

EXAMENSARBETE

Hösten 2006

Lärarytbildningen

Jag vill, jag vet, jag kan

En studie om betydelsen av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet i undervisningen

Författare
Pia Lethin
Marianne Somming Rehn

Handledare
Linda Palla

Jag vill, jag vet, jag kan

Abstract

Studien tar sin utgångspunkt i Antonovskys salutogena teorier och begreppet KASAM. KASAM-begreppet innehåller tre komponenter – meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet. Dessa kopplas till skolans värld genom undersökningens syfte, som är att ta reda på om eleverna känner tillit och delaktighet i sin lärandesituation och om detta i så fall påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Med utgångspunkt från detta syfte formulerades följande problemställning: *Finns det samband mellan elevernas självförtroende, deras uppfattning av delaktighet i skolarbetet och deras upplevelse av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet?* Studien genomfördes i en nordvästskånsk kommun under hösten 2006. 158 elever i skolår fem deltog i undersökningen, som gjordes i form av en enkätundersökning. Resultatet analyserades med hjälp av korrelationsberäkningar som visade att det finns ganska starkt samband både mellan begreppskomponenterna meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet och mellan elevernas uppfattning av sin delaktighet i skolan och deras Känsla av sammanhang i skolarbetet. Dessa samband diskuteras sedan utifrån aktuella lärandeteorier, främst inom det sociokulturella perspektivet. Vidare ges förslag på att vår undersökning skulle kunna följas upp med ytterligare studier, gärna av det mer renodlat kvalitativa slaget.

Ämnesord:

Lärande, delaktighet, begriplighet, hanterbarhet, meningsfullhet, KASAM, motivation, självförtroende

Förord

Tidvis har vår Känsla av sammanhang varit sviktande. Begripligheten har ibland varit låg och hanterbarheten ännu lägre. Men då har meningsfullheten i det vi gjort varit vår motivationskomponent, som fått oss att kämpa vidare.

Men utan alla Er elever, i skolår fem på våra respondentskolor, skulle aldrig denna studie kunnat ha genomförts! Därför vill vi först och främst tacka alla Er för att ni ställde upp och besvarade vår enkät, men också era lärare och rektorer på respektive skolor för att vi fick möjlighet att utföra undersökningen.

Ett särskilt tack vill vi naturligtvis ge åt vår handledare, Linda Palla, för att du med dina kunskaper rått och avrått oss när vi varit ute på avvägar. En av avvägarna ledde oss vidare till Maria Melén Fält. Därför vill vi tacka även dig, Maria som med din kunskap om statistikprogrammet SPSS stödde oss i vårt arbete med att slutföra analysdelen. Tack även till dig Anders, som varit vår klippa och rådgivare när det gäller beräkningar i Excel, utan dig och din entusiasm hade detta arbete inte blivit vad det slutligen blev!

Våra familjer har satts på hårda prov när det gäller tålamod, och vi tackar Er extra för att ni stod ut med att julhelgen 2006 firades med oss mödrar/partner djupt försjunkna i uppsatsarbetets slutskede.

Vi vill också tacka två av våra kurskamrater som trots eget uppsatsarbete och julhelg tog sig tid att korrekturläsa vårt arbete – tack Carina och Ida. Tack även till dig, mamma Britt, för ditt stöd och din hjälp med korrekturläsning.

Slutligen vill vi tacka varandra för gott samarbete, för utan vårt samarbete hade inte heller studien kunnat slutföras.

Pia Lethin och Marianne Somming Rehn, Hösten 2006

Innehåll

1	<u>INLEDNING</u>	5
1.1	BAKGRUND	6
1.2	SYFTE MED PROBLEMFÖRMULERING	8
1.3	UPPSATSENS DISPOSITION	8
2	<u>LITTERATURGENOMGÅNG</u>	10
2.1	KÄNSLA AV SAMMANHANG	10
2.2	KASAM I SKOLAN	12
2.3	LÄROPLANER	14
2.4	LÄRANDETEORIER	16
2.5	MOTIVATIONSTEORIER	19
2.5.1	PRESTATIONSMOTIVATION OCH SKOLMOTIVATION	20
2.6	LÄRARENS ROLL I ELEVERNAS UTVECKLINGSARBETE	22
2.7	ELEVENS ROLL I SITT UTVECKLINGSARBETE	23
2.8	EN SKOLA FÖR ALLA	24
3	<u>METOD</u>	26
3.1	PROBLEMPRECI SERING	26
3.2	STUDIENS ANSATS	26
3.3	AVGRÄNSNINGAR	27
3.4	ENKÄTUNDERSÖKNING	28
3.4.1	KONSTRUKTION AV ENKÄT	28
3.4.2	UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE	30
3.4.3	KATEGORISERINGSMETOD	31
3.4.4	BORTFALLSANALYS	34
3.4.5	VALIDITET OCH RELIABILITET	35
4	<u>RESULTAT</u>	36
4.1	BAKGRUNDSFRÅGOR	36
4.2	SKOLANS RELEVANS	37
4.3	DELAKTIGHET	38
4.4	SJÄLVTILLIT	39
4.5	MENINGSFULLHET, BEGRIPLIGHET OCH HANTERBARHET	39
4.6	ANALYS AV RESULTAT	41
4.7	SLUTSATSER	43
5	<u>DISKUSSION</u>	44
5.1	KÄNSLA AV SAMMANHANG	44
5.2	ELEVERNAS KÄNSLA AV MENINGSFULLHET I UNDERVISNINGEN	44
5.3	ELEVERNAS SYN PÅ UNDERVISNINGEN SOM BEGRIPLIG	45

5.4 ELEVERNAS UPPLEVELSE AV UNDERVISNINGEN SOM HANTERBAR.....	47
5.5 ELEVERNAS KÄNSLA AV DELAKTIGHET I SIN LÄRANDEPROCESS	48
5.6 ELEVERNAS SJÄLVTILLIT	49
5.7 KÄNSLA AV SAMMANHANG I SKOLAN.....	50
5.8 METODDISKUSSION.....	50
5.9 PEDAGOGISKA KONSEKVENSER	52
5.10 SLUTORD.....	54
<u>SAMMANFATTNING.....</u>	55
<u>KÄLLFÖRTECKNING.....</u>	56
<u>BILAGA I</u>	I
<u>BILAGA II</u>	II

1 Inledning

I sin yrkesroll åtar sig pedagogen att stödja varje elevs utveckling och att ansvara för deras kunskapsstillväxt (Colnerud, 2002). För att det ska lyckas måste det ske i samarbete med eleven och genom att pedagogen tillvaratar elevernas tillgångar och kompetenser (Imsen, 2000).

KASAM och salutogen forskning (Cederblad, 2001; Werner, 2003) har länge varit ett känt begrepp inom sjukvården, och har på senare tid även uppmärksammats i skolans värld (Johannesson, 2004). Begreppet salutogenes, som är hämtat från sjukvården, innebär att man till skillnad från patogenes, som förklarar sjukdomars uppkomst, försöker förklara utvecklingen av god hälsa (Helmen Borge, 2005). Sedan cirka tjugo år tillbaka forskas mer och mer på friskfaktorer, det vill säga vad som håller patienter friska (Cederblad, 2003).

Ett återkommande begrepp inom den salutogena forskningen är KASAM, Känsla Av Sammanhang (Antonovsky, 1991/2005). Med KASAM menas var på en linje, mellan hälsa och ohälsa, en person ligger. När graden av KASAM ska bestämmas tittar man på tre olika komponenter. Dessa komponenter är begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Begriplighet står för i vilken utsträckning omvärlden ter sig som förståelig. Hanterbarhet handlar om i vilken grad man själv upplever sig ha tillräckliga resurser för att möta livets olika situationer. Meningsfullheten är motivationskomponenten som styr om vi tycker att det som vi möter i livet är värt engagemang eller ej (ibid). Antonovsky (1991/2005) var övertygad om att denna typ av forskning inom snar framtid skulle komma att slå igenom även inom andra discipliner än sjukvården.

Då vi i vid ett flertal tillfälle stött på begreppen KASAM och salutogenes, i så väl litteratur som föreläsningar och funnit detta tankesätt vara väldigt intressant, har det under senare tid vuxit fram ett intresse och en nyfikenhet hos oss huruvida detta skulle gå att kombinera med vår pedagogiska verksamhet. Vår undersökning görs därför med utgångspunkt i vilken betydelse begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet kan ha i skolsammanhang. Med begriplighet avses i studien att eleverna ges möjlighet att uppleva undervisningen och skolmiljön som strukturerad och förutsägbar, istället för kaotisk och oförklarlig. Hanterbarhet avser att skolan låter eleverna använda de resurser de sitter inne med för att göra skolan begriplig och att de ges möjlighet att tillgodogöra sig undervisningen på bästa möjliga sätt.

Meningsfullhet, som kanske är den viktigaste och mest centrala av de tre komponenterna i begreppet KASAM, åsyftar i vår studie att eleverna ska ges möjlighet till att känna delaktighet och förståelse i och för sin lärandeprocess. Eleverna måste känna att det är ”lönt” att engagera sig i såväl skolans, klassens som sitt eget arbete. Fler och fler skolor satsar på att ta in KASAM och dess faktorer i sin skolmiljö. Många skolor med hälsoprofil satsar stort och låter friskvård och KASAM, i sin mer ursprungliga form, genomsyra hela organisationen (Johannesson, 2004). Men kan man använda sig av KASAM-komponenterna i mindre skala? Kan vi med utgångspunkt i ett salutogent perspektiv i skolan ge elever möjlighet till större ansvar i sin lärandeprocess och att öka sin metakognition? En början kan vara att låta eleverna dela med sig av sin uppfattning om sin skolsituation utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet, för att se om det finns samband mellan elevernas förståelse för skolans betydelse, deras känsla av att kunna påverka sin lärandesituation och deras Känsla av sammanhang i skolarbetet. Dessa inledande funderingar kom att ligga som bas för vår undersökning och utifrån dessa har vår problemställning formulerats, vilken vi återkommer till i 1.2.

1.1 Bakgrund

Rent historiskt har det fokuserats mest på att hitta elevers brister och svårigheter, för att sedan på olika sätt kunna ”bota” dessa i skolan (Skolverket, 1998). Men ett perspektiv som förekommer allt oftare i aktuell forskning är det salutogena perspektivet (Cederblad, 2003). Det salutogena perspektivet handlar om de skyddsfaktorer som hjälper personer att fortsätta att må bra (Green & Hult, 2006). I skolan kan detta innebära att istället för att fokusera på elevernas brister och svårigheter, utgår man från deras förmågor och engagemang (Kadesjö, 2001).

Lärarens förväntningar har ofta mycket stor betydelse för elevernas förväntningar på sig själv (Imsen, 2000). Detta samtidigt som elevernas egna förväntningar är direkt avgörande för motivationen (Bandura, 1997). Jenner (2004) framhåller i sin tur att elevers motivation styr deras vilja att försöka och engagera sig i uppgiften. Han menar också att motivation och förståelse av undervisningen är av stor betydelse för kunskapernas djup och omfattning. Ständiga misslyckanden är förödande för elevernas självkänsla. Det är därför nödvändigt att pedagogen stödjer varje elev så han ges möjlighet att upptäcka sina förmågor. Genom att eleverna upptäcker sina förmågor, och vågar tro på dessa, ökar deras motivation. På detta sätt kommer

eleven in i en god cirkel. Men tyvärr kan eleven på samma sätt komma in i en ond cirkel om han istället hindras eller inte ges möjlighet att upptäcka och använda sina förmågor. Vilken cirkel det blir är sedan i sin tur avgörande för både arbetsprocessen och resultatet (Imsen, 2000). Det är således viktigt för såväl elevernas trivsel i skolan som för deras resultat att de känner sig motiverade och att de känner förståelse i sitt skolarbete. Kan det kanske rent av vara så att det går att identifiera skillnader i lärande och trivsel hos elever i skolan beroende på hur delaktiga eleverna känner sig i sin lärandesituation? Beroende på om de känner meningsfullhet i vad de gör i skolan? Ökar elevers motivation när de förstår vad de gör och varför? Blir de bättre på att hantera motgångar om deras egna resurser utnyttjas i det dagliga skolarbetet?

Det förekommer ofta att man i hälsofrämjande arbete tar till pedagogiska metoder för att uppnå önskat resultat (Svederberg & Svensson, 2001; Green & Hult, 2006). Borde då inte även det omvända fungera? Skulle det kunna vara möjligt för skolor och enskilda pedagoger att använda sig av känd forskning inom det salutogena området för att skapa en pedagogik som når fram till fler elever? Om elever kan öka sina prestationer och komma vidare i sin utveckling genom att känna delaktighet, meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet i det dagliga skolarbetet så kan kanske enskilda lärare eller lärarlag arbeta med detta i mindre skala, även om inte hela skolan är mogen att tänka i dessa banor. Vår studie syftar således till att öka kunskapen inom detta område. Själva undersökningen har gjorts i form av en enkätundersökning bland elever i skolår fem. Eftersom studiens fokus ligger på delaktighet och lärande ur ett elevperspektiv har vi valt att i vår undersökning vända oss direkt till eleverna med vår enkät. På så sätt får vi uppgifter från primärkällan, som i detta fall är den enskilda eleven.

I nuvarande läroplan, Lpo94, står att läraren ska organisera sin undervisning så att varje elev "upplever att kunskap är meningsfull" (Utbildningsdepartementet, 1998 s.12), "får möjligheter till ...//...överblick och sammanhang" (ibid. s.13) och att "Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen" (ibid. s.9). Vidare står att läraren i skolan ska "utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan" (ibid. s.13). Läraren ska också verka för att eleverna ges reellt inflytande på utbildningens utformning. Av detta kan vi utläsa att elevernas delaktighet bör vara en viktig utgångspunkt då undervisningen planeras och genomförs. Möjlighet till just delaktighet och inflytande har också visat sig vara viktigt ur folkhälsosynpunkt. De individer

som känner att de har möjlighet att påverka sin situation och känner att de har inflytande över sitt liv, mår generellt sett bättre än de som berövats dessa möjligheter (Folkhälsoinstitutet, 2002).

1.2 Syfte med problemformulering

Syftet med undersökningen är att ta reda på om eleverna känner tillit till sin förmåga och känner sig delaktiga i sin lärandesituation. Vidare är syftet är undersöka, om detta i så fall påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan, utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Med utgångspunkt i detta syfte har följande problemställning formulerats:

- Finns det samband mellan elevernas självtillit, deras uppfattning av delaktighet i skolarbetet och deras upplevelse av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet?

1.3 Uppsatsens disposition

I det inledande kapitlet har redogjorts för undersökningens syfte och en del begrepp som är elementära i studien har förklarats. Här har även getts en bakgrund till själva undersökningen och argument för varför det är viktigt att denna typ av undersökningar görs.

I kapitel två, som är en genomgång av aktuell litteratur och forskning inom området för studien, fokuseras på forskning inom det salutogena området samt på aktuella lärandeteorier. Det utgås också från aktuella styrdokument och rapporter från Utbildningsdepartementet.

Kapitel tre utgörs av en metoddel. Här beskrivs vilken metod som använts, samt varför just denna metod lämpade sig bäst. Det finns även en ingående beskrivning av hur själva undersökningen har gått till - från tanke till färdigt resultat.

I resultat- och analysdelen, kapitel fyra, redovisas resultatet av enkätundersökningen. Här analyseras och struktureras data upp för att skapa en bild av vad undersökningen visar.

Uppsatsens sista och avslutande kapitel, kapitel fem, är en diskussionsdel, där resultat och analys diskuteras med utgångspunkt från teorin. Här finns även en metoddiskussion där det

argumenteras för och emot den valda metoden utifrån uppnått resultat. Det ges även en del förslag till vidare forskning inom området.

2 Litteraturgenomgång

Litteraturen är vald med avsikt att redogöra för vilken forskning som redan finns inom undersökningens problemområde. Läsaren introduceras inledningsvis för de begrepp som genomsyrar hela arbetet – begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Vidare presenteras en del, för studien relevanta, lärandeteorier. Tyngdpunkten här ligger inom det sociokulturella området. Vidare görs kopplingar till aktuell läroplan – Lpo94.

2.1 *Känsla av sammanhang*

Vår tillvaro är full av påfrestningar. Detta gäller såväl i skolans värld som rent allmänt. Det är då viktigt att ha resurser och redskap för att klara av dessa påfrestningar. Resurser kan finnas i omgivningen, kan men också vara egenskaper hos enskilda personer (Helmen Borge, 2005). Antonovsky (1991/2005), anser att det är minst lika viktigt att ställa sig frågan hur man bibehåller hälsan, som att forska om vad som orsakar sjukdom. Forskning där man ur ett medicinskt perspektiv försöker klarlägga utvecklingen av god hälsa kallas salutogen forskning (Helmen Borge, 2005). Salutogenes kan ses som motsatsen till patogenes, som är läran om vad som orsakar sjukdom och ohälsa. Antonovsky (1991/2005) har genom sin forskning kommit fram till att det i huvudsak är tre faktorer som påverkar hälsan i positiv riktning, nämligen personens känsla av begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Tillsammans kallar han dessa tre delkomponenter för KASAM – Känsla av sammanhang (SOC – Sence Of Coherence) och hans formella definition av begreppet är:

Känslan av sammanhang är en global hållning som uttrycker i vilken utsträckning man har en genomträngande och varaktig men dynamisk känsla av tillit till att (1) de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga, (2) de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga, och (3) dessa krav är utmaningar, värda investering och engagemang (Antonovsky, 1991/2005 s.46).

Antonovsky (1991/2005), menar att en hög KASAM bidrar till att vi lättare kan hantera motgångar och påfrestningar. Nilsson (2002) förklarar att begriplighet kan omsättas med *jag vet*. Det innebär att man förstår vad som händer. Man kan strukturera och se sina upplevelser och känslor klart. Även om man hamnar i svårigheter kan man få ut något begripligt ur detta. Hanterbarhet kan översättas med *jag kan*. Detta handlar om i vilken grad en människa klarar

av ett visst problem, antingen själv eller genom att ta hjälp av andra. I begreppet hanterbarhet ingår också att man inte upplever sig som orättvist behandlad eller ser sig som offer för omständigheterna. Meningsfullhet kan i sin tur tolkas som *jag vill*. Meningsfullheten, menar Nilsson (2002), är själva motivationskomponenten. Det innebär att man är inriktad på att försöka se en mening i det som händer – såväl känslomässigt som mentalt.

Antonovsky (1991/2005) menar att samtliga tre komponenter är viktiga för en hög KASAM, men han tror sig även av sin forskning kunna utröna att huvudkomponenten är meningsfullhet. Utan denna tycks de andra inte bli särskilt varaktiga. På andra plats sätter han begriplighet, med förklaringen att hanterbarhet kräver ett visst mått av förståelse. Hög grad av hanterbarhet förutsätter däremot hög grad av begriplighet.

Nilsson (2002) skriver i sin avhandling att salutogent tänkande egentligen inte är något nytt. Det finns exempel från drygt 100 år e. Kr. där uttalande kring detta förekommer. Det har följaktligen länge varit känt att positivt tänkande och en Känsla av sammanhang bidrar till ett bättre liv. I dagens komplexa och snabbt föränderliga samhälle är det inte alltid så lätt för barn att förstå eller känna begriplighet men, menar Antonovsky (1991/2005), det är inte heller nödvändigt. Det är bristen på förutsägbarhet som är det stora problemet. När vuxna – till exempel föräldrar och lärare – bestraffar eller belönar olika typer av beteende eller kanske reagerar olika på samma beteende från tillfälle till tillfälle, det är då förvirringen uppstår. Detta skapar i sin tur en känsla av maktlöshet och uppgivenhet och Känslan av sammanhang blir låg. Helmen Borge (2005) menar att det inte alltid är så att vi kan förhindra att barn utsätts för risk, men oftast går det att väga upp med skyddsfaktorer. Med skyddsfaktorer menas faktorer i omgivningen som bidrar till högre grad av KASAM, det vill säga ökad begriplighet, större hanterbarhet och högre grad av meningsfullhet. Exempel på detta kan vara en tillgänglig vuxen som barnet känner förtroende för, en meningsfull fritidsaktivitet eller att vi vuxna på annat sätt bidrar till att barnet känner sig betydelsefullt. Faktorer som kan bidra till att människor upplever en hög Känsla av sammanhang kallar Antonovsky (1991/2005) för generella motståndsresurser. Som exempel på detta nämner han pengar, kunskap, erfarenheter, intelligens, socialt stöd, kultur, tradition, ideologi eller livsåskådning.

Begreppet KASAM är tillämpligt på såväl individ-, grupp- som samhällsnivå och är något som förändras dynamiskt under livets gång (Näsman 1998). Antonovsky (1991/2005) menar att en studie av gruppens KASAM hade varit intressant. Ett antagande han gör är att det borde

föreligga en positiv korrelation mellan stark grupp-KASAM och gruppmedlemmarnas individuella KASAM. Antonovsky (1991/2005) förklarar dock att han ännu inte känner sig redo att besvara den frågan.

2.2 KASAM i skolan

Utbildningsdepartementet (2000) rapporterar att det är viktigt att främja elevernas lust att lära, samt deras hälsa och utveckling. Man kan här tydligt avläsa att KASAM-begreppet används mer och mer inom skolans värld. Hälsoperspektivets betydelse i förhållande till förmågan att kunna ta till sig olika slags kunskaper uppmärksammas allt oftare. Huvudansvaret för att arbeta mot en hälsofrämjande skola åligger folkhälsoinstitutet (Utbildningsdepartementet, 2000). Förutsättningen för att en skola ska kunna vara hälsofrämjande är att den utvecklar förståelse och meningsfullt lärande. Om eleverna ska uppleva en Känsla av sammanhang i skolan är det, enligt Utbildningsdepartementet (2000), viktigt att deras erfarenheter och tidigare kunskaper tas tillvara. Elevernas olika inlärningsstilar och de olika sätt de har för att inhämta kunskaper på är också för att deras utveckling ska fortgå. Basen för hälsa är även att man gör saker i samspel med andra. För skolelever är det viktigt att de känner tillit, trygghet och gemenskap med skolkamrater och lärare, men även med föräldrar, och andra vuxna som de träffar i sin omgivning är viktiga. De erfarenheter eleverna gör påverkar deras identitetsutveckling. Värderingar och livsstil påverkas även av kamrater och i skolsammanhang kan skolkamraterna ha minst lika stor betydelse för elevens inlärningsprocess som undervisningen på själva lektionerna (Utbildningsdepartementet, 2000).

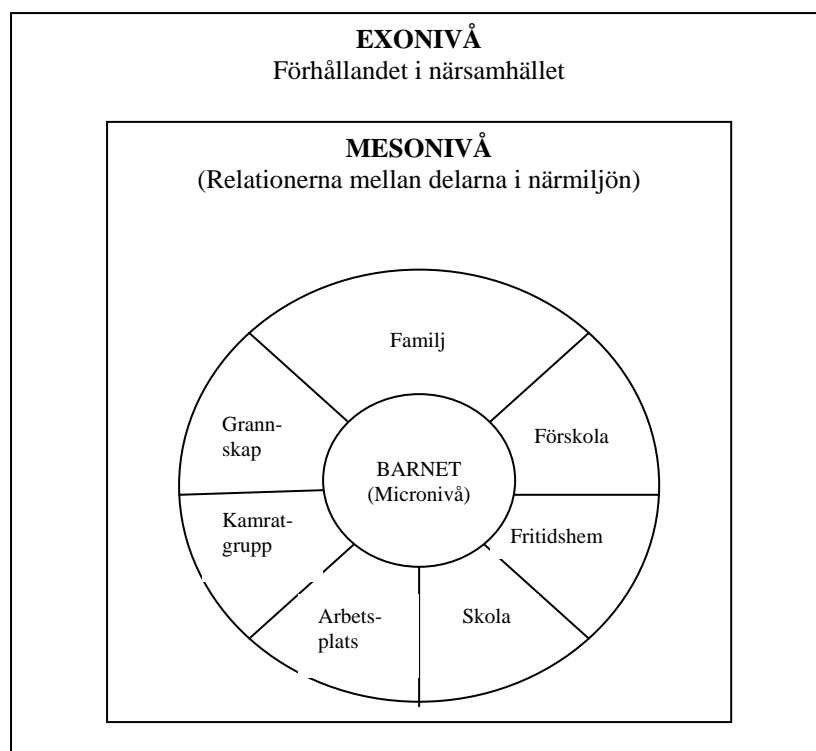
På senare år har skolans traditionella undervisning och dess arbetsmetoder starkt kritiserats, så till vida att elevernas förståelse för och anknytning till undervisningen är svag (Utbildningsdepartementet, 2000). Men för att åstadkomma en positiv, mer långsiktig förändring behövs satsningar på ytterligare forskning inom dessa områden (ibid). Ett vanligt synsätt inom longitudinell forskning¹ i dag är Bronfenbrenners ekologiska modell (Cederblad, 2003). Bronfenbrenner (Andersson, 1980) förklarar med sin modell varför det inte går att se på ett barns utveckling genom att titta på enskilda faktorer. Han menar att barnet bär med sig erfarenheter från olika sociala kontexter. Dessa erfarenheter interageras med de nya erfarenheter som barnet gör i olika sammanhang.

¹ Med longitudinell forskning menas när en undersökningsgrupp följs under en längre tidsperiod

Cederblad (2001) beskriver hur Bronfenbrenner delade in dessa olika sammanhang i system, för att sedan dela in systemen i olika nivåer (se figur 1 nedan). Längst in finns mikronivån. Denna är indelad efter de olika sammanhang där barnet befinner sig i sin närmiljö – familjen, förskolan, fritidshemmet, skolan, arbetsplatsen, kamratgruppen och grannskapet. Tillsammans bildar alla dessa system ett nätverk av relationer vilka barnet är en del av. Nästa nivå kallar Bronfenbrenner för mesonivån. Här studeras hur de olika systemen i närmiljön interagerar med varandra. På följande nivå, exonivå, betraktas hur faktorer på samhällsnivå, på det lokala planet, påverkar barnet. Saker som kan räknas in på denna nivå är till exempel hur barnets situation skulle förändras om det infördes sex timmars arbetsdag. Den sista, övergripande nivån benämner Bronfenbrenner som makronivån. Här befinner sig de system som är övergripande även i samhället; samhällsekonomin, rättsväsendet, utbildningssystemet, social- och hälsovård och så vidare.

MAKRONIVÅ

Samhället, kulturen, ekonomiska, ideologiska och politiska förhållanden



Figur 1. Bronfenbrenners ekologiska modell av hur barnet påverkar och påverkas av omgivningen. Tolkad av Cederblad (2001).

Bronfenbrenner (Andersson, 1980) poängterade vidare att dessa olika system aldrig kan skiljas från varandra, utan de påverkas av varandra hela tiden. Andersson (1980) jämförde modellen med ryska dockor, och menar att man kan tänka sig de olika nivåerna som ett

sammanhängande system - där det ena systemet ryms i eller innefattas av det andra. Hur eleverna upplever skolan påverkas alltså av deras upplevelser i hemmet och i fritidshemmet och tvärtom. Ju mer kulturen i de olika miljöerna skiljer sig åt desto svårare blir det för barnet att uppleva världen som förutsägbar och konsekvent (Cederblad, 2001).

2.3 Läroplaner

Svederberg och Svensson (2001) påpekar att synen på lärande har förändrats över tid. Det har inte alltid varit en självklarhet att undervisningen ska utgå från eleverna och deras behov. När vi idag ska bestämma vad lärande är så måste vi ta ställning till vad som är kunskap och hur vi tror att människor lär. Från och med Lgr80² har ansatserna blivit mer konstruktivistiska. Eleverna ska idag skapa sin egen kunskap utifrån möjligheter och förmågor.

Medan ämnescentrerade läroplaner är uppbyggda kring ämnets innehåll och struktur tar de elevcentrerade sin utgångspunkt i elevernas läge i utvecklingen, erfarenhetsbakgrund, lärtill och motivation. Nationella läroplaner har traditionellt sett varit mer ämnes- än elevorienterade, och har i begränsad utsträckning tagit hänsyn till ny kunskap om barns intressen, behov och utveckling. Mycket av det kunskapsstoff som förmedlas i skolan har endast svag anknytning till elevernas erfarenheter (Ogden 2006 s.25).

Vi har också gått från en mer formaliserad syn och undervisning och inläring till en mer funktionaliserad. Svederberg och Svensson (2001) menar att från att skolan mest gått ut på att öva och träna kommer numera elevernas behov och upplevelse oftare i centrum.

Läroplanerna har utvecklats genom tiderna och gått från att ha varit ämnescentrerade till att vara mer elevcentrerade. Nuvarande läroplan, Lpo94, betonar vikten av att ge eleverna eget ansvar, att tillvarata deras erfarenheter, språk, kunskaper och förförståelse, samt att utgå från deras behov och intressen. Kort och gott - eleven ska vara i fokus (Utbildningsdepartementet, 1998). Men, menar Ogden (2006), det är skolan som ska hjälpa eleven att utveckla sin förmåga att ta eget ansvar för sitt lärande. Det är viktigt att inte bara överlämna hela ansvaret till eleverna själv, eftersom de inte alltid är medvetna om vad, hur och varför de behöver lära sig. Deras intressen är ofta mer samtidsorienterade. Trots att läroplanen, Lpo94, är elevcentrerad så har det visat sig att det som eleverna ska lära sig inte alltid har särskilt stark

² Lgr 80 föregångaren till nuvarande läroplan, Lpo 94

koppling till deras värld (Ogden, 2006). Det finns många olika uppfattningar kring vad kunskap är och vad som bör prioriteras i undervisningen (Säljö, 2005).

Att lära är att tillgodogöra sig delar av samhällets samlade kunskaper och färdigheter/.../ och det är just genom att tillägna sig sådana färdigheter som individen utvecklas till att bli en kulturvarelse med vissa förmågor (Säljö, 2005 s. 22).

Läroplanen, Lpo94 (Skolverket, 1998) betonar att kunskap inte är ett entydigt begrepp. I skolan ska varje elev ges möjlighet att med olika metoder och genom flera olika uttryckssätt lära för att "bilda sig och växa med sina uppgifter" (s.6). För att detta ska bli möjligt måste kunskap ses som en förening av de fyra F: en – fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Bara när alla fyra F: en finns och samspelar, drivs kunskapsutvecklingen framåt. Enligt SOU 2000:19 (Utbildningsdepartementet, 2000) står det första F: et för fakta - de faktakunskaper som man antingen innehar eller inte innehar. Andra F: et är förståelse. Med förståelse menas i vilken grad vi uppfattar och tolkar faktauppgifterna på ett speciellt sätt. Att förstå är att begripa - att uppfatta meningen i någonting. Det tredje F: et, färdighet, kan tydas som att vi förstår hur vi ska göra något och även kan göra det. Färdigheterna får vi genom fakta och förståelse. Till sist förklaras det fjärde F: et, förtrogenhet, som en dimension av kunskap som är mer intuitiv och står de sinnliga erfarenheterna nära. Vi känner och vet något, och detta kommer till uttryck i bedömningar. I hälsofrämjande arbete strävar man efter att stärka individen så att han klarar att ta livet i sina egna händer och gör val som utgår från de sammanhang han upplever (emotionellt) och förstår (intellektuellt) (Utbildningsdepartementet, 2000).

Skolan har flera viktiga uppdrag, till exempel att stimulera elevernas nyfikenhet och att bidra till att eleverna utvecklar en positiv inställning till livet och till lärande (Skolverket 2004). Hälsofrämjande arbete måste utgå från en tilltro till människans egen kraft och vill främja en beredskap för att klara de svårigheter som uppstår i livet (Utbildningsdepartementet, 2000). Hälsa och utveckling förutsätter att skolan arbetar aktivt mot att utveckla förståelse och meningsfullt lärande. För att detta ska uppnås optimalt måste skolans arbete ta hänsyn till elevernas bakgrund, erfarenheter och sätt att lära (Utbildningsdepartementet, 2000). Wästlund (1999) menar även att skolan borde, i sin satsning på elevers lärande, "i större utsträckning

satsa resurser på att göra skolan och eleverna trygga genom de tre KASAM-kriterierna begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet” (s.40).

2.4 Lärandeteorier

Cole och Cole (1996) menar att det finns många olika teoretiska utgångspunkter till lärande. Evenshaug och Hallen (2001) tar upp fyra av dem; den biologiska, den behavioristiska och konstruktivistiska, samt det kultur-kontextuella synsättet (även kallat sociokulturellt, se Säljö, 2005).

I det biologiska perspektivet läggs tyngdpunkten på arv och inre mognadsprocesser. Med denna ståndpunkt tenderar man att vänta ut barnet i sin mognadsprocess. Här har även stadieindelning stor betydelse för vad barnet förväntas klara eller inte klara (Evenshaug & Hallen, 2001).

De behavioristiska förespråkarna menar istället att utvecklingen styrs av yttre faktorer. Man menar till exempel att den vuxne kan styra barnets utveckling genom straff och belöningar (Evenshaug och Hallen, 2001). Skinner (1969) talar om stimulus – respons. Inläring ska ske med rätt sorts stimuli, då blir outputen också rätt sorts respons. En elev som behöver motiveras i sitt skolarbete kan belönas med något som eftersträvas av honom, kanske en stjärna i boken eller en godisbit. Traditionellt sett är detta den mest förekommande undervisningsmetoden i skolan. Begreppet förstärkning var en av Skinners idéer, och omedelbar förstärkning för att uppnå ett visst önskat beteende blev Skinners ledstjärna. Skinner (1969) menar vidare på att den yttre förstärkningen även måste bli till en inre förstärkning. Den direkta förstärkningen är önskvärd, men den fördröjda förstärkningen är minst lika viktig. Den inre förstärkningen ska vara eftersträvansvärd. Skolan är en konstruerad verklighet, menar Skinner, där det som ska läras inte alltid stämmer med den verklighet eleven lever i. Det vi lär oss utanför skolan lär vi oss för att vi ser nyttan med att kunna en viss sak. I skolans värld måste vi lära oss läsa, skriva, räkna och även utvecklas inom dessa färdigheter, utan att alla inser nyttan med detta. Skinner (1969) diskuterar även direkt verbal förstärkning. Denna ansåg han kan både vara positiv och negativ. Ett uppmuntrande bra! eller en negativ suck har båda stor betydelse för elevens motivation och framtida beteende. Han menar att även en negativ suck eller en tillsägelse är en förstärkning, som egentligen belönar beteendet så till vida att det uppmärksammas. För att utsläcka ett negativ beteende bör detta

istället ignoreras (Imsen, 2000). Bandura grundade senare ett spår av behaviorismen som brukar kallas kognitiv behaviorism (Karlsson, 2004). Bandura (1997) menar att inlärningsprocessen inte är så enkel att den enbart beror på stimulus och respons. Vi är också passiva mottagare för miljöpåverkan. Omgivningens beteende och förväntningar påverkar vårt resultat. Han myntade uttrycket self-efficacy, som enligt Imsen (2000) bäst kan översättas med "förväntningar om framgång" (s 386).

Piaget är en av de största företrädarna för nästa perspektiv, den konstruktivistiska ståndpunkten. Han menar att både arv och miljö är lika viktiga faktorer i barnets utveckling (Evenshaug & Hallen, 2001). Piaget (1968) studerade barnets aktivitet i lärandesituationer och menade att barn i likhet med djur hela tiden anpassar sig till sin omgivning. Han kallade detta för adaptation. Denna anpassning görs huvudsakligen på två olika sätt, genom assimilation och genom ackommodation. Med assimilation menar Piaget (1968) att vi tar in nya erfarenheter med stöd och hjälp av det vi redan vet. Vi gör tolkningar av "det nya" med hjälp av redan befintlig kunskap. Ibland är det inte möjligt att passa in den nya kunskapen i den befintliga. Då sker en ackommodation – en ombildning av antingen den nya kunskapen eller den befintliga – eller båda. Ackommodation leder till fördjupning eller utvidgning av våra tidigare begrepp och kunskaper. Piaget (1968) gjorde sina undersökningar främst på sina egna tre barn, och menar på att barns utveckling sker i fem olika stadier. Beroende på i vilket stadium barnet befinner sig kan vi förvänta oss vissa färdigheter. Stadierna kommer i samma ordning på alla barn och inget stadium går att hoppa över, då det ena stadiet förbereder för det andra. Imsen (2000) menar att Piaget var kritisk till alla typer av specialundervisning, då han menade att det ändå inte gick att forcera utvecklingen. Däremot förespråkar Piaget laborativ undervisning, där eleven ska ges möjlighet att genomföra operationer. Med operationer menar Piaget en viss typ av handlingar. Dessa handlingar kan genomföras i tanken såväl som i realiteten (Imsen, 2000). Vad han däremot helt tycks ha förbisett är betydelsen av samspel med andra människor (Evenshaug & Hallen, 2001). Han anser till exempel att språkets betydelse för intellektuella utvecklingen är underordnad (Imsen, 2000).

Evenshaug och Hallen (2001) menar att det kultur-kontextuella (sociokulturella) synsättet påminner om den konstruktivistiska ståndpunkten, men att de också skiljer sig så till vida att man menar att det förstnämnda anser att de biologiska och miljömässiga faktorerna måste sättas in i en kontext. Man måste alltså även se till de kulturella och historiska faktorerna. En av de viktigaste förespråkarna för detta synsätt är Vygotskij (Hemberg, 1995). Vygotskij

menar att allt samspelar med vartannat och att vi är beroende av den miljö och kultur vi växer upp i (Stensmo, 1994). Detta kan tolkas som att vi lär oss olika saker beroende på var i världen vi bor, vem vi bor tillsammans med, vilka vi umgås med, vilka föräldrar vi har och vilka upplevelser vi får.

I skolans värld har kamraterna och samspelet med dessa stor betydelse, men även pedagogen har ett stort ansvar för att skapa situationer där eleverna får möjlighet att arbeta tillsammans och därmed lära av varandra (Utbildningsdepartementet, 2000). Till skillnad från Skinner (1969) så betonade Vygotskij särskilt det som händer hos den lärande mellan just aktiviteten och resultatet. Han kallar detta för mediering och menar att eleverna i sin mediering behöver olika redskap, artefakter. Dessa artefakter kan vara primära, sekundära eller tertiära (Säljö, 2005). Hela den pedagogiska verksamheten, menar Säljö (2005), är uppbyggd kring sekundära artefakter och syftet med dessa är stödjande elevernas förståelse i undervisningen. Enligt Vygotskij är språket den viktigaste artefakten (Bråten, 1998), men han diskuterade också gärna lärande och utveckling i termer eller områden som stod i nära relation till varandra, till exempel språk tillsammans med tanke. Andra områden som Vygotskij intresserade sig för var inre språk i förhållande till det yttre (Vygotskij, 1999) och fantasi kontra kreativitet (Vygotskij, 1995).

Vygotskij framhöll även vikten av att se framåt och inte bakåt. Kunskap är inte något som rekapituleras, utan den omskapas och nyskapas (Imsen, 2000). Ur sociokulturellt perspektiv innebär det att lärandet föregår utvecklingen (Säljö, 2005). Detta överensstämmer bra med skolverkets direktiv om IUP³. Denna ska vara framåtsyftande och konkret beskriva hur undervisningen ska läggas upp för att eleven ska nå sina mål – det vill säga uppnå önskad utveckling (Skolverket, 2005). Ju mer vi lär – ju mer utvecklas vi (Säljö, 2005). ”En central poäng hos Vygotskij är att all intellektuell utveckling och allt tänkande tar sin utgångspunkt i social aktivitet” (Imsen, 2000 s.184). Han insåg, till skillnad från Piaget, omgivningens betydelse för det individuella lärandet och menade att det som barnet kan göra med hjälp idag, kan det göra på egen hand i morgon. Barnets utveckling går således inte framåt så länge barnet bara gör saker som det klarar av på egen hand. Detta måste skola och pedagoger ha i åtanke då undervisningen planeras (Imsen, 2000). Lpo94 (Utbildningsdepartementet 1998)

³ Individuell utvecklingsplan

påvisar att pedagogen ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (s.12).

Vygotskij beskriver det som att barnet har olika zoner där lärandet sker. Den ena zonen är där barnet befinner sig just nu och klarar allt på egen hand, och den andra zonen, den proximala utvecklingszonen, är den zon där barnet kan befinna sig när han gör något tillsammans med någon annan (Bråten, 1998). Barnet behöver alltså utmaningar för att utvecklas optimalt. Enligt Imsen (2000) måste dock dessa utmaningar vara noga avvägda. De får inte bli så stora att barnet ständigt misslyckas, då upprepade misslyckanden är förödande för barnets självkänsla och självförtroende. Författaren poängterar också att ”Den proximala zonen är inte något som barnet ‘har’ för sig själv utan något det delar med läraren” (s.192). Det är därför viktigt att tänka på att hur långt eleven kan sträcka sig varierar beroende på lärostoff, pedagog och situation.

I läroplanen, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998), står att pedagogen ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga” (s.12), men också att eleverna ”genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen .../ /... utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar” (s.5). När elever arbetar i grupp i skolan och någon tar över och förklarar för de övriga, är det inte så att bara de som *får* förklaringen lär sig. Den som förklarar lär sig även han. Det är nämligen väldigt utvecklande att tvingas sätta ord på sina tankar (Runesson, 1995). Men poängterar Imsen (2000) kunskap är ingenting färdigt som kan överlämnas som ett paket från en individ till en annan. Kunskap måste skapas – om och om igen – av varje ny person som vill ta del av den. Kunskapen kan inte heller existera ”utan en levande, tolkande, handlande individ” (Imsen, 2000 s.64).

2.5 Motivationsteorier

När vi ska försöka förstå hur inlärning går till måste vi hela tiden ha i åtanke att inlärning och lust att lära går hand i hand (Imsen, 2000). Några av lärarnas största utmaningar i skolan i dag handlar om att göra undervisningen mer relevant för eleverna och försöka öka deras motivation (Ogden, 2006). Men det är viktigt att det inte enbart handlar om yttre motivation, då denna ofta verkar hämmande på den inre motivationen (Jenner, 2004). I sin delrapport 2005:150 skriver även Utbildningsdepartementet hur viktigt det är att eleven känner

meningsfullhet och motivation. Här betonas dessutom vikten av att eleven känner att skolans arbete är ”tydligt kopplat till hennes egen livssituation och hennes egna frågor” (s.1).

Enligt Jenner (2004) finns det tre olika faktorer som samspelar i begreppet motivation. Dels en drivkraft, dels att handlandet är riktat mot något och den tredje aspekten är en balans mellan drivkraften och målen. Drivkraften kan vara till exempel nyfikenhet. Mål kan vara många olika saker. Det kan röra sig om både inre och yttre mål. Många gånger samspelar de yttre och inre målen, men det är viktigt att tänka på att om de yttre målen tar överhand blir det inre åsidosatta. Exempel på yttre målen kan vara olika slags belöningar medan de inre målen ofta är känslor, kanske av tillfredsställelse eller glädje. Den tredje aspekten - om målen uppnås eller ej är viktig särskilt ur fortsatt motivationssynpunkt. Viktigt i sammanhanget är också att motivationen påverkas av många olika faktorer till exempel värderingar, tidigare erfarenheter och personlighetsdrag. Är målet möjligt att uppnå? Hur eftersträvansvärt är målet? Något som också är av stor betydelse är sannolikheten för ett misslyckande (Jenner, 2004).

Enligt Utbildningsdepartementet (2000) är motivation helt enkelt ”lust att lära”. Sanderoth (2002) däremot menar att det är stor skillnad mellan motivation och ”lust att lära”. I begreppet motivation ingår ett mål. Det är av stor betydelse för motivationen att just målet är värt att jobba mot. I lustbegreppet, menar Sanderoth (2002), finns inte denna strävan mot mål. Lusten är istället en del av själva processen. Det som driver processen framåt är viljan att fortsätta med det man gör. Inte viljan att nå målet. När äkta lust är det som driver processen framåt genomsyras lärandet av nyfikenhet, uppmärksamhet och uthållighet (ibid).

2.5.1 Prestationsmotivation och skolmotivation

Prestationsmotivationens två grundmotiv är att uppnå framgång och att undvika misslyckande. Den tredje faktorn är incitamentvärdet, det vill säga upplevelsen av om målet är värt att jobba för (Imsen, 2000).

Prestationsmotivation är beteckningen på den önskan vi har att utföra något som är bra i förhållande till en eller annan kvalitetsform. En individ som är stark motiverad att prestera något vill klara av utmaningar, inte bara för att uppnå fördelar eller status utan också rätt och slätt för att göra ett bra arbete (Johnson, 1970 se Imsen, 2000 s.294).

Elevernas förväntningar på sina egna insatser styrs bland annat av deras självtillit. Denna självtillit skapar de sig med hjälp av omgivningens förväntningar. Bandura (1997) använde begreppet self-efficacy. Med detta menade han en individs uppfattning gällande sin egen förmåga att framgångsrikt utföra en aktivitet eller ett beteende. Enligt Bandura (1997) har både föräldrar, lärare och annan personal i förskola och skola ett stort ansvar för elevernas självtillit, och bör fungera som instruerande experter. Banduras teori om self-efficacy kan dock ses som ett positivt inslag i pedagogikens värld då det ger pedagogen stor möjlighet att påverka i positiv riktning med hjälp av stöd, uppmuntran och anpassning av förväntningarna, enligt Imsen (2000). Karlsson (2004) poängterar i sin tur att det är av yttersta vikt att pedagoger i situationer där nya moment påbörjas ger eleverna möjlighet till initiala framgångar. Då misslyckande i dessa situationer är extra kostsamma för deras självtillit. Men detta är det inte sagt att det får saknas förväntningar, eftersom detta då i sig är direkt förödande på självtilliten (Imsen, 2000).

Inte heller Bjørgen (1995) ser frågan om elevers självtillit som helt enkel. Han menar att för att en elev ska lyckas bra med en uppgift, krävs ett visst mått av självtillit. Samtidigt byggs självtilliten upp just genom att man lyckas med uppgifter och annat som man företar sig. Vi är tillbaka i vad Imsen (2000) kallar för god- respektive ond cirkel. Motivationen styr elevernas sätt att ta sig an det som ska läras in. Om eleven tror att det kommer att lyckas, arbetar eleven med större lust - motivationen ökar. Detta uttrycker Ogden (1993) som att "Inläring bygger på existerande motivation men kan också bidra till att skapa ny motivation" (s.130).

Om en elev arbetar för att uppnå en belöning eller beröm, kan han göras medveten om glädjen över att ha lyckats med uppgiften – motivationen har då utvecklats från en yttre till en inre motivation (Ogden, 1993). Men det finns också undersökningar som visar att yttre belöningar i vissa fall kan undergräva motivationen stället för att förstärka den (Imsen, 2000). Vid användande av yttre belöningar måste man alltså tänka på att dessa fungerar som en slags "muta" och kan lätt resultera i att eleven vägrar göra något alls om han inte får sin belöning (Ogden, 2003).

Ogden (1993) menar också på att inlärningsmotivationen förändras ju äldre eleverna blir. Nyfikna elever tappar efter några år lusten att lära. Det kan hänga ihop med skolans innehåll, ökade kunskapskrav eller för mycket stillasittande. Ju äldre eleverna blir ju viktigare blir även kamratuppmärksamheten och fritidssysselsättningar. Här spelar pedagogen en stor roll som

katalysator och samarbetspartner (Imsen, 2000). Men om skolan stimulerar eleven till av vara nyfiken, delaktig och delansvarig i sitt lärande så blir även elevens roll annorlunda (Sanderoth, 2002).

2.6 Lärarens roll i elevernas utvecklingsarbete

Ogden (2003) menar att för att uppnå skolframgång krävs en kombination av social och emotionell trygghet, men också intellektuell stimulans. Enligt Kindeberg (2001) är att fyra egenskaper hos pedagogen är extra viktiga i hennes yrkesroll. Det första är pedagogens motiveringsansvar. Hon anser att det gäller för pedagogen att utmana sina elever och skapa obalans i lärandesituationer och på så sätt framkalla meningsfullhet. Genom att hitta nya, kanske oväntade ingångar till kunskapen bidrar pedagogen då till att öka motivationen hos eleverna. En bra pedagog använder sin livserfarenhet i kombination med sina ämneskunskaper för att överraska, förvåna och utmana sina elever. Nästa egenskap är relationsansvar. Med detta avser Kindeberg (2001) att det är pedagogen som ansvarar för att elevernas egenskaper och resurser tas till vara i undervisningen. Att elevernas olika uppfattningar om saker och ting blir till en tillgång i klassrummet, inte till ett hinder. Då, säger Kindeberg, skapas ömsesidig respekt och eleverna lär sig ta ansvar – för sig själv såväl som för varandra. Den tredje kvaliteten är aktivitetsansvar. Denna handlar om pedagogens ansvar för elevernas förståelse av sitt skolarbete. En god pedagog bidrar till att skapa begriplighet i skolarbetet. Denna egenskap hör samman med den fjärde och sista kvaliteten som är resultatansvar. Undervisningen måste innehålla kontinuerliga utvärderingar och återkopplingar. Dessa ska alltid ha elevernas begriplighet för ögonen. Genom att eleverna når uppsatta mål samtidigt som de förstår sammanhang gynnas deras utveckling. I USA och England har många undersökningar gjorts (se Evenshaug & Hallen, 2001) som visar att på skolor där man utöver rena ämneskunskaper, försöker ge eleverna färdigheter inom socialt beteende, förhållningssätt och jaguppfattning, lyckas bra. Ofta blir elevernas studieresultat generellt bättre här än på skolor där det inte arbetas med detta. Men det är inte så att dessa skolor är kravlösa, utan att de krav som finns är välmotiverade och tydliga för såväl elever som lärare. Detta lägger sedan en grund för konsekventa bedömningar, möjlighet till positivt stöd, konstruktiva hjälpinsatser och möjligheter för eleverna att ta verkligt ansvar (Evenshaug & Hallen, 2001).

De flesta pedagoger utgår från någon typ av skriftlig planering i sin undervisning. De har klart för sig vad de ska jobba med och även hur detta ska ske och varför. Men långt ifrån alltid ges eleverna samma möjlighet till överblick och förståelse för dagens aktiviteter (Sanderoth, 2002). Kernell (1995) menar att om pedagogen gav sig tid att gå igenom dagens aktiviteter på morgonen och kanske även i efterhand för att repetera vad som gjorts, skulle eleverna ges betydligt större möjlighet till att se samband och sammanhang. Detta hade skapat även såväl förståelse som förväntningar hos eleverna. Detta stämmer också väl in med skolverkets direktiv om IUP (individuell utvecklingsplan) som föreskriver att pedagogen ska ansvara för att eleven får en tydlig bild av sina framsteg, och på så sätt stärka elevens motivation och självkänsla (Skolverket, 2005). Även Sträng (2005) uttrycker det ”Uppgiftens kärna handlar om att läraren skall ordna verksamhet så att alla barn och elever lär sig” (s.13). Sträng (2005) menar även hon att det är av yttersta vikt att pedagogen tar sig tid att verkligen fundera på de didaktiska frågorna Vad, Hur och Varför, men går sedan ytterligare ett steg och menar att pedagogen också måste fundera på ”för Vem” undervisningen är till. Imsen (2000) frågar sig också en mycket relevant fråga, nämligen – Vad händer om de nödvändiga förkunskaperna saknas? Runesson (1995) menar att denna förförståelse är själva motorn i elevernas lärandeprocess.

2.7 Elevens roll i sitt utvecklingsarbete

Vygotskij (1934/1999) menar att det viktigaste för kognitiv utveckling är en utveckling mot ökad kontroll och styrning av de egna kognitiva processerna. Elevens roll i sin lärandeprocess är således central (Imsen, 2000). Som en allmängiltig regel för tankeprocesserna menade Vygotskij (1934/1999) att medvetandet skaffar sig kontroll över de kognitiva processerna, men det skapar dem inte. Tanke och utveckling hör alltså samman, men det är inte samma sak (Vygotskij, 1934/1999). Bjørgen (1995) kopplar detta resonemang till skolans värld och menar att vissa saker är väsentliga när pedagogen ska stimulera eleverna till att ansvara för sin egen inläring. Han menar till exempel, precis som Vygotskij, att samarbete med andra är betydelsefullt men poängterar i detta sammanhang att det är viktigt att eleverna själva ser meningen med detta. Att de inser att det är utvecklande att få tillfälle att ta del av andras erfarenhet och tankar, såväl som att dela med sig av sina egna. En annan punkt som Bjørgen (1995) diskuterar är vikten av självtillit och förmåga att upptäcka och utnyttja sin kreativitet, vilket också diskuteras i 2.5.1. Vidare är motivation och uthållighet avgörande för såväl resultatet som lärandeprocessen i sig. Författaren betonar att ”relevans er viktig for

motivasjonen” (s.48) och menar att eftersom det är elevernas lärande det handlar om så är det dem undervisningen ska vara relevant för. Av stor betydelse i detta sammanhang är elevernas kunskap om sina egna inlärningsprocesser och medvetenhet om sina tankeprocesser, alltså att eleverna har förmåga till metainlärande och metakognition (ibid). Det är således viktigt, inte bara att lära, utan också att vara medveten om på vilket sätt man lär sig, vad som lärs och hur inläringen går till (Pramling, 1987). Det är oerhört betydelsefullt för eleverna under sin skolgång att de inte bara lär sig olika saker, utan även ”lär sig lära” (Skolverket, 2004). Enligt Bråten (1998) är begreppet metakognition ett återupptäckt fenomen. Detta var centralt redan i Vygotskijs utvecklingsteorier, där han menade att en av skolan viktigaste uppgifter var just att medvetengöra eleverna om sina egna kognitiva processer. Det är till exempel av yttersta vikt att elever får möjlighet att lära sig analysera, diskutera och resonera. Dessa färdigheter lägger grunden för ett lärande, som inte slutar då skolklockan ringer och lektionen avslutas. Dessa färdigheter lägger grund inte bara för möjligheter att läsa vidare och få ett bra jobb, utan även för ett livslångt lärande (Kernell, 1995).

2.8 En skola för alla

Läroplanen är väldigt tydlig med att skolan ska tillvarata elevernas olika erfarenhet, och i skollagen (SFS 1985:1100) står att eleverna ska ha inflytande över sin skolgång allt beroende på sin ålder och mognad. Även Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1997) och Open Files (Unesco, 2001) är tydliga med att framhålla ALLA elevers rätt till en utbildning där de får vara med och känna delaktighet. Tiller (1995) menar att om lärandet ska bli meningsfullt för eleven, måste eleven ses som en resurs i skolan. Det är viktigt att skolan är till för alla elever och att undervisningen har elevens behov i centrum. Vi ska se till elevens möjligheter, till vad eleven redan kan, och till vad han behöver kunna. Och därefter utforma undervisningen. Undervisningen kan inte bara bygga på ren kunskapsförmedling (Tiller, 1995). Runesson (1995) menar att istället för att se elevernas olikheter som hinder bör denna olikhet kunna ses som en resurs i skolarbetet. Det skulle innebära att det som eleverna har med sig i bagaget, alltså deras förförståelse, inte blir en svårighet i undervisningen. Eleverna har olika erfarenheter och genom att delge dessa till sina kamrater så inverkar de på elevernas sätt att se på sin omvärld. Runesson (1995) går till och med så långt att hon menar att denna förförståelse är själva motorn i elevernas lärandeprocess. Genom att ge eleverna möjlighet att bidra till både sin egen och sina kamraters utveckling stärker vi även deras självkänsla (Imsen, 2000).

Det förekommer ute i skolorna att elever som inte passar in eller är i behov av särskilt stöd misslyckas gång på gång (Kadesjö, 2001). Detta resulterar i sin tur i att elever känner mindre och mindre självförtroende och deras självkänsla sjunker (Bandura, 1997). Wästlund (1999) menar att en svag känsla av sammanhang kan leda till att elever inte ens förstår anledningen till att de går i skolan. Detta får till följd att eleverna ägnar mer tid åt kompisarna och åt att skapa oro i klassrummet, än till att försöka följa med i själva undervisningen.

Här avslutas litteraturgenomgången och vi övergår till studiens empiriska del. Nästa kapitel är metod.

3 Metod

I metoddelen presenteras vår problemprecisering. Här beskrivs även vårt val av metod, konstruerandet av enkäten samt hur genomförandet av själva enkätundersökningen gått till.

3.1 Problemprecisering

Syftet med undersökningen är att ta reda på om eleverna känner tillit till sin förmåga och känner sig delaktiga i sin lärandesituation. Vidare är syftet är att undersöka, om detta i så fall påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan, utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Utifrån detta syfte och problemformulering har följande frågeställningar utkristalliserats.

- Anser eleverna att undervisningen är meningsfull?
- Ser eleverna undervisningen som begriplig?
- Upplever eleverna undervisningen som hanterbar?
- Känner eleverna sig delaktiga i sin lärandeprocess?
- Känner eleverna självförtroende i sitt lärande?

3.2 Studiens ansats

Vår ansats har pendlat mellan att vara induktiv⁴ och deduktiv⁵. Den har varit deduktiv på så sätt att vi till en viss del utgått från tidigare forskning och teorier om ett visst fenomen, i vårt fall Antonovskys teorier om KASAM och salutogenes, samt aktuella lärandeteorier. Från de befintliga teorierna och hypoteserna har vi gått vidare och skapat en problemställning. Utifrån denna har vi sedan gjort en undersökning för att se om dessa olika teorier har något gemensamt, om det finns samband (Patel & Davidson, 2003). Vår metod har även varit induktiv eftersom vi samlat in data kring det som vi vill undersöka. Dessa har vi sammanställt och kategoriserat. Utifrån detta har vi sedan dragit slutsatser, som vi återknyter till i diskussionen (ibid).

⁴ Med induktiv forskning avses forskning där forskaren följer upptäckandets väg (Patel & Davidson, 2003)

⁵ Med deduktiv forskning menas att forskaren arbetar utifrån en befintlig teori och testar en hypotes (ibid)

Vår undersökningsmetod var kvantitativ så till vida att vi har genomfört en enkätundersökning. Men i vår studie finns även kvalitativa drag, när det gäller beskrivningen av resultatet och diskussionen kring detsamma, genom att tonvikten främst ligger på att förstå snarare än att förklara (Denscombe, 2000). Vi har i studien försökt att förhålla oss så objektiva som möjligt till det som har studerats och de uppgifter vi fått fram. Detta innebär att resultatet av studien bör bli likvärdigt om någon annan skulle ge sig på att göra samma sak (Patel & Davidson, 2003). Vi är dock medvetna om att det är i stort sett omöjligt att förhålla sig helt objektiv till det som ska undersökas, vilket gör att vi inte kan utesluta att vi omedvetet påverkat undersökningen genom våra värderingar eller val av metod och av informanter.

Inledningsvis funderade vi på att göra intervjuer, då eventuellt i kombination med observationer. Detta för att kunna gå på djupet och ta del av elevernas tankar. Denscombe (2000) menar att intervjuer är lämpliga just för att gå på djupet och få en större insikt i det aktuella ämnet samt när undersökningen bygger på information från ett färre antal informanter. Efter noggrant övervägande kom vi dock fram till att en enkätundersökning lämpade sig bättre utifrån vårt syfte. Då det även förefaller finnas relativt lite forskning inom detta område anser vi att det är lämpligt att börja med att söka samband, istället för att gå på djupet. Denscombe (2000) menar vidare på att om forskaren använder sig av flera olika metoder i sin undersökning, såsom observationer, intervjuer, frågeformulär samt skriftliga källor, ökar resultatets validitet. Detta innebär att vår undersökning kan ses som en inledning till vidare studier.

3.3 Avgränsningar

Hädanefter i vår text kommer alla slags lärare att benämnas pedagog, och vi nämner även pedagogen som hon/henne. Eleverna, respondenterna benämner vi med han/honom. Inte för att vi menar att alla pedagoger är kvinnliga eller för att samtliga respondenter varit manliga, utan för att det ska bli lättare för läsaren att urskilja vem vi åsyftar. Eftersom syftet med studien är att ta reda på om elever känner sig delaktiga i sin lärandesituation och om detta i så fall påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan, har vi valt att göra detta utifrån ett elevperspektiv. Alla elevers svar är således lika intressanta för oss, vilket gör att vi valt att inte alls titta på problemet ur genusperspektiv. Huruvida Känslan av sammanhang är större eller mindre beroende på vilken könstillhörighet eleverna har, är alltså ingenting som vi kommer att undersöka eller att relatera till i vår undersökning. Vår studie har genomförts

utefter vårt syfte och vi gör inga anspråk på att vårt undersökningsresultat skulle vara heltäckande.

3.4 Enkätundersökning

För att kunna mäta det som avses i syftet, nämligen att upptäcka om det finns ett samband mellan elevernas delaktighet i sin skolsituation i förhållande till KASAM-komponenterna - meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet - konstruerades en enkät (se bilaga II) utifrån perspektiven delaktighet, självkänsla, meningsfullhet, begriplighet samt hanterbarhet. I enkätens första sex frågor fokuseras på respondentens uppfattning om sin förmåga och sin självförolit. Sedan följer tre avsnitt på vardera tre frågor som fokuserar på respektive begrepp meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet.

3.4.1 Konstruktion av enkät

Trost (2001) menar att utformandet av enkäten är ytterst viktigt för resultatet. Syftet bör framgå tydligt, samt vem som genomför undersökningen. Det är också betydelsefullt att respondenterna, redan från början är informerade om huruvida deras svar kommer att behandlas anonymt eller ej. Det gäller även att tänka mycket noga på formuleringarna, då det oftast är så att respondenterna inte kan ställa frågor till dem som genomför själva undersökningen. Vi valde att ha strukturerade, fasta, svarsalternativ som kretsar kring de frågor som är relevanta i vår undersökning, vilket också är något som förespråkas i många metodböcker (Patel & Davidson, 2003 och Trost, 2001).

Vidare menar Trost (2001) att frågeformuläret ska vara såväl standardiserat som strukturerat. Vår enkät var standardiserad så till vida att alla enkäter såg likadana ut för alla som besvarade den, med undantag av en enda fråga. Denna fråga (fråga 9) ändrades efter pilotstudien. Men det blev så att elva (11) respondenter fick enkäter där den gamla versionen av frågan fanns med. De svarade alltså på frågan: *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är meningslösa?* Medan de övriga respondenter svarade på *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som inte är meningsfulla?*

Denscombe (2000), Ejlertsson (2005), Patel och Davidson (2003), och Trost (2001), menar alla att man i enkätfrågor bör undvika negationer i frågorna. Detta för att det kan vara svårt att

tolka vad det egentligen är de inte håller med om, vid nekande svar. Enkäten bör utformas så att den är lätt att följa. Språket ska vara lättförståeligt och värdeneutralt. Förutom att enkäten naturligtvis ska vara språkligt korrekt är det också bra om språkbruket är konsekvent. Vad gäller layouten bör även denna vara konsekvent så till vida att numrering, teckensnitt och svarsalternativ är av samma typ i hela enkäten igenom. Avståndet mellan frågorna och svarsalternativen bör även dessa vara tydliga att läsa av. Detta inbjuder respondenten till att vilja svara på frågorna som ställs (Ejlertsson, 2005; Trost, 2001).

Patel och Davidson (2003) betonar vikten av att ställa frågor i enkäten i en viss ordning så att svaren täcker problempreciseringen. Detta har vi tagit till oss och därför utformat frågorna utifrån begreppen hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet. Våra enkätfrågor var indelade i fyra olika kategorier. Fråga 1-6, samt fråga 16 var menade att ge information om elevernas inställning till skolan och om deras syn på sig själva och sin självförlit. Fråga 7, 8 och 9 var formulerade för att ge svar på om eleverna finner skolan meningsfull. Nilsson (2002) förklarar begreppet meningsfullhet med *jag vill*. Detta hade vi i åtanke då våra frågor konstruerades. Frågorna vi bestämde oss för blev:

7. Har du användning för det du lär dig i skolan när du inte är i skolan?
8. Får du tillfälle att använda dig av saker du redan kan när du är i skolan?
9. Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är inte är meningsfulla?

Nästkommande tre frågor skulle vara kopplade till elevernas grad av hanterbarhet i sitt skolarbete. Vi utgick då åter ifrån Nilssons tolkning av begreppet, som är *jag kan*. Frågorna som formulerades var fråga 10, 11 och 12:

10. Om du tycker att något är svårt, vet du då hur du ska göra för att få hjälp?
11. När du tycker att något är svårt så brukar du klara av det ändå.
12. Känner du att du klarar av de krav som ställs på dig i ditt skolarbete?

De sista tre frågorna skulle vara kopplade till begreppet begriplighet. Med utgångspunkt i *jag vet*, som är Nilssons tolkning av begreppet, formulerades följande frågor:

13. Hur ofta förstår du varför ni gör saker i skolan?
14. När du tycker att något är för lätt så vill du ha en svårare uppgift.

15. När du börjar jobba med något nytt i skolan så känner du att du kan lite om det redan.

Vid konstruktionen av frågorna hade vi hela tiden elevernas låga ålder och deras begreppsutveckling i tankarna.

3.4.2 Undersökningens genomförande

Enkätundersökningen genomfördes under hösten 2006, i en kommun i nordvästra Skåne och omfattade kommunens samtliga elever i skolår fem. Genom att undersöka hela populationen i aktuella kommunen och den specifika åldersgruppen, fick vi ett större underlag att analysera. Detta innebar även att respondenterna vid tillfället för undersökningen gick på fem olika skolor. Att våra respondenter gick på olika skolor gav trovärdighet åt vår undersökning då detta innebar att respondenterna hade olika inlärningsmiljöer, olika klassammansättningar och olika skolbakgrund. Vi valde elever i skolår fem då vi antog att dessa är mer skolvana och mer medvetna om sin skolsituation, än eleverna i de yngre skolåren.

Inledningsvis kontaktades skolledarna på de fem aktuella skolorna. Vi redogjorde för vårt ärende och syftet med vår undersökning. Skolledarna var väldigt tillmötesgående och intresserade av vad vår uppsats skulle handla om. Enligt överenskommelse skickades enkätfrågorna med e-post till respektive skolor i förväg. Vi bifogade även en tillståndslapp till vårdnadshavarna (se bilaga I). De tillfrågade skolledarna ansåg dock inte att det behövdes några samtyckeslappar från vårdnadshavarna, eftersom frågorna inte var av etisk känslig karaktär, vilket även stämmer överens med forskningsetiska principer gällande undersökning bland elever under 15 år (Vetenskapsrådet, 2002). Efter att skolledarna tillfrågat sin personal, de berörda lärarna till eleverna i skolår fem, fick vi klartecken att få genomföra undersökningen bland dessa elever.

Denscombe (2000), Ejlertsson (2005), Trost (2001) påpekar att enkäter kan medföra stora kostnader, då enkäterna inte alltid kommer tillbaka till forskaren i tid och då behöver följas upp med påminnelser. Vi valde därför istället att åka ut till respektive skola och genomföra enkätundersökningen på plats. Trost (2001) poängterar som en viktig del i en undersökning, att respondenterna ska ha en positiv uppfattning av forskaren. Då våra respondenter var relativt unga beslutade vi även, att i stället för att låta enkäten föregås av ett missivbrev, personligen informera respondenterna om undersökningens syfte, tillvägagångssätt och deras

rätt till total anonymitet vid själva ifyllandet av enkäten. Vi tror att det underlättar för elever i denna ålder med muntlig information och personlig kontakt. På detta sätt gavs eleverna också tillfälle att fråga om det var något de inte förstod. Ejlertsson (2005) understryker hur viktigt det är att respondenterna har någon att vända sig till med eventuella frågor.

Patel och Davidson (2003) rekommenderar att man inför själva enkätundersökningen gör en pilotstudie för att kontrollera att frågorna är gångbara. Denna gjordes i en tredje klass på en av våra respondentskolor, eftersom dessa elever fanns tillgängliga vid tillfället för testet. Vi antog också att om eleverna, trots att de var yngre än den egentliga undersökningsgruppen, förstod enkäten skulle den tilltänkta respondentgruppen klara den bra. Efter granskning och observation av eleverna under testtillfället framkom det att endast en frågeställning behövde justeras, nämligen fråga 9. Denna fråga ändrades från *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är meningslösa?* till *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som inte är meningsfulla?* Det visade sig också att det underlättade väldigt för eleverna om vi läste frågorna högt efterhand som de skulle besvara dem.

Vid de sex olika tillfällen då de egentliga undersökningarna genomfördes skiftades vi om att åka ut till den aktuella klassen/klasserna och göra själva enkätundersökningen på plats i deras hemklassrum. Detta innebar att eleverna hade ungefär likvärdiga förutsättningar, så till vida att samtliga elever gavs tillfälle att höra frågorna läsas högt, att fråga vid oklarheter och de befann sig alla i sin välkända miljö under tiden de besvarade frågeformuläret. Direkt efter ifyllandet av enkäten samlades dessa in och lades i en enda hög tillsammans med alla andra enkäteter. Vi har inte på något sätt märkt eller numrerat enkäterna, vilket stämmer väl överens med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002). Det konfidentiella kravet är högt, vilket innebär att ingen av undersökningsdeltagarna ska kunna identifieras som enskilda personer (ibid).

3.4.3 Kategoriseringsmetod

Vi har sammanställt våra data med hjälp av Officeprogrammet Excel. Därefter har vi tittat på resultatet fråga för fråga. Då fråga 1, *Varför går du i skolan?* och 16, *När använder du det som du lär dig i skolan?* hade annorlunda svarsalternativ än de övriga frågorna, redovisas dessa frågor för sig själv. De olika svarsalternativen diskuteras i förhållande till varandra. Övriga frågor hade samma svarsalternativ, nämligen alltid, nästan alltid, ofta, ibland, nästan

aldrig och aldrig. För att sedan kunna få fram eventuella samband har dessa frågor omkodats. Se tabell 1 nedan.

Tabell 1. Tabell över de olika svarsalternativen och deras poäng

Alltid	6
Nästan alltid	5
Ofta	4
Ibland	3
Nästan aldrig	2
Aldrig	1

Ju högre ”poäng” en respondent har fått på sina svar desto högre grad av den betingelse som avses. Denna kodning gäller frågorna ett till och med 15, med ett undantag – nämligen fråga 9. På denna fråga *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som inte är meningsfulla?* kodade vi tvärtom eftersom det svar som resulterade i starkast grad av meningsfullhet var *aldrig*. Därför fick detta svar 6 och sedan fick följande svar i tur och ordning 5, 4, 3, 2 och 1. Denna fråga var utformad som en negation och att använda samma kodningsprincip som i övriga frågor skulle då ha gett fel resultat.

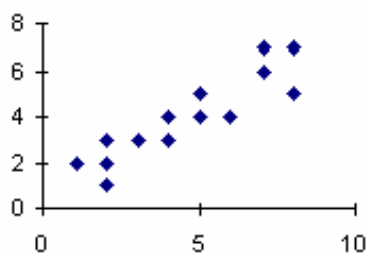
Som redovisats ovan är frågorna två till sex konstruerade för att mäta elevernas självförtroende och deras uppfattning av skolan. Dessa frågor ligger till grund i vårt jämförelsematerial vid korrelationsberäkningen. Övriga frågor har delats in i tre index, utifrån vilket begreppsområde de härrör sig från (Ejlertsson, 2005). De tre frågor som behandlar meningsfullhet, fråga 7, 8, 9, bildar index 1. Frågorna 10, 11, 12, som behandlar hanterbarhet, bildar tillsammans index 2. Index tre bildas på samma sätt av frågorna, som tar upp begreppet begriplighet – fråga 13, 14, och 15.

Frågorna två till och med sex, samt index 1, 2 och 3 analyserades sedan med hjälp av SPSS6 med avsikt att finna eventuella samband. Metoden som användes var Pearsons produktmomentkorrelation som mäter graden av linjär samvariation. När dessa index bildats räknades inledningsvis medelvärde och standardavvikelsen (Std) ut. Medelvärdet behövde vi

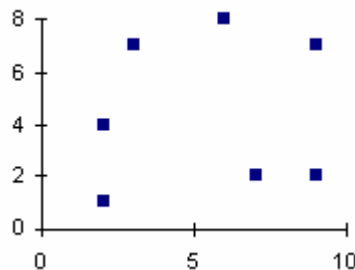
⁶ SPSS är ett program för statistiska beräkningar

för att kunna gå vidare i analysen och standardavvikelsen anger observationens genomsnittliga avvikelse från medelvärdet. Därefter gjordes en korrelationsanalys. Detta innebär att man beräknar korrelationskoefficienten, för att i första hand fastställa att korrelation föreligger. Korrelationskoefficienten (r_{xy}) anges som ett värde mellan -1 och 1. Ju närmre -1 eller 1 värdet är, desto högre grad av korrelation. Om korrelationskoefficienten är mellan 0 - 0,25 kan man anta att inget eller ett mycket svagt samband föreligger. Om korrelationskoefficienten är 0,26 – 0,50 är sambandet ganska svagt. Värden på 0,51 – 0,75 visar på ganska starkt samband och slutligen visar värden över 0,76 på mycket starkt samband. Vid negativ korrelation är värdena de samma men då negativa (Stukát, 1993).

Stukát (1993) ger exempel på olika resultat man kan få vid korrelationsberäkning. Om det finns korrelation kan denna vara positiv eller negativ, medan om det inte föreligger något samband kallas detta för nollkorrelation. När spridningen ligger svagt neråtlutad mellan y-axeln ner mot x-axeln innebär det att samband mellan variablerna finns och att detta är negativt. Det vill säga ju mer av det ena desto mindre av det andra. Vid positiv korrelation (se figur 2) innebär det istället att om en variabel är hög och den andra variabeln också hög, det vill säga ju mer av det ena desto mer av det andra. Positiv korrelation föreligger också om ett lågt värde på den ena axeln motsvaras av ett lågt värde på den andra, alltså ju mindre av det ena desto mindre av det andra. Nedan till vänster (se figur 1) visas exempel på hur positiv korrelation kan se ut i ett koordinatsystem. Till höger (se figur 2) visas även nollkorrelation, för att tydliggöra skillnaden.



Figur 2 Positivt samband



Figur 3 Inget samband - det vill säga nollkorrelation

Om korrelation föreligger vill man gärna veta hur trovärdigt detta samband är. Eftersom man i statistiska undersökningar ibland kan få fram resultat och samband som inte är trovärdiga görs en signifikansanalys, det vill säga en prövning av sannolikheten av resultatet eller sambandet.

Detta görs genom att mäta p-värdet (Probability value). Förenklat skulle man kunna säga att p-värdet är ett mått på graden av osäkerhet i en undersökning. Om $p=0,01$ är det 1 % risk att vårt samband är felaktigt utifrån de data vi har observerat. Korrelationen är då signifikant på 1 % -nivå (** $P<0.01$).

3.4.4 Bortfallsanalys

Efter undersökningens genomförande är det viktigt att det görs en bortfallsanalys. Denna ska, enligt Trost (2001), ge en uppfattning om undersökningens trovärdighet. Författaren påpekar dock att ingen bortfallsanalys behöver utföras om svarsfrekvensen varit hög. I vårt fall var svarsfrekvensen mycket hög, eftersom själva undersökningen utfördes på plats hos eleverna vilket gav oss möjlighet att samla in formulären direkt när respondenterna svarat färdigt. Detta förfarande innebar att vi sparade in mycket tid genom att slippa behöva skicka påminnelser, inte heller medförde det några merkostnader i form av frimärken, telefonsamtal eller annat nödvändigt material. Detta är annars saker som såväl Ejlertsson (2005), Denscombe (2000) och Patel och Davidson (2003) tar upp som vanliga negativa konsekvenser i samband med enkätundersökningar. Vi valde dock att ändå göra en bortfallsanalys.

Vi fick in sammanlagt 162 enkäter av 177 möjliga, vilket innebar att vi hade ett externt bortfall på endast 8 % (15 enkäter). Med externt bortfall avses de personer som inte vill eller kan svara på enkäten (Ejlertsson, 2005).

Det finns även internt bortfall. Detta kan till exempel vara att en respondent, avsiktligt eller oavsiktligt, hoppat över en eller flera frågor, eller missat en sida i enkäten. De interna bortfallen bör inte förbises, enligt Ejlertsson (2005), eftersom detta då kan ge en sned bild av resultatet. I vår undersökning bestod det interna bortfallet av att en respondent inte hade svarat på enkätens sista sida innehållande fyra frågor och ytterligare tre respondenter hade inte svarat på en av frågorna i frågeformuläret. Eftersom studiens syfte är att söka samband mellan olika frågor är det inte relevant att ha med dessa fyra enkäter. Dessa är därför borttagna. Vid genomgång av enkäterna upptäcktes att elva av de 162 enkäterna fortfarande innehöll den gamla formuleringen av den fråga (fråga nio) som omkonstruerats efter pilotstudien. Trots att frågorna inte var exakt skrivna togs beslutet att ha kvar dessa elva enkäter i vår analys av resultatet och, eftersom innehållet i de båda frågorna är detsamma och att vi kunde utläsa att eleverna uppfattade att de svarade på samma fråga. Det förekom också vid ett flertal tillfällen

att eleverna undrade om just denna fråga och att vi då gav dessa elever den andra formuleringen som ytterligare hjälp att förstå innebörden i frågan. Den huvudsakliga skillnaden i frågeformuleringen var att den ena innehöll en negation, nämligen *intemeningfull*. Medan i ursprungsfrågan var ordvalet istället *meningslös*. Efter bortfallsanalysen, såväl intern som extern, blev det slutligen 158 enkäter som utgjorde vårt forskningsmaterial.

3.4.5 Validitet och reliabilitet

När en undersöknings tillförlitlighet diskuteras görs detta utifrån två begrepp – validitet och reliabilitet. Med validitet avses huruvida undersökningen mäter det som ämnas, medan begreppet reliabilitet förklarar om det aktuella mätinstrumentet, var relevant (Trost, 2001). Ejlertsson (2005) skiljer också på kriterievaliditet, innehållsvaliditet och begreppsvaliditet. Med kriterievaliditet menas om frågan har ett samband med det som den avser att mäta – det vill säga har frågorna ett högt samband med syftet? Innehållsvaliditet avgörs utifrån om frågan är konstruerad på ett sådant sätt att de speglar de begrepp som är aktuella för undersökningen. Med begreppsvaliditet avses om den som genomför studien är väl insatta i den teoretiska kunskapsbasen kring de aktuella begreppen. I vår studie har vi tagit hänsyn främst till innehållsvaliditeten då vi konstruerat våra enkätfrågor. De utgår samtliga från de begrepp som finns i studiens syfte. Detta innebär även att förutsättningar för en hög kriterievaliditet finns. Vad gäller begreppsvaliditeten så har den utvecklats under studiens gång.

Reliabiliteten mäter metodens tillförlitlighet. Vid bedömning av reliabiliteten tar man ställning till om upprepade mätningar eller undersökningar skulle ge samma resultat (Ejlertsson, 2005). När man tolkar samband bör dock ett visst mått av försiktighet iakttas. Det är inte säkert att korrelationerna som upptäcks är kausala. Det kan handla om faktorer som samvarierar i högre eller lägre grad, utan att det egentligen föreligger en korrelation. Vilket innebär att trots att vi kanske kan se att elever som svarat att de anser skolan vara viktig har högre grad av motivation, behöver detta inte hänga samman. Eleverna i fråga kan mycket väl vara välmotiverade av någon annan anledning (Stukát, 1993).

4 Resultat

I vår empiriska del redovisas och analyseras resultatet av vår enkätundersökning. Vi redovisar först resultaten fråga för fråga, bland annat med hjälp av diagram och tabeller. För detta används Officeprogrammet Excel. För att gå djupare in i resultatet och finna eventuella samband har en sambandsanalys gjorts i SPSS. Vi har sammanställt och analyserat våra data utifrån begreppen i Antonovskys salutogena teorier om KASAM – meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet.

4.1 Bakgrundsfrågor

På två av frågorna – fråga 1 *Varför går du i skolan?* och sista frågan, fråga 16, *När använder du det du lär dig i skolan?* gavs respondenterna möjlighet till att uppge fler än ett svarsalternativ. Dessa frågors svarsalternativ skiljde sig även ifrån övriga frågors genom att andra alternativ erbjöds. Detta försvårade analysen av resultatet så till vida att dessa två frågor inte kunde omkodas och korrelationsanalyseras efter samma mall som övriga frågor. Men samtidigt gav det respondenterna större möjlighet att ge en korrekt bild av sin inställning till skolan och dess värde för den enskilda eleven.

Som framgår av tabell 2 var det många respondenter som tog chansen och svarade mer än en sak. Det visade sig också att de som uppgett svar som *För att man måste* eller *För att träffa kompisarna* på fråga 1 även hade uppgett alternativa svar. Endast en enda elev svarade att han gick i skolan för att han var tvungen, utan att uppge något alternativt svar. De i särklass största anledningarna till att eleverna i undersökningen gick i skolan var *För att lära sig saker* (113/158) tätt följt av *För att få ett bra jobb* (98/158). Intressant kan vara att nämna att betydligt fler elever uppgav att de gick i skolan för att få ett bra jobb (98 st), än för att de ska komma in på gymnasiet (51 st). Endast 13 elever av 158 uppgav att de gick i skolan för att det var kul. Ingen av dessa hade dock detta alternativ som enda svar.

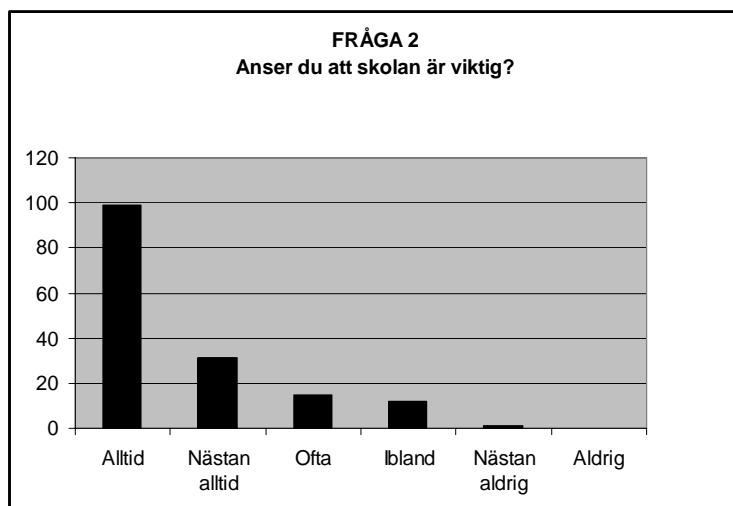
Tabell 2. Tabell över respondenternas svarsfördelning på fråga 1

1. För att man måste	15
2. För att lära mig saker	113
3. För att få ett bra jobb	98
4. För att komma in på gymnasiet	51
5. För att träffa kompisarna	25
6. För att det är kul	13

Vid sammanräkning av resultatet på sista frågan (fråga 16) *När använder du det du lär dig i skolan?* upptäckte vi 119/158 svarade att de tyckte att de hade nytta av det de lärde sig i skolan både i skolan och på fritiden (alternativ 1 + 2 eller alternativ 3). Utöver dessa var det ytterligare 18 elever som uppgav alternativ 5 - *hela tiden*. När vi slog samman dessa alternativ visade det sig att hela 137 respondenter menade att de använde sina kunskaper från undervisningen i skolan *Hela tiden* eller *I skolan och på fritiden*. Medan endast 3/158 uppgav att de inte hade någon nytta alls av det som de lärt sig. Även de som uppgav svarsalternativ 6 ”Jag lär mig ingenting” var lästräknade. Enbart fyra respondenter hade svarat så, varav en även kryssat i alternativ som *Hela tiden* och *Både i skolan och på fritiden* vilket tyder på att eleven eventuellt inte hade förstått frågan.

4.2 Skolans relevans

Ett tecken på elevernas medvetenhet om sin skolgångs betydelse torde vara att en absolut majoritet av eleverna ansåg att skolan var viktig. Som kan avläsas av diagrammet i figur 4 svarade ingen (0) av de 158 respondenterna att skolan var oviktig, medan hela 130 elever svarade att de tyckte att skolan alltid eller nästan alltid var viktig.

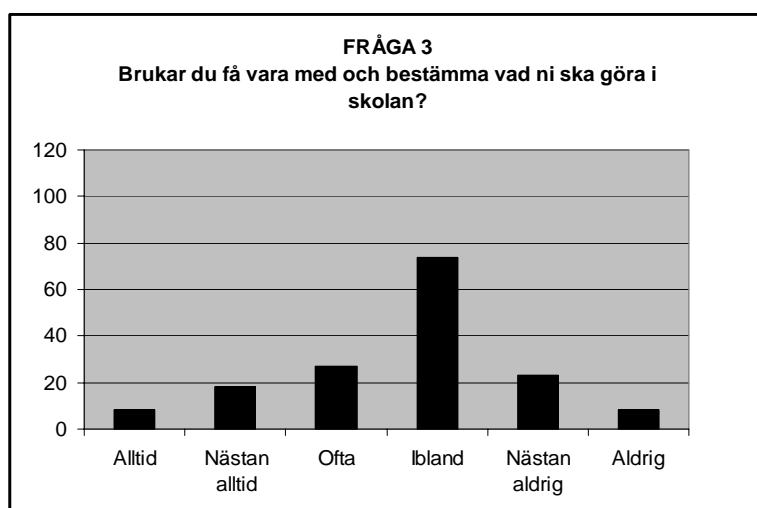


Alltid	99
Nästan alltid	31
Ofta	15
Ibland	12
Nästan aldrig	1
Aldrig	0

Figur 4. Diagram och tabell över respondenternas svarsfördelning på fråga 2

4.3 Delaktighet

När vi kommer till fråga tre *Brukas du få vara med och bestämma vad ni ska göra i skolan?* uppgav 31 respondenter, det vill säga motsvarande 20 %, att de *aldrig* eller *nästan aldrig* får vara med och bestämma vad de ska göra i skolan. Detta medan knappt 17 % svarade att de alltid eller nästan alltid får göra detta samma. Vi kan också utläsa av diagrammet i figur 5 att det vanligaste svaret bland våra respondenter var att de fick vara med och bestämma *ibland*.



Alltid	8
Nästan alltid	18
Ofta	27
Ibland	74
Nästan aldrig	23
Aldrig	8

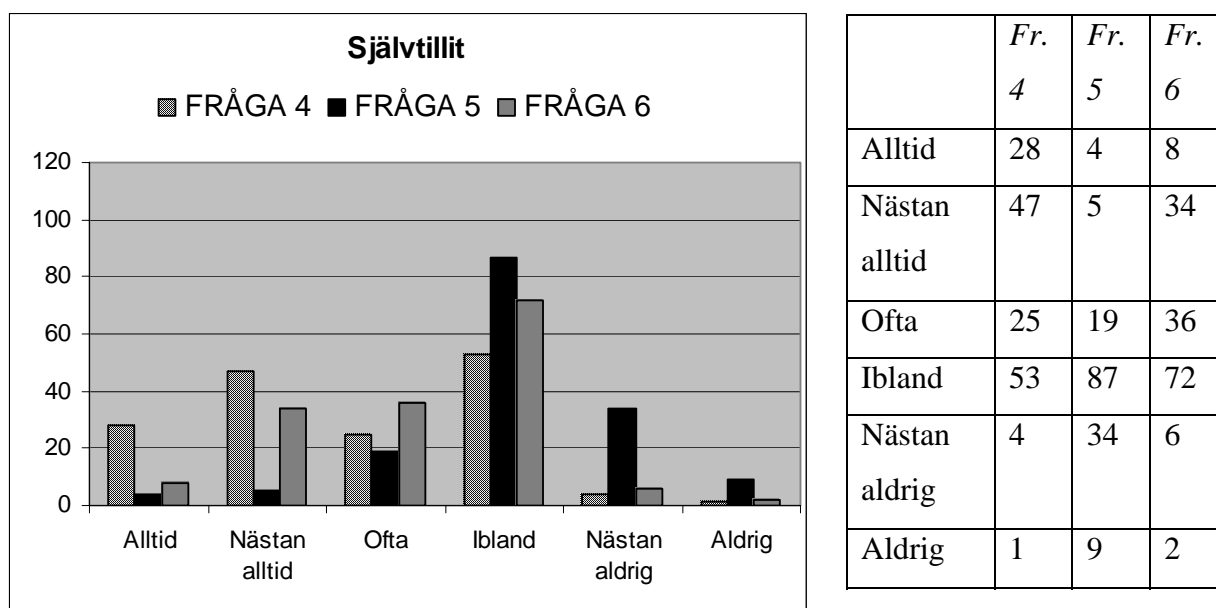
Figur 5 Diagram och tabell över respondenternas svarsfördelning på fråga 3

4.4 Självtillit

Nästa tre frågor: fråga 4, 5 och 6, var menade att ge en uppfattning om elevernas självttillit. De syftade till att ge en uppfattning av respondenternas inställning till sin egen förmåga i förhållande till gruppens. Frågorna löd:

4. När du arbetar tillsammans med andra elever i klassen känner du då att du kan lika mycket som dem?
5. Händer det att du kan saker som ingen annan i klassen kan?
6. Brukar du kunna hjälpa dina klasskamrater i skolarbetet?

Med hjälp av diagrammet nedan (figur 6) kan vi se att även på dessa tre frågor var svaret *Ibland* det mest förekommande svaret.



Figur 6. Diagram och tabell över respondenternas svarsfördelning på frågorna 4, 5 och 6

4.5 Meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet

Av ovanstående redovisade frågor användes sedan frågorna två till sex som jämförelsematerial i korrelationsberäkningen. Dessa frågor analyserades med hjälp av SPSS, dels mot varandra och dels mot frågorna sju till och med 15 med avsikt att finna eventuella

samband. Innan denna analys genomfördes delades, som tidigare nämnts i metoddelen, frågorna sju till och med 15 in i tre index, efter vilket begreppsområde de behandlade. Frågorna som behandlade meningsfullhet bildar således index 1. Dessa löd:

7. Har du användning för det som du lär dig i skolan när du inte är i skolan?
8. Får du tillfälle att använda dig av saker du redan kan när du är i skolan?
9. Hur ofta känner du att du gör saker som inte är meningsfulla?

Hädanefter kommer vi inte att relatera till enskilda frågor vad gäller meningsfullhet. Då vi hänvisar till undersökningens resultat beträffande begreppet meningsfullhet är det nu index 1 som avses. På samma sätt bildar frågorna som redogör för elevernas grad av hanterbarhet index 2. Dessa frågor löd:

10. Om du tycker att något är svårt vet du då hur du ska göra för att få hjälp?
11. När du tycker att något är svårt så brukar du klara av det ändå.
12. Känner du att du klarar av de krav som ställs på dig i ditt skolarbete?

När det fortsättningsvis hänvisas till hanterbarhet i resultat och analys avses Index 2. Index 3 har skapats av nästkommande tre frågor. Dessa behandlade begriplighet och löd:

13. Hur ofta förstår du varför ni gör saker i skolan?
14. När du tycker att något är för lätt så vill du ha en svårare uppgift.
15. När du börjar jobba med något nytt i skolan så känner du att du kan lite om det redan.

Kommande hänvisningar till studies resultat eller analys beträffande begripligheten relateras således till Index 3. När dessa index bildats beräknades inledningsvis medelvärde och standardavvikelsen (Std) för att se observationens genomsnittliga avvikelse från medelvärdet.

Tabell 3. Medelvärden och standardavvikelse för variablerna

<i>Variabel</i>	<i>Medelvärde</i>	<i>Std</i>
1. Index 1: Meningsfullhet	4,13	,97
2. Index 2: Hanterbarhet	4,46	1,00
3. Index 3: Begriplighet	4,02	1,03
4. Fråga 2 om skolans är viktig	5,12	1,27
5. Fråga 3 om medbestämmande	3,21	1,27
6. Fråga 4 om självtillit	4,14	1,36
7. Fråga 5 om självtillit	2,86	1,05
8. Fråga 6 om självtillit	3,65	1,18

Vi kan se i tabell 3 att medelvärdet på samtliga index ligger över fyra. Högst ligger medelvärdet för hanterbarheten - index 2 på 4,46. Sedan kommer meningsfullheten – index 1, som har ett medelvärde på 4,13 tätt följd av index 3 – begriplighet med medelvärde 4,02. Av det höga medelvärdet att döma har vår respondentgrupp ganska hög KASAM i skolan överlag. Av det låga värdet på standardavvikelsen kan vi se att det inte är så stor spridning på svaren. Standardavvikelsen ligger mellan 0,97 och 1,36.

4.6 Analys av resultat

Hittills har vi tittat på en variabel i taget. Trots att vi slagit ihop frågor till index så har det ändå varit en och samma variabel vi tittat på. Nu går vi vidare för att se på sambanden mellan de olika variablerna. Detta har gjorts genom att beräkna korrelationskoefficienten och p-värdet.

I tabell 4 kan vi se att det föreligger en relativt hög korrelation mellan samtliga begrepp och frågor i studien. Vi kan också se att denna korrelation är positiv, det vill säga att ett högt värde av den ena variabeln motsvaras av ett högt värde på den andra variabeln. Korrelationen är signifikant på 1 % -nivån.

Tabell 4. Korrelation mellan variablerna

Variabel	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Index 1: Meningsfullhet	-							
2. Index 2: Hanterbarhet	,65**	-						
3. Index 3: Begriplighet	,57**	,71**	-					
4. Fråga 2 om skolans är viktig	,56**	,58**	,49**	-				
5. Fråga 3 om medbestämmande	,36**	,33**	,24**	,23**	-			
6. Fråga 4 om självtillit	,47**	,63**	,58**	,40**	,35**	-		
7. Fråga 5 om självtillit	,36**	,43**	,52**	,28**	,26**	,40**	-	
8. Fråga 6 om självtillit	,45**	,50**	,52**	,36**	,39**	,50**	,38**	-

**P<0.01

Vi har börjat med att titta på hur sambanden mellan de olika komponenterna i KASAM ser ut och vi kan se i tabellen att det förekommer ganska starkt samband mellan samtliga komponenter. Mellan begriplighet och hanterbarhet är korrelationskoefficienten 0,71 vilket är det högsta värdet i hela studien. Även mellan hanterbarhet och meningsfullhet är sambandet högt, $r_{xy} = 0,57$. Värdet för samband mellan meningsfullhet och begriplighet ligger på 0,57. Det framgår också av sambandsanalysen att de elever som har hög poäng (4 eller mer) på frågan om de anser att skolan är viktig, även har hög poäng på samtliga index.

Vidare har vi tittat på index 1, det vill säga elevernas svar på de tre meningsfullhetsfrågorna. Medelvärde på dessa frågor ligger också högt, över 4. Av detta kan vi utläsa att eleverna ofta, nästan alltid eller alltid känner meningsfullhet i det de gör i skolan. Det visar sig i sambandsanalysen (tabell 4) att den fråga som har starkast samband med meningsfullheten är frågan om huruvida eleverna tycker skolan är viktig eller ej. Men även med de övriga frågorna finns det samband, dessa är dock svagare, med korrelationskoefficienter som ligger mellan 0,47 och 0,36.

Vidare kan vi se att medelvärdet vad gäller index 2, som mäter hanterbarhet, ligger på 4,46. Studiens respondenter har alltså överlag goda eller mycket goda förutsättningar att möta och hantera krav och motgångar i undervisningen. Index 2 visar även på ganska hög korrelation med frågorna 2 om skolan är viktig, samt fråga 4 och 6 som härrör elevernas självtillit. Fråga 5 visar sig däremot bara på ett svagt samband med index 2.

Om vi sedan tittar på hur begriplighetsfrågorna, index 3, korrelerar med övriga frågor kan vi se att det finns ett ganska starkt samband mellan hög grad av begriplighet och samtliga bakgrundsfrågor utom med fråga två där sambandet är ganska svagt. Att eleverna anser skolan vara viktig behöver alltså inte vara sammankopplat med att de känner förståelse för vad de gör i skolan.

4.7 Slutsatser

Efter analys av vårt resultat har vi kommit fram till följande slutsatser:

1. Elevernas känsla av delaktighet och medbestämmande är medelstark (3, 21 i medelvärde).
2. Elevernas känsla av delaktighet och medbestämmande har svag eller inget samband med övriga variabler i studien.
3. Det förekommer en ganska stark korrelation mellan de tre komponenterna i begreppet KASAM.
4. Begriplighet och hanterbarhet är tätt sammanlänkade.
5. Det finns påvisbar ganska stark korrelation mellan respondenternas uppfattning om skolans betydelse och deras känsla av meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet.
6. Det finns påvisbar ganska stark korrelation mellan elevernas självförtroende och deras begriplighet.

5 Diskussion

Här diskuteras, utifrån vårt syfte, våra resultat och slutsatser i förhållande till den teori som valts ut i litteraturgenomgången. Detta mynnar ut i ett resonemang om relevansen av att ta in denna typ av diskussioner i skolans värld. Vidare följer en metoddiskussion där vi problematiserar över vår valda metod i förhållande till uppnått resultat.

5.1 *Känsla av sammanhang*

En del av vårt syfte var att titta på om elevernas uppfattning om sin självförtroende och delaktighet påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Innan detta görs tittar vi på deras grad av Känsla av sammanhang utifrån de frågor vi ställt i vår enkät. Som redovisats i 4:1 (se även tabell 4) så har eleverna i vår studie en ganska hög grad av Känsla av sammanhang. Detta innebär att de upplever meningsfullhet i vad de gör, att de förstår varför de gör detta och att de kan hantera svårigheter och motgångar på ett för sammanhanget adekvat sätt. Vi kunde också utläsa att det fanns ganska starka samband mellan respondenternas värde på tre komponenter i KASAM-begreppet. De som hade hög grad av meningsfullhet, uppvisade också hög grad av hanterbarhet och begriplighet, och vice versa. Detta stämmer väl överens med Antonovskys teorier där han menar att de tre komponenterna är tätt sammanlänkade (Antonovsky, 1991/2005).

5.2 *Elevernas känsla av meningsfullhet i undervisningen*

Enligt Antonovsky (1991/2005) är meningsfullheten huvudkomponenten i begreppet KASAM. Utan meningsfullheten, menar han, kan vare sig begripligheten eller hanterbarheten vara hög särskilt länge. Även Nilsson (2002) menar att hög känsla av meningsfullhet är viktig. Det är den som är själva motivationskomponenten i lärandet. Hon översätter meningsfullheten med *jag vill*, vilket vi har använt oss av då vi komponerat vår enkät (se bilaga II). En annan tolkning av meningsfullhet kan vara - om *jag vill* så *engagerar jag mig*. Ett sätt att undersöka om eleverna tycker att skolan är värd engagemang kan vara att ta reda på om de anser skolan vara viktig. Denna fråga hade vi som fråga 2 i vår enkät. Glädjande nog visade det sig att en majoritet av våra respondenter ansåg skolan vara viktig och sammanlagt ansåg hela 145 av

158 elever att skolan alltid, nästan alltid eller ofta var viktig (se figur 4). Vi kan också se i tabell 4 att sambandet mellan fråga 2 och index 1 (meningsfullhet) är ganska starkt.

Om vi går tillbaka och tittar på tabell 3 kan vi se att medelvärdet för index 1, som behandlar just respondenternas känsla av meningsfullhet, är högt – över 4. En hög känsla av meningsfullhet bäddar för en hög grad av engagemang och motivation (Imsen, 2000). Det tyder på att våra respondenter över lag finner det lönt att engagera sig i sitt skolarbete. Detta är viktigt att pedagogen drar nytta av då Jenner (2004) menar att motivation och engagemang påverkar vartannat. Dessa fungerar sedan för att eleverna ska kunna få ett djup i sina kunskaper.

I Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att pedagogen ska organisera sin undervisning så att varje elev ”upplever att kunskap är meningsfullt” (s.12). Men hur kan en pedagog arbeta för att eleverna ska uppfatta kunskap som meningsfullt? Kanske genom att tillvarata elevernas positiva egenskaper, utgå från vad eleven redan kan och låta eleverna vara delaktiga i planeringen av vad de ska lära sig. Detta gör undervisningen relevant för eleven och grundar för hög känsla av motivation. Enligt Kindeberg (2001), är en av pedagogens viktigaste egenskaper att ha motivationsansvar. Att vara en ”artefakt” för elevernas känsla av att skolarbetet är meningsfullt kan göras genom att hon förvånar, överraskar och tillvaratar sin livserfarenhet, men även genom att tillvarata elevernas egna idéer och planerar undervisningen utefter detta.

Ogden (2006) menar även att trivseln i skolan och gemenskapen med kamraterna är viktiga för elevens motivation i skolan. Men inte bara för deras motivation, utan även för deras lärande. Genom att eleverna får möjlighet till lärandesituationer tillsammans med kamraterna påverkar dessa, elevens lärande minst lika mycket som pedagogen gör. Många gånger kan elever förklara oklarheter mycket bättre för varandra än vad pedagogen kan. I dessa situationer är det även relevant att tänka på att den som förklarar lär sig lika mycket som den som får svårigheten förklarad för sig (Runesson, 1995).

5.3 Elevernas syn på undervisningen som begriplig

Begriplighet är den andra viktigaste delkomponenten i begreppet KASAM, enligt Antonovsky (1991/2005). Han ger förklaringen att begriplighet kommer före hanterbarhet, eftersom att hanterbarhet kräver ett visst mått av förståelse, alltså begriplighet. Enligt Antonovsky

(1991/2005), betyder begriplighet att livet upplevs som strukturerat, förutsägbart och fattbart. Nilsson (2002) översätter begriplighet med *jag vet*. Denna tolkning använde vi oss av då vi konstruerade våra enkätfrågor (se bilaga II).

I undersökningen uppger våra respondenter överlag att de känner en hög grad av begriplighet i sin skolsituation, medelvärde på index 3 ligger på 4. Vi kan också utläsa en ganska stark korrelation med hanterbarheten, vilket helt stämmer överens med Antonovskys KASAM-teori. Att ha hög begriplighet gör att man förstår vad som händer och kan få ut något begripligt ur detta, även om det är svårigheter man handskas med. Man ser helt enkelt sina känslor klart och förstår dem. Detta är viktigt i skolans värld då undervisningen ofta kan bli både abstrakt och osammanhängande, vilket i sin tur kan resultera i att eleverna inte riktigt förstår vad de ska göra eller varför (Tiller, 1995). Det är då extra viktigt att undervisningen utgår från eleverna och deras erfarenheter (Utbildningsdepartementet, 1998). För att eleverna ska kunna ”bilda sig och växa med sina uppgifter” (Skolverket, 1998, s.6) ska kunskapen ses som en kombination av fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Samtliga av dessa fyra F kan sammankopplas till begriplighet, eftersom de alla förutsätter någon slags förståelse. Vi kan också se i vår studie att begriplighet (index 2) uppvisar ganska starkt samband med både index 1, index 3 och samtliga frågor om självtillit (fråga 4, 5 och 6).

Allt som eleverna upplever eller erfar har de med sig in i klassrummet, på gott och ont (Imsen, 2000). Ju större avståndet är mellan deras verklighet utanför skolan och deras vardag i skolan, desto svårare blir det för barnet att känna begriplighet och förutsägbarhet (Cederblad, 2001). Om vi knyter denna tanke till Bronfenbrenners ekologiska modell (figur 1) där barnet redan i mikronivån har relationer till flera olika system i sin närmiljö, såsom skola, hem och fritids, kan vi se att barnet redan i tidig ålder påverkas av många faktorer. Dessa faktorer interagerar sedan även med varandra i mesonivån och om kulturerna i de olika systemen skiljer sig mycket åt så är det inte konstigt om barnet upplever förvirring eller brist på begriplighet (Cederblad, 2003).

I skolsammanhang kan även brist på förutsägbarhet skapa svårigheter med begripligheten (Antonovky, 1991/2005). Det kan till exempel vara om ett och samma beteende ibland belönas och ibland bestraffas, allt efter vilken kontext det förekommer i. Är då inte eleven medveten om anledningen till detta kan förvirring uppstå, då han får dubbla budskap på ett visst beteende. För att undvika detta bör undervisningen ha starka kopplingar till eleven och

hans vardag, erfarenheter och tidigare kunskap (Utbildningsdepartementet, 2000), för att på så sätt underlätta för eleven att känna känsla av sammanhang. Skolorna har, enligt Utbildningsdepartementet (2000), ett stort ansvar för att aktivt arbeta för att utveckla förståelse och meningsfullt lärande, då detta i sin tur är en förutsättning för god hälsa och bra utveckling. I vår studie kan vi se att elevernas grad av begriplighet korrelerar väl med deras grad av självtillit (tabell 4) - alltså ju mer självtillit desto större begriplighet, och ju större begriplighet, desto mer självtillit. Om eleverna inte förstår varför de gör saker i skolan tycks detta alltså påverka deras självtillit i negativ riktning. Detta samtidigt som just tron på sig själv och sin förmåga är otroligt viktig för inlärningsprocessen (Bandura, 1997).

Det är viktigt att tänka på att det som ska läras blir mer begripligt om eleven är medveten om vad som förväntas, eftersom undervisningen då blir mer förutsägbar och mindre förvirrande. IUP är menat som ett dokument som ska visa elevens utveckling och som ska fungera som ett stöd för elevens lärande (Skolverket, 2005), och i dessa sammanhang kan då ett salutogent tänkande ha mycket att tillföra.

5.4 Elevernas upplevelse av undervisningen som hanterbar

Hanterbarhet är den tredje komponenten i begreppet KASAM och enligt Antonovsky (1991/2005) innebär det i vilken grad man anser sig kunna klara av det som krävs av en, antingen på egen hand eller med hjälp av någon annan. I begreppet hanterbarhet ligger också att man inte känner sig som offer för det som händer, utan att man känner att man har resurser för att hantera situationen. Nilsson (2002) föreslår att ordet hanterbarhet översätts med *jag kan*. Detta har vi utgått ifrån då vi skapat våra enkätfrågor om hanterbarhet (se bilaga II).

I allt hälsofrämjande arbete ingår en strävan att ge individer resurser för att hantera de svårigheter som de möter under livets gång (Utbildningsdepartementet, 2000). Enligt Utbildningsdepartementet (2000) arbetar många svenska skolor hälsofrämjande idag, vilket behövs i vårt allt mer hektiska och splittrade samhälle. Men ett hälsofrämjande arbete är inte enbart ett arbete inför framtiden, utan i allra högsta grad ett arbete som påverkar den enskilde i nuet. Ska skolan vara till för alla, måste vi också ge våra elever resurser att klara av de krav och förväntningar som ställs på dem. Ett sätt att göra detta är att bygga upp undervisningen så att eleverna kan dra nytta av de resurser som de redan förfogat över (Kindeberg, 2001), vilket även förespråkas i Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998). Ett annat är att arbeta för att

utveckla redskap för att hantera motgångar och svårigheter (Säljö, 2005). En viktig uppgift för pedagogerna är också att bidra till att eleverna ska utveckla en positiv inställning till livet (Skolverket, 2004) och på så sätt öka elevernas självförtroende och känsla av sammanhang. I vår undersökning kan vi se att det finns ganska stort samband mellan elevernas grad av hanterbarhet och deras självförtroende (se tabell 4).

5.5 Elevernas känsla av delaktighet i sin lärandeprocess

En frågeställning i vår problemprecisering handlar om huruvida eleverna känner sig delaktiga i sin lärandeprocess. Detta var också en del av undersökningens syfte. För att undersöka detta fanns en fråga med i enkäten (fråga 3) där eleverna svarade på om de fick vara med och bestämma vad de skulle göra i skolan eller inte. På denna fråga svarade majoriteten av våra respondenter *ibland* (se figur 5). Detta kan tolkas som att eleverna faktiskt, precis som det står i Lpo94 att de ska vara, är delaktiga i planeringen och har inflytande i skolan. Men vi kan också vända på det och tolka det som att det inte är så ofta de får vara delaktiga, utan bara ibland. Här är det alltså möjligt med olika tolkningar. I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) står det att eleverna ska utveckla sin förmåga till att ”utöva inflytande och ta ansvar” (s.5) genom att delta i planeringen av det dagliga arbetet. Men samtidigt åligger det pedagogerna att inte överlämna hela ansvaret till eleverna, eftersom de inte alltid vet vad de behöver lära sig (Ogden, 2006). Undervisningens innehåll beror mycket på pedagogens inställning till kunskap. Anser pedagogerna, som Vygotskij (1934/1999), att kunskap är något som omskapas och nyskapas så är hon förmodligen mer villig att ta in elevernas kunskaper och erfarenheter i undervisningen. Medan om hon, i likhet med Skinner, anser att lärande är något som hon, som pedagog, styr med hjälp av belöningar och bestraffningar är hon kanske mindre benägen till detta.

Dagens läroplan, Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 1998) är mer elevcentrerad än föregångaren, Lgr80. Detta gör att dagens pedagoger är mindre styrda vad gäller innehållet i undervisningen, men att de har högre krav på sig att sätta eleven och hans lärande i centrum. Skolverkets direktiv sedan 2006-01-01 är att alla elever ska ha en individuell utvecklingsplan, en så kallad IUP (Skolverket, 2005). Detta gör att möjligheterna för eleverna att skaffa sig en överblick av det de ska lära sig ökar. De får större förståelse för vad, hur och varför de ska lära sig något. En positiv effekt av IUP skulle kunna bli att elevernas möjlighet till delaktighet och inflytande ökar. Att ta eget ansvar för sin inläring och bli medveten om sin läroprocess

bidrar till att öka förståelsen och upplevelsen av meningsfullhet (Imsen, 2000). Om vi för ett ögonblick återgår till vår studie och tittar på om det fanns något samband mellan elevernas uppfattning av sin delaktighet i skolarbetet och de olika KASAM-komponenterna, så kan vi se att detta är tveksamt. I vår korrelationsanalys (tabell 4) finner vi att det finns samband mellan delaktighet och hanterbarhet, samt mellan delaktighet och meningsfullhet - men de är ganska svaga. Mellan komponenten begriplighet och frågan om delaktighet i skolan finns faktiskt inget samband alls ($p_{xy} = 0,24^{**}$).

Att vara delaktig är för oss att ha möjlighet till att påverka sitt lärande och sin inlärningsituation. Det räcker alltså inte att eleverna får vara med och bestämma *ibland*, för att deras lärande ska utvecklas optimalt. Då uppfylls heller inte läroplanens villkor, där det står att eleverna ska ges reellt inflytande på utbildningens utformning (Utbildningsdepartementet, 1998). Det är en del av skolans ansvar att stimulera eleverna till att vara nyfikna, delaktiga och delansvariga i sitt lärande, menar Sanderoth (2002). Om skolan tar detta uppdrag på allvar kommer elevens roll att bli annorlunda. Eleverna kommer att utveckla lust att lära och blir då inte så beroende av yttre belöning. Lusten blir istället drivkraften i lärprocessen (ibid.).

5.6 Elevernas självtillit

När det gäller elevernas möjligheter till självtillit är det många faktorer som spelar in. Det hjälper således inte att pedagogen, eller någon annan, säger till eleven att skärpa sig och tro mer på sig själv. Vad som måste till är istället att eleven själv bygger upp sin självtillit, genom att få positiv respons och rätt stöd i sitt lärande (Bandura, 1997). Bandura (1997) myntade begreppet self-efficacy och menade att självtilliten skapas med hjälp av omgivningens förväntningar. Det är då viktigt att förväntningarna är anpassade på ett sådant sätt att eleverna både upplever sig kunna infria dem och att de verkligen kan det. Vid introduktion av nya områden eller moment, är det särskilt viktigt att förväntningarna ligger på en nivå där misslyckade kan undvikas. Med det är för den skull inte sagt att förväntningar får saknas, eftersom detta i sig är direkt förödande på självtilliten (Imsen, 2000).

En av frågeställningarna i vår problemprecisering handlar om elevernas känsla av självtillit i sitt lärande. I vår studie kan vi se att medelvärdet på självtillitsfrågorna inte ligger särskilt högt (se tabell 3). Som redovisats i vårt resultat är det vanligaste svaret på alla tre frågorna om

självförtroende *ibland*. Vi kan alltså dra slutsatsen att trots att det förefaller som om våra respondenter har ganska hög Känsla av sammanhang i skolarbetet, tycks deras självförtroende inte vara särskilt hög. Vi kan däremot utläsa av resultatet i korrelationsberäkningen att det fanns en ganska stark korrelation mellan självförtroende och begriplighet. Korrelationskoefficienten ligger här på över 0,51 på samliga tre samband (se tabell 4).

Vi har tidigare diskuterat Bronfenbrenners ekologiska modell, som beskriver de olika system barnet befinner sig i (se figur 1 och 5.3). Med denna som utgångspunkt kan vi se hur många olika system som påverkar barnet och dess självförtroende. Förutom hem och kamrater, har skolan naturligtvis en stor betydelse för barnets självförtroende. Bjørgen (1995) menar på att elevens självförtroende är grunden till att lyckas klara av en uppgift, men samtidigt byggs självförtroendet upp just genom att klara av en uppgift. Om eleven tror att han kan, kommer han att arbeta med större lust (Ogden, 1993). I vår undersökning kan vi se att de variabler som har störst korrelation med självförtroende är hanterbarhet och begriplighet.

5.7 Känsla av sammanhang i skolan

Av våra resultat att döma har de tre komponenterna i KASAM-begreppet stor betydelse även i skolsammanhang. Det visar sig både i studien, och i bland annat de sociokulturella lärandeteorier, att det är viktigt att ha redskap för att kunna hantera olika situationer och moment i undervisningen. De som känner att de vet hur de ska få hjälp, eller att de själva innehar resurser för att övervinna svårigheter, har lättare för att klara sin skolsituation och känner större begriplighet och meningsfullhet, än de som inte har dessa kvalifikationer. De elever som förstår att skolan är viktig och vet varför de går i skolan har högre grad av motivation och känner att det är lönt att engagera sig i sitt eget, klassens och skolans arbete. Däremot kan vi inte upptäcka något starkt samband mellan att eleverna känner sig delaktiga i sin lärandesituation och deras Känsla av sammanhang i allmänhet.

5.8 Metoddiskussion

Vi anser att vårt val av metod, som var att göra en enkätundersökning, passade väl för vårt syfte. Vid konstruktionen av enkäten togs beslutet att ha sexton enkätfrågor och att endast ha fasta svarsalternativ till våra frågeställningar. Detta för att underlätta för eleverna, med tanke på deras ringa ålder, men även för att underlätta för oss själva vid sammanställning och analys

av resultatet. Vi upplevde det som att detta fungerade bra och att våra tankar stämde väl överens med hur det blev. Sexton frågor, fördelade på tre sidor, blev lättöverskådligt och lagom i omfång. En negativ följd av att vi enbart hade strukturerade svarsalternativ blev dock att eleverna inte fick möjlighet att uttrycka sina tankar i mer exakta ordalag (Ejlertsson, 2005; Trost, 2001). Detta kan dock lätt åtgärdas genom att en uppföljning av vår undersökning görs. I vår studie har validiteten varit hög med avsikt på samtliga av Ejlertssons (2005) kriterier (se 3.3.5). Våra enkätfrågor härrör sig direkt från syftet och mäter vad som avses att mätas. Detta innebär att innehållsvaliditeten kan ses som hög. Frågor vi ställt oss är till exempel om eleverna svarade på det som vi ville att de skulle svara på. Efter noggrant övervägande så anser vi att de gjorde det. Enkätfrågorna visade sig vara relevanta, välformulerade och uppfyllde sitt syfte väl. Det var egentligen bara en enda fråga om vållade oss problem. Det var fråga nio. Efter vår pilotstudie omformulerades denna fråga från *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är meningslösa?* till *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som inte är meningsfulla?* Detta gjordes av flera anledningar, dels föreföll det som om eleverna inte riktigt förstod ordet meningslös och dels upplevde vi att ordet hade negativ klang. Det skulle dock visa sig att eleverna hade ännu svårare att förstå den nya formuleringen. Dessutom lyckades vi på något sätt blanda enkäter med den nya formuleringen, med enkäter innehållande den gamla formuleringen. Detta fick till följd att när vi skulle sammanställa resultatet av enkätundersökningen upptäckte vi att vi hade elva respondenter som besvarat en enkät med den gamla formuleringen. Så här i efterhand känner vi att vi skulle ha behållit den ursprungliga formuleringen, eftersom denna frågeställning inte innehöll någon negation. Vi antar också att eleverna hade förstått frågan på det sätt som var menat, eftersom frågan. *Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är meningslösa?* var mer konkret. Å andra sidan kunde frågeställningen också ha gett eleverna tankar kring, att eftersom frågan ställdes, så kanske skolan är meningslös.

Eventuellt kan det även diskuteras huruvida det var relevant att låta eleverna uppge mer än ett svarsalternativ på fråga ett och 16. Detta försvårade analysen av dessa frågor rejält. Så här efteråt kan vi se att det kanske hade varit bättre att försöka omformulera dessa frågor, så att de hade haft samma, eller i alla fall liknande, svarsalternativ som övriga frågor.

När vi genomfört hela enkätundersökningen och det var dags att analysera resultatet gjordes ännu ett misstag. Vi trodde att det skulle räcka att använda Excel vid resultatanalysen, vilket visade sig inte stämma. Detta, tillsammans med vår okunnighet om statistikprogrammet

SPSS, gjorde att sammanställningen och analysen av resultatet tog lång tid. Men då vi väl lyckades med att göra en korrelationsanalys i SPSS kände vi att vi förstod våra data bättre och vi anser därför att det var bra att vi lät det ta den tid det tog. Vår analys visar att vårt samband mäter det som avses och vi kan se tydliga samband mellan de mätta variablerna. Korrelationen är signifikant på 1 % - nivå. De uppmätta sambanden är dessutom direkt kopplade till studiens syfte och problemprecisering. Varpå även kriterievaliditeten kan anses som hög. Begreppsvaliditeten var hög redan från början och har sedan efterhand även utvecklats.

5.9 Pedagogiska konsekvenser

I vår studie vänder vi oss först och främst till pedagoger och andra vuxna, som arbetar i skolans värld. Genom att ta del av vårt resultat och våra reflektioner, ges möjligheter att skapa sig nya infallsvinklar och nya tankar kring hur man kan arbeta med meningsfullhet, hanterbarhet och begriplighet, kopplat till elevers delaktighet och självförtroende, i skolan. Vårt mål är att tillföra nya tankar och intresse för att prova nya arbetsmetoder, utifrån ett salutogent perspektiv. Ett stort ansvar i skolan vilar på pedagogen och hennes medarbetare att se till att elevernas egenskaper tillvaratas i undervisningen (Kindeberg, 2001; Tiller, 1995; Sträng, 2005; Utbildningsdepartementet, 1998). Medan Nilsson (2002) benämner meningsfullheten som motivationens motor och läroplanen (Utbildningsdepartementet, 1998) betonar vikten av att tillvarata elevernas erfarenheter, språk och kunskaper, menar Runesson (1995) att förförståelsen är själva katalysatorn i lärandet. Detta, menar vi, ger mått på hur viktiga ingredienser begriplighet, hanterbarhet och motivation är i undervisningssammanhang.

Det är möjligt att man i dag, ute i våra skolor, redan arbetar med eleven i centrum och att man ser meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet som självklara inslag i det dagliga arbetet. Men om så inte är fallet, så är det nu dags att vidga sina vyer och våga ta del av vad ett salutogent perspektiv har att erbjuda skolans värld. Detta behöver inte göras genom att hela skolan ändrar inriktning och heller inte genom stora omvälvande förändringar. Det är snarare i tankarnas värld det revolutionerande ska hända. Genom att ge eleverna möjlighet till delaktighet och ta läroplanens uppmaning av att sätta elevernas erfarenheter, intresse och behov i centrum, kan lust och motivation i kombination med begriplighet och hanterbarhet göra att elevernas självförtroende utvecklas, och då även deras lärande.

Detta kan göras till exempel genom att vi blir bättre på att möta alla elever på mikronivå (Eriksson 1980; Cederblad, 2001) och inta deras perspektiv. Skolan måste vara till för alla elever – inte bara för dem som har en social kultur, som överensstämmer med skolans. Samtidigt måste vi också kunna se det ur ett helhetsperspektiv, för att eleverna ska få möjlighet att tillgodogöra sig läroplanens fyra F; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Utbildningsdepartementet, 1998) och få en röd tråd i sitt lärande.

Kindeberg (2001) nämner egenskaper, som hon menar är extra viktiga hos en bra pedagog. Dessa benämner hon som motiveringsansvar, relationsansvar, aktivitetsansvar och resultatansvar (se 2.6). Sträng (2005) sammanfattar istället pedagogens uppgifter med att ”läraren skall ordna verksamhet så att alla barn och elever lär sig” (s.13) och poängterar vikten av att läraren verkligen funderar över de didaktiska frågorna: *Vad, hur och varför?* För att kunna ta ställning till *Vad* eleverna ska lära sig i skolan måste flera frågor besvaras, filosofiska såväl som faktiska. Vi kan till exempel fråga oss om kunskap överhuvudtaget finns. Enligt Imsen (2000) kan kunskap inte existera ”utan en levande tolkande och handlande individ” (s.64). Vi måste också fråga oss vilken typ av kunskap vi i så fall vill att våra elever ska lära sig. Ska de lära sig att memorera färdig kunskap eller ska de konstruera ny? Nästa fråga, att ta sig an, är *Hur* ska eleverna lära sig. Återigen krävs att vi tar ställning till en del spörsmål. Kanske måste vi först av allt fråga oss vad inläring är och hur barn lär. Ska vi i skolan ställa frågor, som vi redan vet svaren på eller ska vi, tillsammans med eleverna, ge oss ut på jakt efter svar som kanske inte är självklara eller entydiga? Sist men inte minst kommer frågan *Varför?* Lär eleverna för skolan eller för livet? Lär vi till exempel våra elever engelska för att detta är gångbart som språk och nödvändigt i ett globaliserat samhälle eller för att de ska klara de nationella proven i femman? Med dessa funderingar vill vi återanknyta till Sträng (2005) då hon går ett steg längre i sin problematisering av de didaktiska frågorna och menar att vi även måste fråga oss ”*för Vem?*”. För vems skull ska eleverna lära sig? Detta är kanske den fråga som egentligen hela tiden legat som grund för vårt val av område för denna studie. För om eleverna inte lär sig för sin egen skull, utan kanske för lärarens, föräldrarnas eller samhällets skull - hur ska då eleven i fråga då kunna uppbringa den lust och meningsfullhet som tycks vara motivationens motor? Hur ska eleven kunna ha den förståelse, som är lärandets katalysator? Och sist men inte minst hur ska eleven kunna hantera svårigheter och motgångar, som uppkommer i skolans vardag?

Vi har genom vår studie gjort ett försök att bidra med svar på en del av dessa frågor, men fortfarande finns många frågor kvar att besvara. Vi skulle därför gärna se att vår studie följes upp med ytterligare undersökningar. Vi rekommenderar att de görs på ett mer kvalitativt sätt, till exempel med ytterligare enkätundersökningar, men då med större möjlighet för respondenterna att själva formulera sina svar. Eller kanske i form av en intervjustudie där respondenterna kan utveckla sina tankar ytterligare.

Ett annat förslag kan vara att titta närmre på gruppens KASAM. Antonovsky (1991/2005) antog att ett högt KASAM hos den enskilde och en stark grupp-KASAM borde ha samband. Denna eventuella korrelation skulle vara intressant att undersöka, eftersom vare sig Antonovsky själv eller vi i denna studie har fördjupat oss i detta.

5.10 Slutord

Redan från början kände vi att KASAM var ett område, som hade mycket att bidra med i form av nya tankar, idéer och infallsvinklar. Under arbetets gång har denna känsla förstärkts och mer eller mindre blivit en övertygelse. Vi åtar oss, som pedagoger, att arbeta med eleverna och deras lärande i centrum. Detta kan givetvis göras på många olika sätt, vilket vi också har fått se prov på under vår utbildning där olika kurser, olika institutioner och olika lärare har uppvisat en mångfald av metoder, teorier och tankar. Men trots detta har det funnits vissa saker, som har återkommit så pass många gånger att de gnagt sig in i våra medvetanden. Som exempel på detta kan nämnas: förståelse som är a och o – utan förståelse kan ingen utveckling eller inläring ske! Meningsfullhet för de berörda, det vill säga eleverna – känner inte eleverna att undervisningen berör dem kommer de inte att bry sig och inläringen blir ytlig och kortsiktig. Och sist men inte minst, att utgå från elevernas upplevelsevärld. Kan de inte ta in undervisningen och koppla den till sina befintliga kunskaper och erfarenheter kommer de inte att kunna hantera den ”nya kunskapen” - hur relevant och viktig den än är. Som ni säkert redan lagt märke till kan dessa tankar sammanfattas i tre ord - begriplighet, meningsfullhet och hanterbarhet!

Sammanfattning

Studien tar sin utgångspunkt i Antonovskys salutogena teorier och begreppet KASAM. Dessa kopplas till skolans värld med hjälp av en enkätundersökning i syfte att ta reda på om eleverna känner tillit till sin förmåga och delaktighet i sin lärandesituation. Vidare undersöks om detta i så fall påverkar deras Känsla av sammanhang i skolan utifrån begreppen begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet.

För att se om det föreligger något samband genomförde vi en enkätundersökning, i en av oss utvald grupp. Våra respondenter gick vid tillfället för undersökningen, hösten 2006, i skolår fem. Enkätundersökningen genomfördes i samtliga femteklasser i kommunen och gjordes genom att vi åkte ut till de fem aktuella skolorna och träffade våra respondenter personligen. Det medförde att svarsfrekvensen blev mycket hög och det totala bortfallet endast uppmättes till 19 stycken av 177; ett externt bortfall på 15 enkäter och ett internt på fyra. De fyra enkäter, som utgjorde det interna bortfallet valde vi att inte ta med eftersom de var ofullständigt ifyllda och de skulle ha försvårat mätningen av de olika sambanden.

Våra data sammanställdes och bearbetades först i Excel och sedan vidare i statistikprogrammet SPSS. Inledningsvis beräknades medelvärdet och standardavvikelsen, för att sedan kompletteras med korrelationskoefficienter och p-värdet. Dessa värden har sedan avlästs och relaterats till våra frågeställningar och den teori vi fördjupat oss i. Korrelationsberäkningen visar på ganska starka samband mellan flera av undersökningens variabler. Resultatet visar också på att eleverna uppfattar undervisningen som meningsfull, att de kan hantera motgångar och svårigheter. Vidare visar undersökningen att eleverna överlag har hög begriplighet, det vill säga att de förstår undervisningen. Däremot är deras känsla av delaktighet i undervisningen är mindre stark. Det framkom även ett ganska starkt inbördes samband mellan KASAM-komponenterna hanterbarhet, begriplighet och meningsfullhet.

Angående undersökningens validitet kan nämnas att det kanske hade varit ett annorlunda resultat om undersökningen hade utförts med andra respondenter i andra kommuner. Men utefter vårt syfte, som var att mäta sambanden mellan olika KASAM-komponenter, alltså meningsfullhet, begriplighet och hanterbarhet, i förhållandet till elevernas känsla av delaktighet och själv tillit i sin skolsituation, var denna enkätundersökning relevant.

Källförteckning

- Andersson, B-E. (1980). *Bronfenbrenners utvecklingsekologi*. Stockholm: Stockholm: Barnpsykologiska forskningsgruppen.
- Antonovsky, A. (1991/2005). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bjørgen, I. (1995). *Ansvar for egen læring*. Trondheim: Tapir.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederblad, M. (2001). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Liber.
- Cederblad, M. (2003). *Från barndom till vuxenliv – en översikt av longitudinell forskning*. Stockholm: Gothia.
- Cole & Cole (1996). *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Colnerud, G & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket*. Stockholm: HLS Förlag.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken*. Lund: studentlitteratur.
- Evenshaug, O & Hallen, D. (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkhälsoinstitutet. (2002). [elektroniskt] *Delaktighet och inflytande*. Tillgänglig: http://www.fhi.se/templates/Page_119.aspx. [läst 06-12-10].
- Green, S & Hult, S. [elektroniskt] *Salutogena tankekartor*. Tillgänglig: <http://www.salutogenes.com/pdf/tankekartor.pdf> [läst 06-11-19].
- Helmen Borge, A I. (2005). *Resiliens*. Lund: Studentlitteratur.
- Hemberg, M. (1995). Att förstå det som eleven förstår. I: Lendahls, B. & Runesson, U. (red) (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber distribution.
- Johannesson, T. (2004). *Salutogena glasögon i skolans värld*. C-uppsats. Kristianstad Högskola.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Karlsson, L. (2004). *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, L-Å. (1995). Och allt är relativt. I: Lendahls, B. & Runesson, U. (red) (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Kindeberg, T. (2001). Pedagogien i förebyggande undervisning. I Svederberg, Svensson & Kindeberg (red) (2001). *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, B (2002). *Vad betyder känsla av sammanhang i våra liv?* Umeå: Umeå University Medical dissertations.
- Näsman, E. (1998). Känsla av sammanhang i ett familjeperspektiv. I Kumlin, T. (red.) (1998). *Känsla av sammanhang i teori, empati och kritik*. Stockholm: Forskningsrådsnämnden.
- Ogden, T. (1993). *Kvalitetsmedvetande i skolan*. Studentlitteratur: Lund.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber.
- Ogden, T. (2006). [elektronisk] *Skolans mål och möjligheter*. Tillgänglig: <http://www.fhi.se/upload/ar2006/Rapporter/r200527skolansmalsvensk0603.pdf> [läst 06-12-12].
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1968). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Gleerup.
- Pramling, I. (1987) *Vad är metakognition?* Göteborg: Institutionen för pedagogik.
- Runesson, U. (1995). Elever lär av varandra. I: Lendahls, B. & Runesson, U. (red) (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan : en analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 1985:1100. Skollagen.
- Skinner, B F (1969). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Liber Distribution.
- Skolverket. (2005) *Allmänna råd och kommentarer Den individuella utvecklingsplanen*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1511> [läst 06-12-01].
- Skolverket.(2004). *Att lära för livet: elevers inställning till lärande – resultat från PISA 2000*. Skolverket: Stockholm.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur.
- Sträng, M. (2005). *Samspel för lärande. Didaktiskt redskap för professionella lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (1993). *Statistikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Svederberg, E & Svensson, L. (2001). Ett folkhälso pedagogiskt synsätt. I Svederberg, Svensson & Kindeberg (red) (2001). *Pedagogik i hälsofrämjande arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Uneskorådet. (1997). *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska Uneskorådets skriftserie 1996:4.

- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Falun: Nordstedts akademiska förlag.
- Tiller, T. (1995). *Det didaktiske møtet*. Oslo: Praxis förlag.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Unesco (2001). *Open file on inclusive education: support materials for managers and administrators*. [elektroniskt]. Tillgänglig: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf> [läst 06 12 18].
- Utbildningsdepartementet SOU 2000: 19. (2000). *Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Utbildningsdepartementet, (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Utbildningsdepartementet. (2005). *Utveckling av den statliga rektorsutbildningen*. [elektroniskt] Tillgänglig: www.skolutveckling.se/publdb-portlet/fileDownload?publ_id=60&file=publication [läst 06 11 29].
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg : Daidalos.
- Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Werner, E. (2003). *Att växa upp mot alla odds*. Stockholm: Svenska föreningen för psykisk hälsa.
- Wästlund, A. (1999). *Skolan – Arena för personlig utveckling*. Farsta: SISU Idrottsböcker & Svenska Skolidrottsförbundet.

Bilaga I

Till målsman för elever i årskurs 5

Vi är två lärarstudenter vid Lärarhögskolan i Kristianstad som håller på att skriva ett examensarbete kring elevers uppfattning av sin lärandesituation.

Vi kommer att genomföra en enkätundersökning bland alla elever i skolår 5 i [REDACTED] kommun, så även i Ert barns klass. Enkäten kommer att vara anonym och alla uppgifter kommer att behandlas helt konfidentiellt. Det kommer inte att framgå av uppsatsen på vilken skola eller i vilken kommun undersökningen är utförd, enbart att eleverna går skolår 5. Om ni ändå inte vill att Ert barn svarar på vår enkät så fyll i nedanstående talong och skicka tillbaka den till skolan senast måndagen den 13 november 2006.

Mvh Pia Lethin & Marianne Somming Rehn

Vid frågor är Ni välkomna att kontakta någon av oss:

Pia mobil [REDACTED]
Marianne mobil [REDACTED]

✂

Elevens namn:

NEJ, jag vill inte att mitt barn deltar i enkätundersökningen

Målsmans underskrift:

Bilaga II

1. Varför går du i skolan?

För att man måste	För att lära mig saker	För att få ett bra jobb	För att komma in på gymnasiet	För att träffa kompisarna	För att det är kul
-------------------	------------------------	-------------------------	-------------------------------	---------------------------	--------------------

2. Anser du att skolan är viktig?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

3. Brukar du få vara med och bestämma vad ni ska göra i skolan?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

4. När du arbetar tillsammans med andra elever i klassen känner du då att du kan lika mycket som dem?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

5. Händer det att du kan saker som ingen annan i klassen kan?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

6. Brukar du kunna hjälpa dina klasskamrater i skolarbetet?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

7. Har du användning för det du lär dig i skolan när du inte är i skolan?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

8. Får du tillfälle att använda dig av saker du redan kan när du är i skolan?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

9. Hur ofta känner du att du gör saker i skolan som är inte är meningsfulla?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

10. Om du tycker att något är svårt, vet du då hur du ska göra för att få hjälp?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

11. När du tycker att något är svårt så brukar du klara av det ändå

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

12. Känner du att du klarar av de krav som ställs på dig i ditt skolarbete?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

13. Hur ofta förstår du varför ni gör saker i skolan?

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

14. När du tycker att något är för lätt så vill du ha en svårare uppgift.

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

15. När du börjar jobba med något nytt i skolan så känner du att du kan lite om det redan

Alltid	Nästan alltid	Ofta	Ibland	Nästan aldrig	Aldrig
--------	---------------	------	--------	---------------	--------

16. När använder du det som du lär dig i skolan?

I skolan	På fritiden	I skolan och på fritiden	Jag använder det inte alls	Hela tiden	Jag lär mig ingenting
----------	-------------	--------------------------	----------------------------	------------	-----------------------

Tack för din medverkan!
Marianne & Pia