dåtid och arbetet i nutid, vilket kan innebära att de lägre och de högre årskurserna håller olika linjer angående undervisningen. Så här berättar en av lärarna:

> Det är försatt att börja med det att nu pratar lärarn bara finska när de kommer till sjuan. Det borde vara ren första gången när de har kontakt med finska så borde de förknippa språket med en person. (...) Att de sku veta det att den personen pratar alltid finska. Då förstår de vad de förstår och så småningom så lär de sig mer. (...) Och då tror jag också att de sku funka sen i förstättningen att när man har finska på schema (talar) läraren finska. (I) vissa skolor så funkar
det nog, (...) men sen när eleverna kommer hit. De kommer från 14 lågstadieskolor och blandas. Så att om det är någon i en klass på 22, så kan det vara då två stycken som har en uppfattning om att lärarna som undervisar i finska talar finska. Så, int kommer det fram i en klass. Utan det drunknar i mängden.

Det kan även råda en inkonsekvens mellan hemmet och skolan. Det kan vara en strukturnäss sig asymmetri som bland annat består av ojämna krav, ojämn kapacitet till uppföljande och ojämna ideal. Inkonsekvens som orsak till studieinaktivitet kan även handla om att föräldrars budskap och val inte stämmer överens med det som lärarna anser vara de rätta. En lärare säger:

(Eleverna säger:) "Int kan pappa nå finska å int kan mamma nå finska å no ha di klara sig bra ändå".

En bristande studieaktivering kan ha sin bakgrund i olika typer av inkonsekvens. Inkonsekvensen kan ligga på skolnivå eller mellan hem och skola. I följande avsnitt beskrivs vilka följer lärarna uppfattar av problem med studieaktivering.

**4.4 Uppfattade följer av problem med studieaktivering**

En av de faktorer som gör studieaktiveringen till en viktig utmaning att bemästra är studieaktivitetens inverkan på framtidsutsikterna. Inaktivitet uppfattas kunna leda till kunskapsluckor, vilket kan leda till ökat behov av stöd. Det här kan innebära att eleven behöver särskilt stöd och att den allmänna lärokursen inte längre kan följas, vilket innebär ytterligare kunskapsluckor i jämförelse med andra i årskursen. Det här kan ge negativa följer på framtiden. En lärare säger så här:


---

28 Bland annat för att motverka denna typ av inkonsekvens behövs ett gott samarbete mellan olika stödjande vuxna runt eleven. Detta delområde i studieaktiveringen beskrivs under kategorin *externt samarbete* (5.5).
En lärare menar att det inte brukar innebära ett problem att få studieplats, speciellt inte för dem som är praktiskt lagda. Däremot kan en oförmögenhet att lappa luckor och svårigheter att hänga med medstuderande leda till ett ofullständigt betyg i andra stadiet och begränsade valmöjligheter i framtiden. Att misslyckas i skolan är däremot inte automatiskt likställt med misslyckanden i arbetslivet. Att vara arbetsför beror på mer än studieprestationer

För studieaktivering på lång sikt behövs självdrivna och reflekterande individer med en inre drivkraft. Detta beror på att individen förväntas vara självgående i vuxenlivet. En lärare beskriver att:

> Och vi försöker förklara åt dem det också att vi ser ju det själva redan, vi lärare, nu ren då vi far till sjukhuset så kan det finnas nån gammal elev som tar emot oss och far vi till, nå var som helst, så råkar vi på dem. Har vi problem med våra rör i huset så mitt i allt står där en före detta elev och ska fixa det. Att vi vet det att vi kommer att vara jätteberoende av de här människorna i framtiden och vi vill verkligen att vi ska som kunna utrusta dem till att klara den uppgiften bra.

Följderna av problem med studieaktiveringen är inte entydiga, men i allmänhet uppfattas inaktivitet sätta olika typer av begränsningar med tanke på framtiden, till exempel ifråga om studieval och förmåga att slutföra studier.

### 4.5 Tecken på ett lyckat studieaktiverande arbetssätt


En ökad studieaktivering märks i gruppen och även i annan undervisning bland andra lärare. Ett exempel är att eleverna söker vidare till andra stadiets utbildning efter den grundläggande utbildningen, även om de ursprungligen sagt att de inte kommer att göra det. Ett annat tecken på att arbetet för att öka studieaktiveringens lyckats är att eleven klarat av att bryta räckan av

---

29 Aspekter som rör ett självstyrt lärande beskrivs närmare under kategorin *självstyrda drivkraft* (5.2).
underprestationer och att hon eller han jobbar på sin optimala förmåga, var den än ligger. En lärare säger:

"Då har de som tagit på allvar. De har bestämt sig för att nu ska jag lära mig och nu vill jag trots de luckor jag har och trots att jag är så dålig på det här så vill jag faktiskt kämpa."

Tecken på att arbetet för elevens studieaktivering lyckats är att man lyckats svänga nedåtgående tendenser. Arbetssättet fungerar trots allt inte felrätt. I följande avsnitt presenteras karaktäristika för arbetet att öka studieaktiveringen.

4.6 Karaktäristika för arbetet för ökad studieaktivering

I detta avsnitt presenteras karaktäristika för arbetssätt för att skapa förutsättning för studieaktivering. Dessa karaktäristika bildar egenskaperna för modellen och de är gemensamma för lärarens studieaktiverande arbete i de olika delnivåer som presenteras i nästa kapitel. Beskrivningarna av dessa karaktäristika är deskriptiva till sin karaktär, belyses i främsta hand med exempel och presenteras utan inbördes ordning. Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för studieaktivering är reaktivitet, interaktion och ledarskap samt att trygghet skapas och att eleven får hjälp med att utveckla studiestrategier. Ett annat karaktäristikum i det studieaktiverande arbetet är hur elevpåverkan möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning.

Reaktivitet

Begreppet reaktivitet kom att beskriva det första karaktäristikumet för studieaktiverande arbetssätt eftersom det för tankarna till verbet ’att reagera’. Reaktivitet kopplas an med snabbhet och kan handla om att reagera i tid genom ett förebyggande arbete. Detta kan innebära att skolan tar problem på allvar när de uppdagas och även tar itu med dem i ett tidigt skede. På grund av att studieaktivering är en långsam process kan det vara för sent att åstadkomma stora förändringar under korta tidsperioder. Därför kan ett förebyggande arbetssätt vara mera ändamålsenligt än att låta åtgärderna infalla först under det sista året i den grundläggande utbildningen. Så här berättar en lärare:

Jag brukar använda ett sån där uttryck att de är oberörda undervisningen. Vi har såna elever som man upplever att ha nästan under hela sin skoltid i vissa ämnen tagit det greppet. (...) De upplever att de får ingen respons. (...) De borde ju ses redan i ett tidigare skede och i lågstadiet då förstas. Och man borde ta deras problem på allvar. Och försöka hitta alternativa sätt. (...) Alltså nästan alltid upplever jag ju bara att det är för sent. Och jag minns att jag har suttit med någon. (...) Vi har suttit tillsammans och de har varit så där stöddiga och sen till slut då de har lugna ner sig och jag har som kunnat sätta, så har jag som bara sagt att: "Du har enorma luckor och det är ingenting mera vi kan göra åt det. Att nu kan vi bara försöka lappa ihop det vi kan för att försöka få dig vidare in på en vidare utbildning och kanske sen småningom hinna upp."

Reaktivitet i lärarens arbete handlar i första hand om strategier baserade på flexibilitet, som exempelvis att i stunden kunna ändra strategi för undervisningen. Det kan innebära att hitta alternativa lösningar att överbygga problem och hitta vägar förbi negativa beteenden. Det kan även betyda att vara redo att i stunden ta vara på elevernas initiativ. En lärare beskriver det här så här:

Har de mycket initiativ kanske de själv kommer på saker: "Sku inte vi kunna göra de här?" Och då är vi ofta ganska flexibel: "Ifall du vill och så kan vi göra på det här viset."

Så här berättar en annan lärare:

Jag kan vara väldigt flexibel. Vi kan byta ämne mitt i lektionen om jag så tycker. Ibland är det någon som kommer och säger att: "Men vi har biologiprov idag och jag förstod inte något av det här!", "Okej, då har vi finska halva timmen och så läser vi till biologiprov sen".

Reaktivitet kan också innebära en snabb respons. Så här berättar en lärare:

Responsen måste komma snabbt. Och många gånger gör det då inte någonting fast det är ibland sämre och ibland bättre. Men det är just att det, gör det dåligt en gång så: "Ja, men nästa gång så ska jag nog..."

Reaktivitet som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att lärare beaktar vikten av snabba insatser, det innebär flexibilitet i stunden, men också att arbeta förebyggande.
Interaktion

Den sociala interaktionen har en viktig roll i lärarens arbete med att påverka elevens studieaktivering. Dels syns bristande studieaktivering ofta i den sociala interaktionen, till exempel genom en dålig attityd. Dels är det genom den sociala interaktionen som studieaktiveringen kan påverkas. Detta sker företrädesvis med samtal. En läsare berättar:


Läraren kan behöva vara styrande i samtalen åtminstone till en början, genom att ge eleven perspektivvidgande tankeställare. Denna typ av diskussioner anses vara vara att föredra istället för negativt bemötande av inaktivitet. Vartefter kan lärarstyrningen alltmer övergå till elevstyrning. Läraren kan verka som bollplank, där eleven tar upp sådant som är aktuellt för henne. Så här berättar en läsare:

Det är ju nog att jag styr mycket, men sen så efterhand som de börjar känna varandra, att de börjar känna mig. Så ser man att den där tröskeln blir mindre för att våga själv också ta initiativ och ställa frågor.

Utvecklande samtal kan också föras mellan speciallärare och andra stödjande vuxna. Detta kan vara samtal mellan speciallärare och ämneslärare. De differentierade lösningar som dessa samtal ger upphov till, kan öka elevens studieaktiveringsnivå. Så här berättar en läsare:

Det är ju alltid när det är någon som de tycker att det är nåt problem med så brukar de ju diskutera med mig. (...) Det är nog ofta att vid kaffe där så kommer någon och säger: ”Hör du (läraren) att den här (eleven) nu så, han bara gapar och tjafsar och inte gör han nå läxor att vad ska vi gör?” Så brukar vi ju fundera då. Jaha, men har du kollat att han har skrivit upp sina läxor i kalendern. Det är nu det första. Nå, det brukar sällan ämneslärarna göra, utan de räknar med att eleverna skall göra det. (Så) sa jag: ”Men om du ska börja med det då.”.

Interaktion som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att läsare för samtal i olika konstellationer och sammanhang, exempelvis med eleven eller någon andra stödjande vuxna.
**Trygghet**

Att ge eleven trygghet verkar vara viktigt för att skapa förutsättningar för studieaktivering. En delaspekt i det trygghetskapande arbetet är konsekvens. Det kan innebära ett samarbete i arbetet med eleven. Detta hjälper till att skapa en studieaktiverande struktur runt individen. För denna struktur behöver det finnas en samklang mellan de olika vuxna som verkar runt individen. Lärare kan behöva forma sig till varandra exempelvis angående undervisningsmetoder, kriterier och ideal. En speciallärare som besvarat den elektroniska enkäten skriver om skillnader mellan praxis i den mindre gruppen och den stora klassen:

Undervisningen i stor klass kunde vara mer inspirerande med diskussioner, valfrihet, varierande arbetssätt.

Trygghet genom konsekvens handlar även om att handla konsekvent som lärare. En del lärare strävar efter att väcka studieaktivering genom att skapa normliga rutiner. För att skapa dessa rutiner är konsekvensen att läraren följer upp det som krävts. Kraven kan bli av rutinartad karaktär och eleverna vet genom dessa vad som förväntas av dem. På det här sättet kan man undvika att eleven får negativa erfarenheter i form av konfrontationer. Så här berättar en lärare:

Och jag tror ju ändå att trots att de tycker att jag är en sträng och elak. Eller inte tror jag att de tycker det jag är elak. Men de tycker jag är sträng och krävande. Så är det i alla fall en trygghet. För de vet precis vad som gäller. Att det finns de här tydliga ramar och regler.

Trygghet kan även ges genom att skapa kontinuitet. Detta kan innebära att det går en röd tråd genom utbildningen så att innehållet samklingar och bygger på över stadieövergångarna. Detta kan i praktiken betyda att undervisningen i årskurserna 7–9 anpassas till den utformning som finns i andra stadiets utbildning. Detta gör eleven mera självgående i framtiden och att elevens självstyrning ökar. Att skapa trygghet kan innebära att arbeta ämnesöverskridande för att bilda en helhet på utbildningen för individen. En lärare berättar:

Då vi började så komrade vi så att jag var också med på andra lektioner, men då pratade jag alltid att där målspråket som jag höll på med. Vi hade (ett) såndärt paket att vi jobbade bara med finska. (...) Då var det nog inlämnningen helt på annan nivå. De började också prata som i

---

31 Aspekter som handlar om samarbetet runt individen i koppling till studieaktivering behandlas i kategorin **externt samarbete** (5.5).

32 Aspekter som berör en självstyrd drivkraft i studieaktiviteten beskrivs i kategorin **självstyrda drivkraft** (5.2).
gångarna och jag som på nå vis tog en såndär finsk identitet och försökte så långt det gick att tala finska med dom eller engelska med dom.

Trygghet handlar också om trivsel. Trivsel är viktigt för att eleven ska ge sig in i lärandeprocessen. Att vara aktiv studiemässigt i det sociala samspelet är starkt beroende av att våga ta plats i gruppen. En trygghetsfaktor kan då vara relationer\(^{33}\). Det är i relationen som eleven kan slappna av. Genom relationen kan eleven vara mera initiativtagande. En trygghetsfaktor kan vara att komma väl tillrätta i klassrummet. Detta kan vara att ha en hemklass eller stadigvarande grupper. Om grupperna och klassrummen inte byts ut behöver eleven inte sätta energi och fokus på att återupprepat hitta sig själv i rummet och gruppen. Så här berättar en lärare:

Sen också det där att det inte blir nå ombyte i gruppen, utan hela tiden den där samma klassen, så sen då man har lärt känna de här människorna och kommer igång så då finns det inte nå hinder där heller att man hela tiden ska måsta spänna sig att nu byter man grupp och: "Oj, vem är där och vem är där och vad har jag för rang här och vad har jag för rang där?" Det blir det där lugnet (som) kommer.

Trygghet som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att lärare strävar efter att skapa trygghet för eleven genom konsekvens, kontinuitet och trivsel.

**Studiestrategier**

Studiestrategier som karaktäristikum för arbetet med att skapa förutsättningar för studieaktivering handlar om att som lärare hjälpa eleven att skapa personliga studieaktiverande strategier. Dessa är sådana som eleven själv kan omfatta. För att kunna vara studieaktiverad på ett självstyrkt sätt behöver eleven utveckla studievanor först. Rutiner kan inledningsvis tänkas vara externa ramar, som läraren ger, och att dessa sedan internaliseras till vanor. Så här berättar en lärare:

De behöver det här väldigt fasta och rutiner. Så här funkar det inte riktigt... för det är ju inte på det sättet upplagt att allting är på eleven själv och du gör dina projekt och allting, utan det är mera lärarstyr. De ska få de här rutinerna. (...) Om du har en undermotiverad elev som inte annars tycker den har presterat nå mycket, så inte sätter du ett stort arbete framför den, de gör inte det. Utan du måste stegvis göra. Sen blir de bara bättre, men det är ett stort steg redan att få dem att inse att nu ska man göra eget arbete.

\(^{33}\) Aspekter som berör relationer och *studiaktivering* beskrivs i kategorin *internt samspele* (5.4).
Ett tecken på att eleven utvecklat goda studiestrategier är självkännedom. Det kan vara att eleven vet hur den lär sig bäst och vad den behöver. Men det kan även betyda att medvetandegöras om sitt lärande. En lärare ger ett exempel på elevers insikter om sig själv:

Sen har vi också alltid en del elever som far till tionde året, till exempel för att de har på nå vis insett att: "Nu har jag såpass stora luckor att jag kan inte fantisera att ett år ska fixa allt, utan jag behöver ett år till."

Ett annat sätt att låta eleven erövra studiestrategier är att byta ut den traditionella katederundervisningen till att eleven lär sig att jobba mera målinriktat. Det innebär också att ge eleven redskap för att kunna lära sig själv, exempelvis ifråga om initiativtagande och tillvägagångssätt. Så här berättar en lärare:

Eleven lär sig att börja söka information själv och eleven lär sig att: "Mitt initiativ är viktigt". Det är kanske de där grundstenarna i det här, vilket gör att sen då de kommer ut på en specialbransch, så är de redan färligt rustade för att söka information på nätet att veta vad som är sant. (...) Och sen just att komma med egna idéer. De är ganska initiativrika jämfört med elever som har suttit och gjort det vad lärarn har sagt att de ska göra.

Studiestrategier som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att eleven lär sig om sig själv och sitt lärande med hjälp av läraren. Detta kan åstadkommas genom att eleven först får rutiner för arbetet, men även lär sig hur den lär sig bäst.

*Elevpåverkan*

Ett karaktäristikum för lärarens arbetssätt för att möjliggöra studieaktivering handlar om hur de möjliggör elevens medverkan och delaktighet. Jag har valt att kalla denna egenskap elevpåverkan. En aspekt som rör elevpåverkan handlar om medbestämmande. Eleven kan ges möjlighet att påverka exempelvis stoff under någon tidsperiod, men också medbestämmande med tanke på inredningen. En lärare säger:

"De får styra med sina initiativ lite mera än i en vanlig klass och det ökar deras motivation att lära sig."

Att möjliggöra elevpåverkan handlar även om att ge valmöjligheter. Genom att erbuda valmöjligheter kan eleven handgripligt försätta sig i bestämmandeposition angående det egna lärandet. Valmöjligheter kan vara angående val av studieform. Det finns studieformer som väljs av eleverna på grund av insikten om egna behov. De kan vara i form av punktinsatser,
men de kan även vara ämnes- och periodspecifika. Att få välja själv sänker skammen över att behöva hjälp speciellt med tanke på hur eleven jämför sig med andra elever34. Elever upplevs öka studieaktiviteten i en självvald studieform. Valmöjligheter kan även handla om att eleven erbjuds möjlighet att välja att ta del av stoff. Så här berättar en lärare:

Biblioteket är öppet alla raster så att man kan gå och låna bok. Jag har en bokhylla i min klass med lättläst litteratur så att de flesta av mina elever så lånar böcker där.


Elevpåverkan som karaktäristikum för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att eleven själv känner sig delaktig i upplägget av studierna och ges makt i lärandesituationen. Detta kan åstadkommas genom att ge valmöjligheter och medbestämmanderätt.

Ledarskap

Lärarna i undersökningen arbetar i första hand med gruppundervisning, varför ett gott ledarskap behövs för att ta hand om gruppen på bästa sätt. Egenskaper som beskriver en positiv ledare är humor, entusiasm, tålamod, rättvisa, intresse, karisma, kreativitet och glädje. En annan aspekt som kan poängteras är erfarenhet. Genom arbetserfarenheten utvecklas och preciseras strategier och en individuell stil växer fram. Så här berättar en lärare:

Det har varit bra att få jobba med olika åldersgrupper, att inte bara börja här och sen hålla på. Man ser det är bra att komma ihåg sen då jag träffar de här, då de är lite äldre så påminns jag ju också av att det här är ju bara ett skede i livet. Ganska jobbigt skede. Att de blir ju ganska fort sådana väldigt trevliga vuxna allihop, fast de kanske här då har det väldigt jobbigt.

Ett sätt att verka som en positiv ledare kan vara att undvika negativa konfrontationer och istället vara en vuxen som bemöter eleverna som individer och inte läser sig fast vid deras beteenden. Ett sådant bemötande baserar sig på en positiv elevsyn. Att en lärare ser dystert och restriktivt på elevens framtid kan tänkas även inverka på elevens tankar om sin framtid.

34 Aspekter som rör elevens tankar om det egna kunnandet behandlas i kategorin kompetenstankar (5.1).
Att läraren har ett ärligt och rakt förhållningssätt ses som viktigt i detta sammanhang. En lärare säger:


Ledarskap som återkommande egenskap för lärarnas studieaktiverande arbete innebär att läraren fungerar som en positiv ledare. Detta ledarskap beror på egenskaper hos läraren, vilken lärarroll läraren tar, vilken elevsyn som finns i grunden och vilka kunskaper läraren besitter.

4.7 Studieaktivering och externa teorier

*Studieaktivering* representerar i egenskap av kärnkategori det som är den essentiella utmaningen för lärare i deras arbete med att skapa förutsättningar för lärandeprocesser i årskurserna 7–9. I detta avsnitt ges en spegling av beskrivningen av kärnkategorin mot externa teorier. Tematiken om motivation och inre kapacitet till lärande har behandlats av flera teoretiker genom tiderna och flera modernare artiklar berör samma tematik som *studieaktivering*. Fenomenen ges emellertid olika begrepp som vart och ett representerar olika perspektiv på tematiken. Begrepp35 som jag påträffat är exempelvis självreglerat lärande, exekutiva funktioner (Effeney, Carroll & Bahr, 2013), underprestation (Grobman, 2006), uppskjutarbeteende (Hen & Goroshit, 2014) undvikande av uppgifter (Zhang, X.,


Bandura (1997, s. 2–3) hävdar att individers motivationsgrad, känslotillstånd och handlande är mera baserade på vad individerna tror än på vad som rent objektivt är sant. Tilltillro till en egen self-efficacy innebär individens tro på den egna förmågan att organisera och genomföra de handlingsförlopp som är nödvändiga för att uppnå önskade resultat. Tron på den egna förmågan påverkar hur människor väljer att handla, hur stor ansträngning de lägger på sina försök, hur länge de håller ut när de möter svårigheter, hur de återhämtar sig efter motgångar, huruvida deras tankeprocesser är självhindrande eller självhjälpande, hur mycket stress och nedstämdhet de upplever när de hanterar betungande krav samt hur stora framgångarna är. Bandura (1997, s. 50–53) menar att individens tilltillro till sin self-efficacy påverkar hur hon eller han tar sig an nya utmaningar i lärandesituationen.

Bandura (1997, s. 2) menar att människan har ett behov av att kunna förutspå följderna av sitt handlande. Osäkerhet om följderna av handlandet kan väcka negativa känslor och individen kan välja att hellre försätta sig om ett dåligt resultat, till exempel genom inaktivitet i lärandesituationen, än att leva i ovisshet. Bandura (1997, s. 3) hävdar att om individer inte tror att de kan åstadkomma det de önskar genom sitt handlande, är de inte heller sporrade till

---

handling. Tro på en egen self-efficacy är därför en stark grund för handlande. Det här märks även i kärnkategorin *studieaktivering*.


omvärdera sin self-efficacy, sin sociala status och även sin sociala samhörighet. Också i kategoribeskrivningen beskrivs livsskede och inkonsekvens inverka på studieaktiveringen.


Att bana väg för elevpåverkan är också ett karaktäriskum för lärarnas arbete med studieaktivering. Bandura (1997, s. 120) menar att en inverkande faktor på individens självskattning av self-efficacy är hur de upplever sig kunna påverka och kontrollera sin omgivning.

I följande kapitel presenteras de övriga kategorierna i modellen. Dessa kategorier är delområden som påverkar studieaktiviteten i hög grad, men på olika sätt utgående från situationen. De berör aspekter som ligger inom eleven, men också exempelvis det samarbetande klimatet runt eleven eller hur läraren lägger upp sin undervisning för att skapa förutsättningar för elevens studieaktivering.
5 Modellens form: Påverkande delnivåer

Detta kapitel består av kategorier som beskriver olika delnivåer som ses påverka elevens studieaktivering. Kategorierna består av målområden som kan ligga som fokus för det studieaktiverande arbetet. Dessa kategorier kan påverka studieaktivering men både negativt och positivt, vilket innebär att de både kan ha en negativ och en positiv inverkan på elevens studieaktiveringsnivå. Vidare måste poängteras att varje situation är beroende av sin kontext och att det inte finns några allmängiltiga sätt att aktivera elever i årskurserna 7–9 studiemässigt.

Inledningsvis beskrivs delmål för det studieaktiverande arbetet som ligger inom individen. Dessa är elevens egna kompetenstankar och en självstyrd drivkraft. Därefter följer kategorier som är riktade på fenomen som ligger i nära anknytning till eleven. Dessa är internt samspel, alltså det sociala samspel eleven är delaktig i i undervisningssituationen och de anpassade undervisningsstrategier som läraren väljer utgående från individens behov. Slutligen

![Figur 2 – Kategoriernas placering i olika sfärer](image-url)
beskrivs ett *extern samarbete*, som består av det samspel som inte eleven själv är inblandad i, men som ändå kan ses påverka elevens studieaktivering. Figur 2 visar kategoriernas placering i de olika sfärerna i anknytning till individen.


### 5.1 Kompetenstankar


Kategorin *kompetenstankar* är svår att mätta, till stor del måhända på grund av att sådant som rör elevens tankar om det egna kompetensen är svårt att uppfatta och känna till för den undervisande personalen. Exakt hur olika delfaktorer i elevnas kompetenstankar påverkar studieaktivering kan vara svårt att visa och beskriva enbart utgående från insamlade data, men de antas kunna ha följder på hur eleven tänker om sig själv och också vilka möjligheter de känner att de har att klara uppgifter. Så här säger en lärare:

37 Karaktäristika för lärarens eller skolans arbete för att skapa förutsättningar för studieaktivering är reaktivitet, interaktion och ledarskap samt att trygghet skapas och att eleven får hjälp att utveckla studiestrategier. Ett annat karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet är hur elevpåverkan möjliggörs, till exempel i lärarens undervisning. Se avsnitt 4.6.
Tänker man att det skiter sig, så skiter det sig. Tänker man att det fixar sig så fixar det sig. Jag tror att det är så enkelt.

Kunskapsluckor kan göra att eleven känner sig kunskapsmässigt mindervärdig. Bristfälliga kunskaper inom vissa områden blir lätt sammankopplade med identiteten. Med andra ord påverkas elevens bild av sig själv. Så här berättar en lärare:

Har man bara (...) våra svaga elever (...) så då blir det ofta: "Vi är alla dumma i huvet"-stuket. Att: "Inte behöver vi gör nå för vi är ju dum i huvet".

Ifall lärostoffet upplevs vara för svårt, kan det avaktivera och göra att eleven drar sig undan från de allmänna kraven och den sociala miljön som förknippas med dem. På det sättet går eleven miste om situationer som kunde ha gett ökad kunskap och istället blir kunskapsluckorna allt större. Inaktiviteten kan vara en omedveten försvarsmechanism, då eleven skäms för sina dåliga kunskaper. Så här berättar en lärare:

Sen har jag ju såna elever som trots alla stödåtgärder, så, nä. De vill inte vara i klassen, för de känner sig så dåliga. Och då får de vara i liten grupp.

Jämförelser kan påverka elevens kompetenstankar både negativt och positivt. Så här berättar en lärare:

De tänker att nå vad är det för vits att jag försöker tänka då (den andra eleven) ändå tänker så snabbt. Och så känner de sig också lite sådär att: "Är jag faktiskt sähär dålig då hon alltid kommer på allting och jag inte ens har en aning om vad det här handlar om". (...) Man sku ju vilja låta alla känna att de lyckas efter varje lektion. De har lyckats med nånting, som vi ofta har som mål att de ska få känna att: "Yes, men det där kunde jag och nu förstod jag det här!" och måste man gå ut därför och känna att: "Nä, jag fattar ju ingenting idag heller" så då är det ju väldigt otrevligt.

Att på ett positivt sätt använda jämförande situationer som stöd för elevens tankar om den egna kompetensen kan genomföras genom att eleverna lär känna varandra eller genom att eleven med hjälp av differentierande åtgärder kan se att hon eller han klarar sig lika bra som alla andra med rätt stöd. Så här berättar en lärare:

Jag tror ju att de vill vara i klass och klarar av att vara i klass när de får den här hjälpen. Och att de kanske får instuderingsfrågor. De kan få kopierade anteckningar, om de är långsamma skrivare och inte hinner skriva av, så vet de att det att de skriver så mycket de hinner men sen så får de kopior när de ska läsa till prov. Så att de behöver inte vara nervösa för det. De kan

Behovet av specialundervisningen är till viss del kopplad till skam. Möjlighet att få välja själv\(^{38}\) kan minska skammen för specialarrangemang och vad dessa innebär för elevens tankar om sin egen förmåga i jämförelse med andra elever. Det betyder att eleverna kan tänka att de är där för att de valt det själva och inte för att de har mindre kapacitet än andra elever. Så här berättar en lärare:

Jag tror att det är positivt att de har valt det själv. För då får de ju säga åt kompisarna: "Nä, men jag går (hit), jag ville fara hit!". Att det liksom int (är) nånting att man måst. Att du var så dålig så att du måsta gå.

Erfarenheter av motgångar och framgångar verkar enligt speciallärarna forma tankarna om den egna kompetensen. Känslor av framgång anses sporra eleven framåt, och ett sätt att stärka elevens kompetenstankar är att skapa förutsättningar för framgångar. Att eleven inte fått känna känslor av framgång kan bero på att elevens färdighetsnivå legat på för låg nivå för de utmaningar som hon eller han ställts inför. En av lärarna beskriver elevens känsla av framgång så här:

Det är ju som ringar på vattnet om du lyckas en gång, så börjar man tycka att det är roligt. Och så kanske man tar tag i det lite mer.

Ett sätt att förbättra elevens tankar om den egna kompetensen är att fokusera på resurser framom problem. Detta kan innebära att läraren lägger fokus på kunskaper och förmågor som normalt inte uppmärksammas i skolsammanhang. Så här berättar en lärare:

Så de tror ju att de inte är intelligenta för att de kan inte matte till exempel. De är inte intelligenta för att de lär inte sig språk. Och då kan de se att: "Åj, men att det att jag har mycket kompisar betyder att jag är intelligent för jag e socialt intelligent." (...) De får bättre självförtroende. (...) De ser att alla kan bidra, att vi har alla saker som vi kan. Som är viktiga.

Kompetenser inom andra områden kan ge positivt stöd åt elevens kompetenstankar. Därför är det viktigt att eleven kan få vara aktiv inom sådana områden. Så här berättar en lärare:

---
\(^{38}\) Karaktäristikumet för de studieaktiverande arbetssätt som berör elevpåverkan i koppling till studieaktivering behandlas vidare i avsnitt 4.6.
Hon tycker att hon är väldigt dålig i alla realämnen och hon har nog svårt, för hon förstår inte vad hon läser och får inte ut det viktiga fast hon läser och hon kommer från ett hem där de läser med henne och de försöker och det är nog många gånger så hon har proven just och just godkänt eller underkänt. Men hon är jätteduktig idrottare. Och det lyfter ju henne. Så hon behöver ju alltid få vara med då när det är sånt.

Aspekter som både kan tänkas inverka negativt och positivt på elevens kompetenstankar är andras förväntningar på, bemötande av och tilltro till eleven39. Följande citat ger en bra sammanfattande bild av denna kategori:


Elevens kompetenstankar ses påverka studieaktiveringen i hög grad, även om det är svårt att säga hur. Kompetenstankar handlar om hur eleven ser sig själv som lärande och de kan förbättras genom att bland annat ge eleven känsla av framgång, göra positiva jämförelser, lägga fokus på tillgångar och ha positiva förväntningar på eleven. I det följande avsnittet ges en spegling av beskrivningen av kategorin kompetenstankar mot externa teorier.

Kompetenstankar och externa teorier


39 Karaktäristikumet för de studieaktiverande arbetet som berör lärarens positiva och dynamiska ledarskap behandlas i avsnitt 4.6.


Erfarenheter av framgångar påverkar, enligt Bandura (1997, s. 50–53, 79–80), självskattningen av self-efficacy. De kan skapa en uppfattning av kapacitet att lyckas i olika åtaganden, och denna uppfattning kan sedan överföras på andra situationer. Att uppleva sig kunna något riktigt bra verkar vara en starkt påverkande källa när self-efficacy självskattas. Detta samklingar med att det i kategoribeskrivningen lyfts fram som viktigt att ge elever

40 Begreppet i den ursprungliga källan 'self-esteem'.

56
känslor av framgång och att elever får göra det som de gör bra, även om förmågorna inte är skolbaserade.


5.2 Självstyrd drivkraft

Studieaktivering kan handla om att eleven med hjälp av en inre drivkraft ger sig in i självstyrda lärandeprocesser. Denna kategori är långt från mättad, men den kan istället ses som ett utvecklingsområde som kunde komma i större fokus i arbetet med studieaktivering. Elevens självstyrda drivkraft\footnote{Självstyrde i kategoribenämningen innebär att eleven är självstyrande i sina studier. 'Drivkraft' i kategoribenämningen för tankarna till kraft, energi och initiativförmåga och innebär i kategoribenämningen att eleven är självsporrande i lärandeprocessen.} verkar inte vara allmänt närvarande i det som lärarna beskriver, även om aspekter som tillhör delnivån ingår i data. De elever som lärarna arbetar med uppfattas delvis sakna de redskap som krävs för ett självstyrts lärande. Med tanke på elevernas framtid skulle utvecklingen av den självstyrda drivkraften i lärandeprocessen vara viktigt. Speciellt i de senare årskurserna borde eleverna börja klara mera på egen hand och eleverna behöver träning i detta. En av specielllärarna som besvarade den elektroniska enkäten skriver så här:

Man får inget gratis i världen och om man inte själv tar för sig så kan ingen annan göra det åt en. Ju högre eleverna kommer i ålder och årskurs desto viktigare blir det att lägga över mera ansvar på dem själva. (...) Som specielllärare vill jag hjälpa och stöda, men jag vill att eleverna själva börjar förstå sina svårigheter, tar reda på vad det är de ska göra och sedan kan de komma och fråga mig om hjälp och stöd (i de andra ämnena som de är i ”vanlig” klass). Att jag håller ärenda på alla provtillfällen hjälper inte eleverna att bli medvetna om sina svårigheter eller lära dem att ta ansvar för sin egen lärandeprocess. (...) Genom att eleverna själva tar ansvar för sina studier så gagnar det dem i framtiden också. Jag som specielllärare kommer ju inte att hålla dem i handen efter att de har gått ut 9:an.

En självstyrd drivkraft innebär att eleven i stort sätt är självgående i sin lärandeprocess. Detta innebär att lärarens roll försvarats och att det primära ansvaret ligger på eleven. En lärare berättar så här:

Vi säger också med hela pedagogiken som vi har är att: ”Nu stiger vi liten ner från att vi ska säga hur du gör och så gör du som vi säger, och så läser du det jag säger och så återberättar du det. Utan nu vill vi som mera gå på sidan” och det uppmuntrar ju i synnerhet duktiga elever.

Arbetssätt för att föra över ansvaret för studierna kan vara att eleverna gör upp avtal som lyfter fram lärandets vikt, där de själva tillåts definiera sina mål. Lärarens roll är då inte
drivande, utan snarare hjälpande. Ett annat sätt kan vara att föra över ansvaret för sjukanmälan. Så här berättar en lärare:


Den självstyrda drivkraften till studieaktivering kan starkt kopplas an med en inre vilja, som anses vara svår att påverka. Att bryta normer och på det sättet påverka den inre viljan kan tolkas som inledande försök att väcka en självstyrd drivkraft. Detta kan ske ur ett grupp- eller individperspektiv. Ifall en förändring åstadkoms i hela årskullens läsvaror kan det även färga av sig på de mera osäkra läsarna i slutändan. Samtidigt är grupptrrycket ofta en negativt påverkande faktor när det kommer till den inre drivkraften. En lärare beskriver attityder på normnivå för elever i puberteten, så här:

På något sätt, så ska det ju vara så. Man kan ju inte säga att det är roligt och att man orkar bra och det är nog den där åldern. (...) Jag sätter det mycket på puberteten i åttan.

Den inre viljan kan även påverkas av negativa attityder om specifika ämnen, aktiviteter eller språk. En lärare berättar:


En lärare ger exempel på hur normer i form av vanor kan brytas ur ett individperspektiv:

ha fått min hjälp innan det nästa gång är din tur”. Och det har nog funkat ganska bra. Jag får ju påminna honom med jämna mellanrum.

De flesta lärare i undersökningen arbetar med elever som är svaga i skolan och som därför måhända har för låga tankar om den egna kompetensen och för outvecklade studiestrategier för att egentligen klara ett självstyrte lärande. Det kan då vara tjänligt att elever först lär sig att arbeta självstänkt och att få rutinerna till det. På det sättet kan eleverna se lärandeprocessen som ett sätt att ta sig fram för att nå sina mål. Detta kan möjliggöras genom att eleven medvetandegörs om den egna lärandeprocessen och detta kan hjälpa eleven utveckla strategier utgående från sina reflektioner om personliga pedagogiska behov. Ett exempel på detta är då elever först får insikt om att något känns svårt, vilket som påföljd ger dem insikt om att de behöver hjälp, vilket i sin tur leder dem till att instinktivt på egen hand söka hjälp. En lärare säger:

Nog har jag också såna elever som vi tvingar att gå till specialläraren, men de förstår inte ännu varför de måste gå, men sen då de börjar förstå det så vill de ju komma också.

I praktiken medför elevernas svaga drivkraft att ta sig an lärandeprocesser att lärarens roll blir att fungera som en typ av startmotor som till en början sätter igång ett arbete som sedan också i sig själv växer och engagerar eleven. Användningen av arbetssätt, där belöningar och reprimander är essentiella redskap, är i viss mån kortsiktig, med tanke på att de goda effekterna kan tänkas försvinna när belöningarna eller reprimanderna inte längre är aktuella. De kan ändå vara meningsfulla för att ge eleven studieinriktade rutiner. Reprimander och belöningar används också i arbetsformer som grundar sig på att aktivera ett självstyrte lärande.

Exempel på belöning är att byta ut lektionsinnehållet, att eleven får byta miljö eller att den får ha extra praktik. Belöningarna kan vara subtila, exempelvis i form av en diskret ökad vuxenkontakt eller avlägsna tidsmässigt i form av hägrande förbättrade betyg. En lärare som svarat i den elektroniska undersökningen skriver:

Ibland gör vi också något extra för att de studerat flitigt, spelar spel eller dricker kaffe.

---

42 Elevens kompetenstankar som del i studieaktiviteten behandlas i avsnitt 5.1.
43 Karaktäristikumet för arbetssätt för studieaktivering som berör studiestrategier behandlas i avsnitt 4.6.
Reprimander kan i vissa fall röra sig om varningar eller negativa konsekvenser. En reprimand kan vara att åka ut ur undervisningen. En lärare beskriver detta:

Då är det bara som: ”Varsågod, där är dörren!””. Att: ”Vi har nog en nästa i rad att komma in.”. Oftast så sporrar det ju dem.

En reprimand är att eleven tar ansvar för konsekvensen av sina handlingar. En lärare beskriver användningen av reprimander på ett belysande sätt och säger:

De är ju på väg in i vuxenlivet och (...) gör de dåliga val så då ser vi till att eleven drabbas. Vi ringer inte hem och säger nu har (eleven) igen gjort det här, utan vi talar med (eleven) och så får han nån konsekvens direkt. De är lite ovana med det och sen då de märker det att det drabbar dem själva som på ett annat sätt och det gör ju att vi får dem att fundera igenom, kanske ibland sin livssituation. Inte alltid, det låter ju lite väl idealiskt. (...) De får komma klockan åtta på morgonen och sitta och fördjupa sina kunskaper inom något ämne. Eller att de får ta något speciellt ansvar över nånting. (...) Det används inte som en bestraffning, men om de till exempel har skolkat från en lektion så får de komma och ta igen och det ser de ju att i längden har de ju nytta av det eftersom det kommer ju ett prov på stoffet och har de varit borta från en lektion då, så då är de ju verkligen borta på provet. Nog är det ju också till deras fördel och det är på det viset vi presenterar det.

Viktigt för att väcka den självstyrda drivkraften skulle vara att ansvaret för studierna låg på eleven framom läraren. Dessutom behöver elevens värderingar och vanor förändras, men också normen i gruppen. I praktiken är lärarens sätt att påverka den självstyrda drivkraften ofta att verka som startmotor, med hjälp av belöningar och reprimander.

**Självstyrd drivkraft och externa teorier**


---

44 I den ursprungliga källan ’self-regulated learning’.


45 Studiestrategier behandlas vidare som ett karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet i avsnitt 4.6.
information om tekniker som eleven behöver för att utveckla sina strategier. Också Bandura (1997, 120–122) behandlar vikten av en ansvarsföring och han menar att individens självsättning kan höjas genom att stimulera dess ansvar för sina egna handlingar.


Enligt Bandura (1997, s. 102, 177-178) är människor generellt sett mera motiverade att undvika förluster i stunden än att säkerställa potentiella vinster i framtiden och att unga tenderar att välja vänner med samma värderingar och beteendemässiga norm som de själva. Elever kan tänkas förbli inaktiva, även om de inser att studieaktivering skulle vara viktigt med tanke på framtiden, eftersom de inte vill lida förluster i sin sociala status genom att agera på ett sätt som inte är normativt värderat bland kompisar. Därför kan det vara viktigt att bryta normer, vilket också nämns i kategoribeskrivningen.


5.3 Anpassade undervisningsstrategier

Överlag verkar det vara så att skolan är uppbyggd för vissa typer av lärande, men genom anpassade strategier kan undervisningen formas om så att den passar flera elever. Kategorin anpassade undervisningsstrategier har sin utgångspunkt i lärares individcentrerade undervisningsstrategier för att öka elevens studieaktivering. Det innebär att undervisningen utgår från en individsyn och att eleven ses med en helhetssyn.

En stor del av lärares anpassade undervisningsstrategier innebär att variera undervisningsmetoden utgående från eleven. Elever kan ha varierande individprofil angående uthållighet kunskapsnivå, intresse, koncentration, inlärningspreferens och humör. Att under perioder undervisa med stark anknytning till individen anses ge effekt även utanför den elevcentrerade specialundervisningen. Så här beskriver en lärare detta:

Att jag kan ha en period intensivt och så sen är dom i klassen i övriga ämnen. Och sen går de ut härifrån. (...) Åtminstone när de går tillbaka till klassen så brukar det ju nog funka bättre då åtminstone ett tag att då, kanske de är lite motiverade.
Målet med undervisningsstrategierna är att på olika sätt dra in eleven i tematiken och på så sätt skapa förutsättningar för studieaktivering. Målet kan vara att få lärostoffet att kännas nyttigt för eleven exempelvis med tanke på framtiden. Så här skriver en av lärarna som deltog i enkätundersökningen:

I åk 7 – 9 är de flesta elever redan så pass gamla att de inte kan ”luras och trixas” till att lär sig något de inte vill. Man kan öka motivationen med att berätta varför man behöver kunna vissa saker, andra saker behöver man nödvändigtvis inte kunna så bra senare i livet (vilket är helt okej) men just nu nödvändigt för att komma vidare till slutmålet.

För att knyta an stoffet till elevens egen verklighet ges det en naturlig plats i elevens liv. I matematik kan det handla om att tänka i pengar. En lärare förklarar varför det kan löna sig att koppla an stoffet till individen:

Allihop lär sig det som de vill lär sig. Åtminstone så försöker man mera om man är intresserad av nånting. Och då har man större chanser att lyckas. Men om man genast ger opp och: ”Nå nå, det är inte så intressant egentligen det här!”. Så då vill man ju inte. Man har ju inte nå behov av att lära sig. Men om man blir lite intresserad heller så då: ”Haa, det här ska vara intressant att ta reda på.” (...) Intresse väcks ju då de haksar den där anknytningen till verkliga livet också. Då kommer den där aha-upplevelsen. ”Ja, men är det så där!” (och) att ”Är det de där sakerna”. Inlärning hänger ju på att man har kunskapen som man lär sig mera kunskaper i anknytning till liksom. (Och intresset väcks genom) att ”Åh, ja, jag visst ju det här redan om den här saken. Vad är nästa sak då?”.

Ett sätt att utgående från individen skapa förutsättningar för studieaktivering kan vara att göra olika slag av kompenseringar. Dessa kan innebära att jämka skillnaderna mellan elevresurs och skolkrav. Det kan handla om att använda kompenserande hjälpmedel, tillfredsställa kinestetiska behov eller att på olika sätt tillrättalägga miljön för sensoriska behov. Så här berättar en lärare:

Det är mycket saker som vi försöker ta bort. Såhärna onödiga saker, som att man inte trivs i klasrummet, stolarna är obekväma, beleysningen är (otrevlig). Utan de har sitt eget rum där de är vana att (arbeta). De får sitta där de har bekvämt och där de kan som på nå vis maximera sin inlärning.

Läraren kan anpassa stoffets svårighetsgrad utgående från elevens nivå, då både svaga och begåvade underpresterare behöver möjlighet att verka till sin fulla potential. För detta behöver läraren välja ut det rätta stoffet. Läraren kan välja att arbeta utgående från färdiga
läromedel eller att tillverka eget material. Ett slag av kompenseringar kan vara att ge stöd om stoffet ligger på för hög nivå.

Ett område inom vilket läraren kan behöva göra kompenseringar är språket och det kan innebära att reda ut svåra begrepp. Lärandematerialet består ofta av långa faktaspäckade texter som kan vara svårtillgängliga. Svårigheter med avkodning gör det svårt att ta sig an stoffet. Svaga läskunskaper kan kompenseras genom att läraren ger eleverna en helhet och tilltalar andra sinnen, såsom genom bilder eller genom att ge korta anteckningar med samma innehåll. En lärare säger så här:

Jag är också jättenoga om vi har förhör, att är det något ord i en fråga du inte förstår. Så det är ju inte frågorna man inte ska förstå. Ibland kan man verkligen förvånas över ord som kan vara jättesvåra fast man tar dem för givet och det skulle bli (att) det är det där ordet som gör att den eleven inte kan svara.

Genom att strukturera informationsflödet på ett ändamålsenligt sätt kan elevens studieaktivitet bibehållas. Det kan vara i fråga om tidsanvändning, avgränsning och variation. Det handlar även om att struktureringen synliggörs för eleven, exempelvis i form av egen kalenderanteckning. Struktureringen av informationsflödet kan innebära pauser i längre avsnitt som höjer orken att jobba, tempoanpassningar för att hinna se individen eller schematisering av ett ämne mera intensivt under en period. På detta sätt hålls stoffet färskt i minnet, till skillnad från om det går flera veckor mellan lektionerna. Tiden som läggs på ämnet blir mera översiktlig och schemat kan balanseras upp med mera lockande ämnen. Så här berättar en lärare:

paus från det en tid!” Så både ock, men resultatmässigt och hur de kommer ihåg allting är ju mycket bättre.

En undervisningsstrategi för att öka studieaktivering är vilken arbetsmodell som väljs. Arbetsmodeller kan vara individuellt arbete eller arbete i grupp. Det kan även vara att alternera handledare utgående från elevens behov eller att välja ett ändamålsenligt utrymme. Det kan dessutom även innebära att byta ut klassrummet mot någon annan undervisningsmiljö. En lämare säger så här om exkursioner:

Om det finns saker som går att fa och se på som vi håller på lär oss, så då gör vi det.

En traditionell arbetsmodell förespråkas eftersom den anses ge trygghet, men det finns även röster för mera varierade arbetsmodeller. Bägge perspektiven sammanförs av en av lärarna som besvarade den elektroniska enkäten:

Olika lär-stilar ska tas i beaktande. Det behövs lite av varje (katederundervisning, elevens eget ta-reda-på arbete, projektabete o.s.v.). Vi ska inte döma ut de ”gamla” undervisningsmetoderna. Det finns elever som behöver dem liksom att vi inte ska döma ut de nya sätten eftersom vissa elever behöver delar av dem för att lära sig. Vi får bara inte vara för ensidiga i vår undervisning utan lyhördheten och konsten att fokusera undervisningen till det som finns runt eleven ska vi utveckla. Ta det bästa från olika stilar.

De anpassade undervisningsstrategierna för att öka studieaktivering byggs upp utgående från eleven och dess individprofil. Anpassningen kan ske genom att forma om stoffet så att det känns nyttigt för eleven, men den kan även innebära kompenseringar. Genom kompenseringar kan diskrepanser mellan exempelvis elevens förutsättningar och skolkrav jämnkas.

**Anpassade undervisningsstrategier och externa teorier**

Kategorin *anpassade undervisningsstrategier* i koppling till studieaktivering anses vara viktig att undersöka. Det är inom detta område som specialläraren med sin yrkeskunskap och sina arbetsuppgifter kan tänkas bidra till att skapa förutsättningar för lärande och studieaktivering. Bandura (1997, s. 174–175) menar att elever, som är kognitivt väl förberedda och motiverade, är kapabla att lära sig snabbt i skolan, genom sin mottaglighet för den rådande pedagogiken. Däremot verkar många elever halka efter. Detta är i samklang

---

46 I avsnitt 4.6 behandlas *trygghet* som ett karaktäristikum för arbetet för att öka studieaktivering.
med påståendet i kategoribeskrivningen att skolan verkar vara utformad för vissa typer av lärande.


Bandura (1997, 174–175) menar att ett mångfasetterat klassrum, där var och en har ett individuellt skräddarsytt material utgående från kunskap och skicklighet, ger mindre underlag för nedtyngande jämförelser. Att helt undgå jämförelser sinsemellan är svårt, men istället för att göra jämförelser med högpresterande finns det i det mångfasetterade
klassrummet spelrum att göra jämförelserna med andra typer av presterare. Individualiserade klassrumsstrukturer producerar, enligt Bandura, en högre självskattad self-efficacy.

5.4 Internt samspel

Kategorin internt samspel berör det samspelsmönster som formas med utgångspunkt i eleven i undervisningssituationen. Denna kategori behandlar relationen mellan elev och lärare, men även undervisningssklimatets och gruppdynamikens roll för studieaktiveringen.

Beskrivningarna av lärarens arbete med klimatet i gruppen trädde starkare fram än sätten på vilka den professionella relationen till eleven utvecklas. Samtidigt verkar relationens roll vara stor. Det kan hända att tillvägagångssätt att utveckla relationer är svåra att precisera för den undervisande personalen, än strategier att förbättra klimatet.

För elever kan det vara en viktig förutsättning för studieaktivering att stämningen i gruppen är god. Eleven kan behöva en känsla av gemenskap innan hon eller han kan ta sig an lärandestoffet. Gemenskapen kan vara med medstudierande, men eleven kan också behöva känna gemenskap med läraren, i form av en god relation, för att aktiveras studiemässigt.

Att känna eleven underlättar val av arbetssätt och hjälper läraren ta vara på specialintressen och se var styrkor och utmaningar finns. En god relation mellan lärare och elev kan vara sådan att man kommer väl överens och att man lärt känna varandra. Så här beskriver en av lärarna elevrelationen:

Det handlar om att lära känna. Man lär känna eleven. Och eleven lär känna mig. Om vi säger så. (...) För det handlar ju om minuter man tillbringar tillsammans med en annan människa och man börjar förstå vad den andra tycker att är roligt. Och som lärare kan man lite så här se att: "Okej, vad har vi för utmaningar här och vad behöver vi göra?". Men (också): "Vad kan man göra för att lättar upp?", "Tycker de här om musik?", "Vad har de för specialintressen?" eller "Är det nånting som vi kan se på nå clips (...) på nå språk?" eller "Vill de själv?". (...) För elevens del så blir det att dom får slappa av lite.

I relationen mellan läraren och eleven verkar det finnas något slag av jämvikt, angående rollfördelning. En av lärarna ger exempel på detta:

De förstår det att (...) vi är inte som över dem. Utan en dag kommer de att vara där och hjälpa oss.
En annan av lärarna beskriver en styrande roll i relationen:

"Jag är sträng och har regler och de hamnar att följa dem och de vet precis vad som händer om inte de gör det. (Ändå) så har det aldrig gjort att det har blivit ett avstånd. Men (det är) ändå inte ett kompisförhållande. Utan de har precis vetat vad.

Relationen kan även vara en studieaktiverande faktor bland annat på grund av det humör den försätter individen i. En lärare berättar:


Problem med att utveckla en god relation kan vara att personkemin inte fungerar eller att läraren i allt för hög grad fokuserar på beteende framom person. Att en ömsesidig relation med eleven utvecklats kan märkas genom att eleven inte viker undan för kontakt utanför undervisningskontexten. En lärare ger ett exempel på detta:


Vägen till att kunna arbeta med gruppen är en god relation till var och en av eleverna i gruppen. Relationens utveckling berör på den stämning som skapas i gruppen och en stor del i det interna samspelet handlar om en god atmosfär. Lärarens ledarstil47 kan inverka positivt på stämningen. Andra viktiga aspekter är trivsamhet, placering och gruppsammansättning. Angående gruppsammansättningen har hur väl individerna passar ihop stor inverkan på klimatet i gruppen. Så här berättar en lärare:

(De) försöker ju nog (...) se till att såna som inte passar ihop ska inte båda komma (med i gruppen). Att då funderar man vem av dem har större nyttta. Att man ska få en sån där sammansättning som passar bra.

47 Karaktäristikumet i det studieaktiverande arbetet som handlar om ett positivt dynamiskt ledarskap behandlas vidare i avsnitt 4.6.
Ett delområde för ett gott inlärningsklimat är acceptans. Detta innebär bland annat acceptans av olikheter. En lärare säger så här:

(Det är) viktigt att man känner sig glad, välkommen och accepterad för den man är. "Det som vi lär med glädje glömmer vi aldrig". De här specialeleverna, de kämpar ju faktiskt och de gör det varenda dag. (Varenda dag) så jobbar de med det som de hatar mest. Till exempel om man har jättesvårt att läsa, så ska man ändå som träna extra mycket på det som man tycker är värst i hela världen. Så om man kan göra det med ett leende på läpparna så då är det ju som det är ju som hemåt det då. Då känns det bra fast det inte är roligt.

Det sociala samspelet måste fungera i en liten grupp och tid behöver sättas på gruppendan. Ett tecken på dålig stämning är att en elev tar för mycket uppmärksamhet. Eleverna behöver slipas för att fungera tillsammans. Självcenrerade elever lär sig exempelvis tona ner sina jag-behov och börjar lyssna på andra, medan andra elever får mera mod och vågar ta mera plats i undervisningen. Detta område tangeras av en lärares kommentar om elevernas samarbete:

Jag tycker att de hjälper varandra. Det är inte det att en jobbar och andra skriver av, utan vi har nu upplevt att det det är ömsesidigt sen när de jobbar tillsammans. (...) De sitter och säger att: "Nu tar vi den här, så söker vi svar på nå frågor." Och så kan det vara (att) de sitter (och) har en öppen dialog som liksom man hör när man då följer med när de jobbar. Men nog finns det gånger när det är inte funkar också. "Va ska det vara där?", "Hej, (...), va ska det vara där?". Att då är det en som åker snålskjuts på alltting och orkar inte själv knappt läsa frågorna heller. Så det där både ock.

Lärarna menar att relationen i viss mån utvecklas automatiskt när individerna tillbringar tid tillsammans. För att förbättra klimatet behöver eleverna vänja sig vid varandra och lära känna varandra. Detta åstadkoms exempelvis genom gruppövningar eller genom att byta samarbetspartner. För att skapa ett klimat där eleven tar initiativ och agerar kan också miljön bytas. Där kan umgången ske under andra förväntningar och mönster. Samma mål kan också uppnås genom att i undervisningssituationen lägga fokus på annat än undervisningsinnehållet. Det här hjälper eleverna att bryta normer, eftersom beteenden ofta är kontextbundna. En lärare berättar:

Men jag brukar både jobba med dem på det sättet att ut i skogen ibland. Och sånt hänt. För många gånger så fungerar ju också elever på ett annat sätt om du får iväg med dem bort från skolmiljön en liten stund. (...) Däremot så har det aldrig varit något problem att fara ut med de här grupperna. De har alltid liksom uppfört sig utanför skolan. (...) (Genom att göra utflykter)
så blir det enklare att samtala om vardagliga ting. (...) Det är ju det att det är mera stelt när man
sitter i klassen och ska svara. Där när man går och funderar och ser på olika saker och berättar
så kommer det. Det är inte det där att nu är det någon som säger om det är rätt eller fel det jag
säger.

Ett trivsamt klimat kan skapas genom rumsinredningen. Olika delar i rummet kan inbjuda
till olika typer av aktivitet. En av lärarna som deltog i den elektroniska undersökningen
skriver:

Eleverna brukar få pynta eller ställa fram saker till högtider eller speciella saker. Försöker göra
det hemtrevligt med blommor, dukar osv. samtidigt rörer vi ibland för att få bort onödigt plotter.

För studieaktivering kan både stämningen i gruppen och relationen till läraren vara viktig.
Viktigt i gruppen är trivsamhet, sammansättning och atmosfär. Detta åstadkoms genom att
skapa ett trivsamt klimat och genom att individerna lär känna varandra.

**Internt samspel och externt teorier**

Kategorin *internt samspel* koppling till externa teorier görs i främsta hand för att visa på
det sociala samspellets inverkan på studieaktiverande faktorer. Bandura (1997, s. 2)
poängterar att all mänsklig verksamhet är inbäddad i sociala sammanhang. Hur individen
väljer att agera är ett resultat av både individuella faktorer och faktorer som har sitt ursprung
i samspellet med andra.

Bandura (1997, s. 105) menar att hur mycket den uppmuntran som individen får påverkar
hans eller hennes tro på en egen self-efficacy, beror på individens förtröende för personen
som uppmuntrar. Förtröendet beror på hur individen uppfattar trovärdigheten av och
expertisen hos den som visar tilltro till individens förmåga. Med tanke på kategorin *internt
samspel* skulle det tyda på att det för elevens *studieaktivering* behövs någon typ av relation
mellan lärare och elev. Detta bekräftas av en undersökning gjord av Hughes och Wu (2012).
Utgående från undersökningens resultat påverkas elevers kompetensstankar av deras
uppfattningar av värmen och innerligheten i lärarnas bemötande.

Ur kategoribeskrivningen framgår vikten av en positiv känsla i undervisningssituationen. Av
kategoribeskrivningen framkommer till exempel vikten av att påverka atmosfären i gruppen
och att stämningen i klassen genomsyras av trivsel och acceptans. Enligt Bandura (1997, s.
106) är ett sätt att påverka självskattningen av self-efficacy att förbättra individens fysiska


skolan (Banduras, 1997, s. 245). Detta kan jämföras med de smågrupper lärarna undervisar i, eftersom de i de flesta fall är ansamlingar av elever som behöver mera stöd i olika ämnen. Eleverna i smågrupper upplever överlag fler misslyckanden än framgångar. I gruppen saknas också i stor utsträckning positiva förebilder.

5.5 Externt samarbete

Kategorin externt samarbete har sin utgångspunkt i det samarbete som finns runt omkring eleven för att öka dennes studieaktivering. Detta samarbete sker mellan den undervisande personalen, administrationen, kollegor och hemmet. Denna kategori valdes att inte mättas extensivt eftersom dess samröre med kärnkategorin studieaktivering inte kan ses som direkt, trots att den ändå anses inverka.

Lärare och elever verkar inte i ett isolerat klimat utan anknytning utåt. Stöd och specialarrangemang kan bara erbjudas i den mån det är möjligt, till exempel angående vilka resurser som finns. En lärare säger:


En annan lärare säger:

Det handlar om pengar och resurser. Vad det finns för möjlighet att få in.

Resurserna kan vara ekonomiska eller personliga, men även vad som går att ordna rent schematekniskt. Schemaläggning kan sätta käppar i hjulet då det kan vara svårt att få ihop en grupp i ett ämne eller att skapa konsekvens för eleven genom långsiktiga undervisningslösningar. En faktor som kunde ha en positiv inverkan på studieaktiviteten är att eleven har en hemklass, samtidigt är detta mycket svårt att i praktiken genomföra schematekniskt.

För att exempelvis påverka ekonomiska resurser behöver läraren ha en bra kontakt med ledningen. Genom samarbete med ledningen kan också flexibla undervisningsarrangemang

---

48 Konsekvens behandlades i egenskapen trygghet som karaktäristikum för det studieaktiverande arbetet i avsnitt 4.6.
utvecklas. En aktiv rektor kan göra mycket för att utveckla studieaktiverande undervisningsstrategier. Så här berättar en av lärarna:

I Finland finns det ju bara de här tarkkailuluokka och sån häna, där det är ganska så här nedåtgåendetrender som de inte lyckas bryta. Det här (...) är ju faktiskt en typ av jopo-projekt, men började ju inte som en jopo, utan det började inom ett projekt. (...) Och sen fortsatte då kommunen och kom in som finansier, så att vi fick fortsätta projektet och (det) blev bestående. Men att (vår rektor gjorde en studiereså) och såg där att det fanns alltså en klass, en högstatus klass som just byggde på att elever som inte trivdes i skolan, men ändå som hade potential. Och den där idén ville han då försöka här.

Utöver den administrativa aspekten av samarbetet i skolan finns även ett samarbete om undervisningen av den enskilda eleven. Detta samarbete kan ha som mål att identifiera och samla kunskap om elever i svårigheter. Samarbetet kan också ha som mål att överföra information. Detta kan ske mellan speciallärare och andra lärare, men också över stadierna. Så här berättar en lärare:

Så tar vi ju alltid kontakt också med specialläraren. Just när man börjar uppdaga (att) det är någonting som är jobbigt så behöver man ju ha med alla runt omkring som har kunskaper om den här eleven. (...) En elev som är högpresterande i lågstadiet, det är ju märkligt om det då liksom: Sssscchh! (...) Men vi har gott samarbete, det kommer ju informationsmässigt liksom, ungefär var de har legat.

Det externa samarbetet kan också innebära handledning av andra stödjande vuxna. Speciallärarens bidrag visar sig ofta vara idéer om differentierung. De differentierade lösningarna kan ge eleven trygghet och bör utarbetas utgående från elevens behov. Så här berättar en lärare:

Målet med samarbete kan vara att genomföra ämneshelheter som delas mellan två lärare, exempelvis ämneslärare och speciallärare. Att hålla en gemensam linje för en elev kan hjälpa honom eller henne till aktivering, genom konsekvens. En lärare berättar:


Syftet med kontakten med hemmet är till stor del att ge eleven konsekvens. Det som är kännetecknande för denna kontakt är att den grundar sig på ett samförstånd mellan lärare och förälder. Detta innebär till exempel en tydliggjord rollfördelning. Så här säger en lärare:


En del lärare menar att föräldrarna i denna ålder kan ta ett steg tillbaka och att samarbetet inte behöver ha som mål att engagera föräldrarna. Samarbetet med föräldrarna kan då innebära att föräldrarna lämnar över ansvar. Så här säger en lärare:

Elever som har nedåtgående trend och som annars har problem i skolan, deras föräldrar har oftast, konstigt nog, varit väldigt engagerade. Alltså de är såhärna som har försökt och försökt och försökt plugga, med eleven. Men inte kan ju föräldrarna göra nånting låter som händer i skolan. Vissa föräldrar börjar känna sig väldigt trötta och maktslösa då eleven går ut åttan och ingenting funkar. Så att då de kommer (hit) på nian, så blir föräldrakontakten mindre. Vi har inte nå mycket kontakt med föräldrarna utan de föräldrar som själva vill. (...) Förr (...) blev vi lite som såhärna reservföräldrar. Att vi på nå vis tog över de där trötta föräldrarnas roll och sa åt dem att: ”Nu får ni lite, som ’back down’ och kanske fokusera på yngre syskon, men att nu tar vi över här. Klart vi har kontakt och informerar och vi har ju Vilma och allting så här. Och i synnerhet i år har vi haft jätteaktivt föräldrar, som alltid vill veta allting, men de har inte blandat sig i. De har gett förtroende.
Ett externt samarbete kan innebära att påverka administrationens resursfördelning. Det kan även vara kollegial handledning och samarbete hem för att skapa konsekvens och individinriktade lösningar för eleverna.

**Externt samarbete och externa teorier**


Schunk och Meece (2006, s. 89–90) menar att ett sätt att öka elevens tankar om en egen self-efficacy är att möjliggöra för smidiga stadieövergångar. Detta underlättas av god kommunikation mellan stadierna, vilket också berördes i kategoribeskrivningen.


\(^{49}\) Responsiveness To Intervention

5.6 Exempel på kopplingar mellan kategorierna


Ett extert samarbete kan ses påverka anpassade undervisningsstrategier i och med att det är genom samarbetet med administrationen som ramarna för undervisningen ges. Extern samarbete påverkar ett internt samspel i gruppen, till exempel i och med att det är schematekniska aspekter som påverkar hur grupperna sätts ihop. Extern samarbete påverkar
studieaktivering i och med att det är genom samarbete som en konsekvent linje med hemmet kan läggas upp för att skapa förutsättningar för att elevens studieaktivitet.

Ett *internt samspel* påverkar *anpassade undervisningsstrategier* i och med att det är genom relationen som läraren kan lära känna eleven för att kunna lägga upp den individanpassade undervisningen. Ett *internt samspel* kan påverka elevens *kompetenstankar* ifall en trygg stämning skapas i gruppen, som ger eleven positiva emotionella erfarenheter. Ett *internt samspel* kan påverka elevens *studieaktivering* om en sådan atmosfär skapas i gruppen där normen är studieaktivitet.

*Anpassade undervisningsstrategier* kan påverka elevens *studieaktivering* genom exempelvis upplägget på undervisningen. *Anpassade undervisningsstrategier* kan påverka elevens *kompetenstankar* genom uppgifternas svårighetsgrad.

Eleven*ns kompetenstankar* påverkar *studieaktiveringen* genom att det är genom att eleven tror på en egen self-efficacy som hon eller han vågar ta sig an lärande-processen. Elevens *kompetenstankar* påverkar en *självstyrd drivkraft* inom eleven i och med att det ifall eleven tror på sin egen self-efficacy är lättare att utveckla de förmågor som är viktiga för ett självstyrt lärande.

Eleven*ns studieaktivering* påverkar *kompetenstankarna* i och med att det är genom att vara aktiverad och att ta sig an utmaningar som tilltrön till förmågan ökar. Målet med lärarnas arbete med *studieaktivering* kan och borde kanske vara att eleven ska kunna spörras av en *självstyrd drivkraft*.

5.7 Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling

Modellen som genererats i denna undersökning kan jämföras med Bronfenbrenners ekologiska systemteori om utveckling (1979), både med tanke på uppbyggnaden och på de samspelsmönster som finns i modellen. Neal och Neal (2013, s. 722) lyfter fram Bronfenbrenners ekologiska systemteori som ett av de mest allmänt använda teoretiska ramverken vid studier av individer i ekologiska sammanhang.

I Bronfenbrenners (1979, s. 3) modell (figur 3) är den samspelande miljön runt individen tolkad som en uppsättning förpackade strukturer där den ena existerar inom den andra. Strukturerna ses påverka varandra dynamiskt. Det innebär exempelvis att individen förutom att påverkas av sin miljö, också påverkar miljön.

Enligt Bronfenbrenner (1979, s. 3, 7–8) är den innersta strukturen den omedelbara miljö som individen befinner sig i. Exempel på detta är klassrummet eller hemmet. Direkta aspekter som påverkar individen i den omedelbara situationen kan vara materiella ting, men även människor, med vilka hon eller han integrerar ansikte mot ansikte. Även kopplingarna

---

50 Ekologi betyder enligt Norstedts svenska ordbok (2014): "läran om de levande organismerna i förhållande till sin omgivning".

---


En tredje nivå av den ekologiska miljön består, enligt Bronfenbrenner (1979, s. 3), av system som individen inte själv närvarar i. Skeenden inom dessa kan ändå komma att påverka individen. Denna nivå kallas exonivå. Bronfenbrenner (1979, s. 237) poängterar att skeenden som äger rum på exonivå kan påverka mikrosystemet som sedan kan komma att påverka individens utveckling. Överst i Bronfenbrenners (1979, s. 3, 7–9) modell är komplexet av ihopkopplade system som ger uttryck för de underliggande mönstren i ett samhälle. Denna nivå består av de underliggande och återkommande dragen i olika miljöer i samma kultur. Det kan exempelvis vara organisationen av sociala institutioner. Denna nivå kallas makronivå. Den består i grunden av de trossystem och ideologier som ger grunden för kulturen.

5.8 Mot en formell teori: Modellens samverkande form


![Figur 4 – Hybrid av den genererade modellen och Bronfenbrenners modell](image)

Det kan tänkas förekomma flera påverkande faktorer i exo- och makronivån, som inte täcks av den genererade modellen. Vissa aspekter har tagits upp i kategoribeskrivningarna som tyder på detta. Trestegstödet i den grundläggande utbildningen kan tänkas ligga på makronivån av system runt individen och det baserar sig delvis på tankar om inklusion och ideologiska idéer om rättvisa och jämlighet. I beskrivningen av *externt samarbete* nämns det att rektorn för en skola åkt på studieresa och genom de nya intryck resan gav förnyat undervisningen i skolan. Påföljden av studieresan var alltså att nya arbetssätt för att ge förutsättning för studieaktivering möjliggjordes. Detta kan ses som ett exempel på hur skeenden på exonivån av system runt individen kan innebära förändringar för individen på mikronivå.
6 Diskussion

I detta kapitel förs en diskussion om studien som helhet. Den berör både metoden och den genererade modell som presenterats som resultatet av studien. Implikationer för modellen visas och förslag läggs fram på områden som kunde kräva vidare utforskning för att skapa en klarare bild av området.

6.1 Metoddiskussion

Metoden för grundad teori har lämpat sig väl för forskningsområdet, eftersom den som metod innebär liten styrning av respondenterna. Metoden har därför varit ett bra redskap att utforska problembilden med, och med hjälp av den kunde en uppfattning bildas om de grundläggande utmaningarna i att skapa förutsättningar för lärande i årskurserna 7–9.


51 Motivation är starkt förknippad med studieaktivering. Även i den inledande delen av den elektroniska enkäten, som var inriktad på lärandeprocessen, genomsyrades lärarnas svar av aspekter som berör studieaktivering. Se bilaga 2 för den elektroniska enkäten.
fysiska läranderummets roll tonats ner och efter upprepad datainsamling satts i perspektiv och fått sin rätta dimension.


av inspelningar i analysförfarandet. Luckor i modellen kunde fyllas genom intervjuerna, men allteftersom bestod intervjuerna alltmer av återkommande upprepningar. Därför kunde jag välja att bara transkribera utvalda delar av intervjuerna i slutskedet av undersökningen.

När modellen skulle ta sin skriftliga form upplevde jag utmaningen i att balansera konkretion och abstraktion. Att vara tydlig och att enkelt försöka avspegla empiri som data beskriver gör att modellen blir lätt att förstå, samtidigt fångar den då mindre av världens komplexitet. Ifall begreppsnivån däremot höjs och forskaren går in för mestadels allmänna beskrivningar blir modellens konkreta betydelse otydlig. Genom att använda mig av medbedömare kunde jag försäkra mig om att modellens form var tydlig men samtidigt generaliserbar.


6.2 Resultatdiskussion


Elever i årskurserna 7–9 är utsatta på grund av det livsskede de befinner sig i med tanke på puberteten. De är också utsatta exempelvis med tanke på höga skolkrav som inte alltid
anpassas till elevunderlaget. Tidigare erfarenheter kan ha märkt individens självkänsla och inkonsekventa budskap kan inaktivera eleven studiemässigt. Dessa faktorer kan lärare i årskurserna 7–9 inte alltid rå på, men kanske en medvetenhet om de motsättningar som möter eleven kan vara första steget till förståelse av eleven och även något som kan skapa förutsättningar för ett positivt elevbemötande.

Lärare kan påverka elevens aktivitet i studierna genom sin egen undervisning, men också genom att samarbeta med föräldrar och andra lärare för att skapa en röd tråd genom studierna. Karaktäristika för de studieaktiverande arbetssätt som lärarna beskriver beror i min mening i första hand på lärarens förmåga att vara interaktiv i undervisningssituationen och även flexibel att utgå från individens behov.

Det arbete som lärare gör för att påverka de delnivåer som bidrar till studieaktivering innebär i stor utsträckning att möjliggöra för lyckade lärandeupplevelser. För detta behöver läraren ha god kändedom om eleven och detta kan skapas genom relationen till eleven. För att skapa positiva lärandeupplevelser, spelar också klimatet en stor roll. Därför behöver läraren även verka för en positiv stämning i gruppen.

Användningen av belöningar och reprimander i utvecklingen av elevens studieaktivering är kontroversiellt och inte helt entydigt utgående från beskrivningen av modellen. Min tolkning är att materiella belöningar borde minimeras och att lärare istället borde fokusera på att möjliggöra för eleverna att få belöningar i form av tillfredsställelse av att ha uppnått sina egna mål.


Lärarna som deltog i undersökningen arbetar med lärartät undervisning. Den lilla gruppen kan bli en katalysator som får studieaktiviteten att svänga. Samtidigt är denna undervisning inte alltid optimal. I praktiken är det resursmässigt svårt att kunna erbjuda varje elev möjlighet till smågruppsundervisning och alla elever rymms inte med i flexibla
undervisningsarrangemang. Ofta samlas och plockas elever med svårigheter ut till stödjande lösningar i form av smågruppsundervisning. Dessa grupper bildar homogena grupper eftersom alla i gruppen har svårigheter i skolan. Ändå skulle det vara viktigt med en normalfördelad grupp eftersom att gruppen på det sättet kunde få draghjälp i form av goda förebilder. Grupperingen kan också vara stigmatiserande. Andra elever kan få negativa förutfattade meningar och även eleverna själva riskerar få negativa tankar om sig själva.


6.3 Implikationer: Kategorierna och egenskaperna som referensram

Detta avsnitt består av en direkt implikation av modellen som genererats i denna undersökning. Modellen är måhända inte heltäckande men den kan ändå ge en bild av hur ett studieaktiverande arbetssätt kan se ut. I tabell 1 ges exempel på hur lärare kan ta i beaktande de olika dimensionerna för ett studieaktiverande arbetssätt i sin undervisning.
Tabell 1 – Hur modellens dimensioner kan tas i beaktande i lärararbete

<table>
<thead>
<tr>
<th>Dimensioner av studie-aktivering</th>
<th>Kompetens- tankar</th>
<th>Självstyrkd rickraft</th>
<th>Anpassade undervisnings-strategier</th>
<th>Internt samspel</th>
<th>Externt samarbete</th>
</tr>
</thead>
</table>

6.4 Fortsatt forskning


Litteraturförteckning


Hämtad 24 mars 2014, från http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03054980123773


Hämtad 24 mars 2014, från http://psyet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2008-10939-003


Hämtad 24 mars 2014 från http://joa.sagepub.com/content/17/4/199.full.pdf+html


Hämtad 24 mars 2014, från http://ldx.sagepub.com/content/47/2/116.full.pdf+html


Hämtad 24 mars 2014, från: http://isc.sagepub.com/content/43/5/277.full.pdf+html


Hämtad 24 mars 2014, från: http://isc.sagepub.com/content/47/2/82.full.pdf+html


Hämtad 24 mars 2014, från http://psycnet.apa.org/journals/edu/104/2/350/


Hämtad 24 mars 2014, från http://hbl.fi/opinion/ledare/2012-02-02/alla-marginaliserade-kan-raddas


Hämtad 24 mars 2014, från http://rsw.sagepub.com/content/23/1/22.full.pdf+html


Hämtad 31 mars 2014, från http://www.ne.se/reaktivitet/291273


Hämtad 24 mars 2014, från http://site.ebrary.com/lib/abo/docDetail.action?docID=10224671&p00=key%20ideas%20educational%20research


Hämtad 24 mars 2014, från http://aer.sagepub.com/content/45/1/166.full.pdf+html


Bilaga 1 – Exempel på minnesanteckningar

Minnesanteckningar som förs i anteckningsbok.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Datum</th>
<th>Referens</th>
<th>Rubrik</th>
<th>Innehåll</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut D</td>
<td>nr 4 jobbar med kollegahandledning 2 år nyexamenad [3]</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut E</td>
<td>nr 2 har väldigt mycket idéer om day</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut F</td>
<td>nr 10 är man</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut G</td>
<td>nr 4 kunde ha mycket att säga om s</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut H</td>
<td>nr själv är dock fröjdig men besvik</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut I</td>
<td>nr 8 beskriver start och ritning av det s</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut J</td>
<td>nr 9 har många bra idéer om vad som</td>
</tr>
<tr>
<td>2.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervjut K</td>
<td>flera nya fokus bör läggas på att få ett flera arbetar</td>
</tr>
<tr>
<td>3.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>strategi</td>
<td>den första intervjun bör göras med de</td>
</tr>
<tr>
<td>4.1.2013</td>
<td>andra dataval</td>
<td>intervju</td>
<td>delen specifik om sådant som inte</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Minnesanteckningarna samlades på en webbaserad plattform.
"Hur lär dom sig egentligen?"
Välkommen till den elektroniska enkäten.

Bästa speciallärare!

Besvara frågorna genom att fylla i de tommata textrutorna vid frågorna.

Det tar ca 15 minuter att fylla i enkäten. Alla frågor bör besvaras vid samma tillfälle, eftersom enkäten inte går att spara.

Frågorna finns på 4 sidor, där den första innehåller allmänna frågor, den andra som beskriver ditt arbete, den tredje frågor som behandlar elevens lärandeprocess och den sista främst motivation.

Byt sida, genom att välja "Nästa" och "Bakåt". Skicka in genom att trycka på knappen: "Klar" på den tredje sidan.

Dina svar hålls konfidentiella.

1. Allmänt
   Allmänt Kontrollkod / namn
   Känd
   Utbildning
   Antal arbetsår
   Nuvarande skolas storlek (elevantal, samt personalantal varav speciallärare)
   Kan du tänka dig delta i en intervju om ämnet i ett senare skede?

Beskrivning av ditt arbetssätt.

Hur skulle du beskriva dina arbetsuppgifter?

2. Uppskatta den procentuella andelen av din totala arbetstid.

<table>
<thead>
<tr>
<th>Svår att uppskatta</th>
<th>0 %</th>
<th>5 %</th>
<th>10 %</th>
<th>20 %</th>
<th>30 %</th>
<th>40 %</th>
<th>50 %</th>
<th>60 %</th>
<th>70 %</th>
<th>80 %</th>
<th>90 %</th>
<th>100 %</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Kollega handledning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Enskild elevundervisning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Smågruppsundervisning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Arbete med administrativa uppgifter</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kompanjonundervisning</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Kollegiala möten</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>Föräldrakontakt</td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>
Frågor om din uppfattning om elevernas lärandeprocess.

Svara så specifikt och så utförligt som möjligt på följande frågor:

3. Bedöm svårighetsgraden
   Att avgöra att en lärandeprocess ägt rum är...
   Bedöm svårighetsgraden Att avgöra att en lärandeprocess ägt rum är...
   lätt
ganska lätt
ganska svårt
svårt
   Hur märker du inlärningsprocessen? Utvärderingssätt.


5. Vad gjorde du för att bidra till situationen?
   Vilka undervisningsmetoder använde du dig av?

6. Vilka andra faktorer tror du bidrog?

Frågor om din uppfattning om elevernas lärandeprocess.

Svara allmänt och så utförligt som möjligt på följande frågor:

7. Vilken betydelse tror du elevens motivation har för lärandeprocessen?
   Vad gör du allmänt för att motivera dina elever?

8. Hur modifierar och anpassar du den fysiska lärande miljön (t.ex. klassrummet) för att öka motivationen hos eleverna?

9. Vad är i ditt tycke den största utmaningen i att skapa förutsättningar för lärande hos elever i årskurs 7–9?
   Vad tror du skulle främja lärandeprocessen?

Tack för ditt deltagande och engagemang
Bilaga 3 – Intervjumanual till den öppna delen av intervjun

**Öppet**

Vad tycker du att är den största utmaningen i ditt arbete att skapa förutsättningar för lärande för elever i skolsvårigheter i årskurs sju till nio?

- lära
- känna
- relation
- hjälp
- conceptual
- negative
- föreläser
- är negativt
- elever på nivå
- kom överens
- m. lärare
- aktiva
- olyckeiga
- specifikt
- påtagligt
- honhållare
- mål
- heterogengrupp
- själmed
- vpeled
Bilaga 4 – Exempel på intervjumanual med outforskade områden i modellen

Sökniv

Jag är intresserad av ditt jobb och kanske jämförelser av de erfarenheter du har från mera venliga undervisningsformer (kanske exempelvis hur samma elever fungerat där).

- Tecken till motivationsbrist ute i klasserna?

- Skoltränsel vs skolleda?

- Hur ser utmaningarna ut i den stora klassen angående studieaktivering?

Jag är intresserad av att höra mer om det projektbetonade arbetssättet och hur elevunderlaget ber sig (nivåfordelning, kunnskapsfordeling o.s.v.).

- Könets koppling till inaktivitet?? Relaterat till kön, ofta värre bland pojkarna. Vad kan det bero på?

- Vad händer med elevernas aktivering om stämningen är dålig?

- Varför fördel med blandning??

Jag är också intresserad av vilken effekt du upplever att studieformen har på eleverna angående framtida lärdesituationer.

- Mera vinklingar på ett självstyrt lärande.

- Beskriv hur du själv tänker och arbetar utgående från att de ska bli självgående?

Huv kan han överföra ... konsekvenser
Bilaga 5 – Intervjumanual med standardiserade frågor

Vad är din utbildning?

Hur många år har du arbetat som lärare för elever i skolsvårigheter?

Vad har du för annan arbetserfarenhet / erfarenhet från området?

Vad är din ålder?