

# Lärares förståelse av engagemang i hybrid, fjärr- och distansundervisning

Nina Bergdahl

Högskolan i Halmstad och Stockholms universitet

## ABSTRACT

Engagemang och motivation är distinkta fenomen, men ändå ofta begrepp som används överlappande eller synonymt. Trots att lärares uppfattning av elevers engagemang influerar både hur lärare interagerar med eleverna och elevers betyg, har vi lite kunskap om hur lärare förstår och ser på elevers engagemang, i synnerhet när lärande sker online. Denna studie undersöker genom mixade metoder lärares initiala och fördjupade förståelse av elevers engagemang och disengagemang i digitala lärmiljöer. Tolv lärare, som regelbundet bedriver hybrid-, fjärr- eller distansundervisning i grund-, gymnasieskola eller vuxenutbildning, intervjuades två gånger och ombads att fylla i en dagbok kring elevers engagemang mellan intervjuerna. Resultaten visar att majoriteten av lärarna gradvis ökade sin användning av ordet engagemang medan användningen av ordet motivation minskade. Resultaten speglar en övergång från en vag och generell förståelse för engagemang till en mer specifikt och situationsbunden. Det visade sig att lärare ofta försöker påverka elevernas engagemang via motivation, men att insikter i motivation inte kan stödja hur lärare designar engagerande lärande aktiviteter. Sammanfattningsvis är ett professionellt språk en förutsättning för kollegial dialog, vilken behövs för att nå en ökad förståelse kring elevers faktiska engagemang i, eller disengagemang från, lärande, så att dessa insikter kan informera utvecklingen av lektionsdesign och den egna praktiken.

## INLEDNING

Under de senaste decennierna har elevers engagemang i skolsammanhang kommit att erkännas som den enskilt mest kritiska faktorn för skolframgång. Analyser av elevers engagemang har till exempel använts för att utveckla läroplaner (Christenson et al., 2012), identifiera disengagemang och stävja skolav-



Detta verk är en öppet tillgänglig artikel publicerad under licensen [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

[Erkännande-IngaBearbetningar 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

© 2023 [Nina Bergdahl]

ISSN: 1401-6788

DOI: <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.02>

hopp (Fredricks et al., 2016; Kim et al., 2017), mäta och följa upp kvaliteten på undervisning och effekterna av skolors interventionsarbete (Center for Postsecondary Research, 2018; Christenson et al., 2012), samt för att mäta, analysera och predicera elevers skolframgång (Montgomery et al., 2019; Pöysä et al., 2018). Elevers engagemang är nära sammankopplat med närvaro, betyg, allmänt välmående och skolframgång (Alrashidi et al., 2016; Bergdahl et al., 2020b; Fredricks et al., 2004) och disengagemang med, passivitet, frånvaro, skolavhopp, social problematik, kriminalitet och framtida utmaningar i vuxen ålder (Andersson, 2017; Grønborg, 2013; Lawson & Lawson, 2020). I en undersökning om pedagogisk kompetens, drog forskare slutsatsen att denna kompetens handlar om att stödja eleverna på bästa möjliga sätt och att lärare idag förväntas anta ett vetenskapligt förhållningssätt till sin praktik. Forskarna drog också slutsatsen att lärare, för att kunna nå detta, måste ha ett gemensamt språk och en vetenskaplig bas (Ryegård et al., 2010). En viktig faktor när vi diskuterar internationell forskning är således, i vilken utsträckning de begreppen som används internationellt behövs för den professionella dialogen mellan lärare i Sverige. I Sverige talar vi om oengagerade elever, medan engelskans disengagement inte har någon motsvarighet (vilket noterats tidigare, Bergdahl et al., 2020b). Det kan leda till att svenska lärare får svårare att föra en kollegial dialog om fenomenet, än deras engelskspråkiga kollegor har. Medan 30 års internationell forskning övertygande påvisat hur engagemang och disengagemang är synnerligen kritiska för skolframgång, kvarstår trots allt frågan om fenomenen i den svenska kontexten. En sökning på publikationer visar att vi sedan ett 30-tal år tillbaka de facto använder en försvenskad version av engelskans disengagement: ”Interaktionen mellan barn och personal är ringa och präglas av ett slags professionellt disengagemang, med neutralitet och instrumentalitet.” (Torstenson-Ed, 1994, s. 27). Båda begreppen har sedan dess fortsatt användas i svensk skolforskning (se t.ex. Abrahamsson et al., 2019; Reichenberg, 2018; Wedin, 2017). Om vi vänder oss till en sökmotor för att få en bild av hur vanligt förekommande begreppen kan vara i Sverige, ger en Google-sökning på ”elevers engagemang i lärande” idag 560 000 träffar och ”elevers disengagemang i lärande” ger 78 600 träffar). Sammantaget visar den internationella forskningen och den svenska användningen att begreppen används och därmed behöver finnas. Den här studien påstår att begreppen engagemang och disengagemang behöver kunna användas i en professionell kollegial dialog lärare mellan.

Att engagemang blivit så viktigt att förstå, kan hänga ihop med att det är svårt att föreställa sig någon form av lärande som går direkt från motivation till lärande utan att medieras av engagemang (Engle & Conant, 2002; Reeve, 2012). Martin et al. (2020) drog i sin litteraturgenomgång av online-undervisning (genomgång av åren 2009–2018) slutsatsen att även om elevers engagemang var det vanligaste temat i studier kring lärande online, hanterades fenomenet engagemang ofta inkonsekvent och ospecifikt. Flera studier

(Martin et al., 2020; Zhang et al., 2020) har identifierat att digitalisering och forskning som identifierar elevers engagemang online i stort saknas, och påpekar att det är nödvändigt att nyanserna elevers engagemang i en online-miljö eftersom den är unik i förhållande till det fysiska klassrummet, och vidare att den forskning som finns i huvudsak riktats mot universitets-studerande (Martin et al., 2020). Utöver detta har elevers disengagemang ofta förblivit dolt, särskilt i studier riktade mot engagemang, trots dess negativa konsekvenser för både individ och skola (Wang et al., 2017). Mot denna bakgrund förstås läraren som central för elevernas lärande (Harshbarger, 2019; Hattie, 2009). Hur läraren upplever elevers engagemang och disengagemang påverkar deras sätt att bemöta eleven (Skinner & Belmont, 1993). Fredricks menar att lärare i fysiska klassrum har förutsättningar för att skapa nätverk och stöttande strukturer för disengagerade elever (Fredricks et al., 2019), men det är inte säkert att ett sådant förhållningssätt per automatik kan översättas till en kontext där undervisning sker online. Lärare som bedriver distansundervisning kan uppleva det svårt att stötta elever på distans (Grissom et al., 2017). Emedan lärare använder information om elevernas engagemang i lärande i det fysiska klassrummet för att utforma, anpassa och utöva sin praktik, är observation av elevers lärande online ofta inte lika intuitivt (Zhang et al., 2020). Det har påpekats att mer forskning kring inlärningsupplevelsen behövs eftersom engagemang, social närvaro och social tillhörighet är flerdimensionella begrepp som är svåra att mäta (Raes et al., 2020), och att digital pedagogik behöver utvecklas (Grönlund, 2020). Detta understryker vikten av studiens aktualitet och fokus. Studiens syfte är att beforska hur lärare talar om elevers engagemang och disengagemang, när elever lär sig online. Mot denna bakgrund ställs följande forskningsfrågor: Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande? Hur talar lärare om elevers engagemang online?

## BAKGRUND

### Engagemang och motivation

Även om motivation och engagemang är närbesläktade konstruktioner (t.ex. Reeve, 2012), kan man betrakta engagemang som något som reflekterar själva interaktionen mellan en elev och ett objekt (annan elev, lärandeinhåll, lärare, digitala resurser), medan motivation kan belysa de bakomliggande psykologiska drivkrafterna (Ryan & Deci, 2000). Tidigare forskning har visat att lärare kan se på engagemang som något som de påverkar via motivation; genom sin personlighet och närvaro. Ett sådant exempel lyfts fram av Code et al. (2020): "My personality and presence are what engages the students (Participant 9)" [Min personlighet och närvaro är vad som engagerar eleverna] (s. 423). Fortbildningslitteratur med fokus på lärares ledarskap har ofta just

engagemang och disengagemang som centrala teman (t.ex. Hirsh, 2020; Samuelsson, 2017). Även om de använder andra begrepp än engagemang och disengagement, så diskuteras relaterade aspekter i form av ”hantering av stökiga elever”, ”frånvaro” och ”vikten av elev-relationer”. För att inte förhållandet mellan engagemang och motivation ska vara oklart behövs ett synliggörande av hur dessa fenomen skiljer sig åt. Det kan finnas pedagogiska syften med att motivera eleverna som inte syftar till att få eleverna engagerade; där motivationen har ett värde i sig (jfr Hirsh, 2020). Jennings och Greenberg menar dock att lärare ofta utgår från att ökad motivation leder till ett ökat engagemang i lärande (Jennings & Greenberg, 2009). Även om det uttrycks att syftet med att motivera eleverna är att öka deras engagemang i lärande, och inte att stärka deras allmänna och generella skolmotivation, kan lärare omedvetet försöka påverka engagemang via motivation istället för direkt försöka påverka engagemanget. Detta kan leda till att lärare kanske tänker att det är ökad motivation som är syftet, och missar att det är engagemang i lärande som är det huvudsakliga målet. Om avsikten att öka elevernas motivation är att eleverna ska engagera sig i sitt lärande, kan det tyckas som en omväg att via motivation söka påverka elevens engagemang då det kan göras direkt, då engagemang influeras av kontextuella faktorer. Det skulle inte vara konstigt om det förhöll sig på liknande sätt i den svenska skolkontexten, eftersom mycket forskning och fortbildningslitteratur för lärare lyft fram just motivationens betydelse för utbildning (se exempelvis Ennis, 1999; Hirsh, 2020; Håkansson Lindqvist, 2015; Samuelsson, 2017). Att fokusera på engagemang innebär dock inte ett ställningstagande emot motivation. En relevant svensk rapport har lyft fram att över hälften av anledningar till skolavhopp beror på skolrelaterade faktorer (Statens offentliga utredningar, 2016). Det är viktigt att förstå hur de skolrelaterade faktorerna påverkar elevernas engagemang och att både engagemang och motivation är avgörande för ett framgångsrikt lärande. Forskning har pekat på att *känna* lust att lära och att *känna* sig motiverad kan stärka elevernas motivation i lärande (Rapeepisarn et al., 2006), men det är inte alltid alla moment i alla ämnen som eleven ska lära sig upplevs lustfyllda. I klassrummet blir elevens faktiska engagemang i lärande, i uppgiften och i grupparbete avgörande. Även om man tänker på en motiverad elev som en elev som alltid engagerar sig i lärande, har forskning visat att endast motivation inte är tillräckligt för ett uthålligt engagemang (Boekaerts, 2016; Poskitt & Gibbs, 2010). En aspekt som har bidragit till att engagemang blivit så intressant att studera och fokusera på i skolinterventioner (t.ex. Anderson et al., 2004; Andersson, 2017; Center for Postsecondary Research, Indiana University School of Education, 2018), kan vara lärares möjlighet att direkt påverka det (Crowder, 2010; Fredricks et al., 2004; Northey et al., 2018). Detsamma gäller för disengagemang (Grønborg, 2013). Forskning har föreslagit att det är fullt möjligt att motiverade elever som kommer till klassrummet inte engagerar sig, eftersom både engagemang och disengagemang

påverkas av kontexten, nämligen av lärares digitala ledarskap, de digitala teknologierna och lektionsdesign (Bergdahl & Bond, 2021), av elevers relation till sina lärare (Harshbarger, 2019; Wang & Hofkens, 2019) och de digitala lärmiljöerna (Dalgarno, 2014).

### **Influenser av engagemang och disengagemang när elever lär sig online**

I takt med att skolan digitaliserats, har forskning kring engagemang påvisat disparata resultat. Till exempel har vissa studier identifierat att digitala teknologier är betydelsefulla för elevers engagemang i skolan (Barata et al., 2017; Gebhardt et al., 2014; Jang et al., 2010), medan andra pekat på att de digitala verktygen utgör distraktion (Fallvid et al., 2015), att en majoritet av eleverna (60 %) använder digitala teknologier för att fly från lärandesituationen när den upplevs som tråkig (Bergdahl et al., 2020a) och att digitaliseringen är långt ifrån likvärdig (Samuelsson, 2014). Elever som är engagerade i det fysiska klassrummet kan ofta uppvisa engagemang i lärandet online (Hietajarvi et al., 2020). Men, undervisning online har andra förutsättningar för undervisning och lärande. Till exempel behöver läraren kunna designa engagerande och meningsfulla aktiviteter online. Detta kräver att lärare radikalt förändrar sina pedagogiska metoder i relation till de nya digitala teknologierna och resurserna (Cain et al., 2016; Ramsey et al., 2016). Även om nationella kvalitetsstandarder för undervisning online pekar på att lektioner ska designas för att vara engagerande (International Association for K-12 Online Learning, 2019) har forskning lyft fram att lektionsdesign online innebär långtgående utmaningar för många lärare (Dalgarno, 2014). Att kunna designa engagerande lärandeaktiviteter online kräver digital kompetens (From, 2017). Utöver att utveckla sin egen digitala kompetens behöver lärare också försäkra sig om att eleverna har adekvat digital kompetens (Sofkova Hashemi, 2019), att digitala verktyg och resurser är tillgängliga och användbara för syftet (Bond et al., 2021), samt att lektionsdesignen är utformad så att de digitala resurserna används för att engagera alla elever (Bergdahl et al., 2018). Det räcker alltså inte att anta att elever som vanligen är engagerade i det fysiska klassrummet även kommer att vara det online. Vid synkron undervisning online kan det dessutom vara svårt att avgöra om en elev är engagerad eller disengagerad, vilket också kan utgöra ett växande problem (Holmström, 2021). Det är ännu svårare för lärare att få insikt i elevers engagemang om undervisningen sker helt asynkront (Giovannella et al., 2020; Raes et al., 2020), varför en kombination av synkrona (i realtid) och asynkrona (utan kontakt i realtid) element i undervisningen lyfts fram som önskvärda (Raes et al., 2020).

### **Definitioner av undervisningsformat online**

Med distansundervisning avses den undervisning som sker när eleverna är separerade och deltar i skolans arrangerade undervisning från en annan plats

än skolans lokaler (Holmberg, 2005; Rumble, 2019). Med fjärrundervisning avses den undervisning som sker när eleverna befinner sig, med eller utan andra elever, i en eller flera skolors lokaler, och undervisande lärare befinner sig på annan plats (Pettersson, 2020). Raes (et al., 2020) föreslår att hybridundervisning innebär att lärare undervisar elever som deltar på plats och online samtidigt. Man kan dock tänka sig att andra kombinationer av undervisningsformat också kan benämnas som hybridundervisning, eftersom ordet hybrid i sig indikerar en sammanslagning av två entiteter (Kapchan & Strong, 1999). Aktuell forskning pekar på att den tidigare dikotoma uppdelningen av asynkron och synkron undervisning har blivit överflödigt (Nørgård, 2021). Detta eftersom dagens digitala verktyg i allt större utsträckning suddar ut gränserna mellan de tidigare konstruerade formaten. Det vill säga, format som tidigare varit synkrona innefattar nu asynkrona element, till exempel så kallat flippat lärande (Killian et al., 2019) och helt asynkrona format (tidigare distansundervisning) har observerats inkludera synkrona element (Bergdahl et al., 2020c; Bergdahl & Gyllander Torkildsen, accepterad).

## METODOLOGI

Den här första studien är en del av en större ansats där Mixade Metoder Grundad Teori (MMGT) (Creswell & Plano Clark, 2011) tillämpats för att beforska engagemang online (se även Bergdahl, under granskning). Det innebär att själva datainsamlingen färgats av GT metodiken. Däremot tillämpas för denna studie en deskriptiv ansats för att besvara forskningsfrågan. Det innebär att uttalanden kvantifieras och sätts i en av respondenterna beskriven kontext, som styrks av citat.

## Deltagare och kontext

Studien ingår i Ifous<sup>1</sup> forsknings- och utvecklingsprogram *Digitala lärmiljöer - likvärdig utbildning med fjärr- och distansundervisning* (DigiLi). Mellan 2019–2022 samverkar forskare från Ifous med åtta skolhuvudmän för att vidareutveckla och öka kunskapen om fjärr- och distansundervisningens didaktik och utveckla lärarrollen när undervisningen sker i digitala lärmiljöer. Via processledare och rektorer skickades en inbjudan till lärare, som reguljärt undervisar online (ej enbart under pandemin). Lärare (n = 12), som representanter för grundskola, gymnasieskola eller vuxenutbildning hos fem huvudmän (Gotland, Pajala, Storuman, Torsås och Värmdö) tackade ja till att medverka i studien. Majoriteten av lärarna var kvinnor som var verksamma inom gymnasieskolan. Fyra lärare representerade grundskolan och vuxenutbildningen. Lärarna valde att reflektera över 2–4 slumpvis utvalda elevers engagemang över 2–4 lektioner. De allra flesta valde att reflektera över tre elever (när två elever valdes berodde detta på elevers frånvaro), samt fyra lektioner (två

lärare valde tre, ingen valde två; för mer information, som till exempel fördelning, längd på intervju och ämne, se Tabell 1).

Tabell 1. Demografisk bakgrund och fokus för reflektionsdagboken

Kön	Ämne/inriktning	Skolform	År i yrket	Form	Klassstl.	Obsv. elev/lektion	Int. 1 (min)	Int. 2 (min)	Tot. Int. (min)
Kvinna	Vård och omsorg	Gymnasium	3	Fjärr	26	4/3	83	45	128
Kvinna	Moderna språk	Grundskola	22	Fjärr	8	4/3	48	30	78
Kvinna	Moderna språk	Grundskola	10	Fjärr	9	4/3	57	45	102
Man	Matematik, fysik	Gymnasium	23	Hybrid	7	4/3	45	40	85
Kvinna	Modersmål	Gymnasium	5	Fjärr	3	3/3	90	35	125
Kvinna	Naturkunskap	Komvux	3,5	Distans	10	4/3	62	60	122
Man	Naturorienterande	Grundskola	20	Hybrid	16	4/3	75	35	110
Man	Samhällskunskap	Komvux	14	Distans	21	4/3	70	45	115
Man	Psykologi	Gymnasium	13	Hybrid	15	4/2	57	48	105
Kvinna	Svenska	Gymnasium	2,5	Distans	8	4/3	68	32	100
Kvinna	Samhällskunskap	Gymnasium	15	Distans	6	4/2	48	32	80
Kvinna	Moderna språk	Gymnasium	16	Distans	13	3/3	77	55	132

## Intervjumetod

För att uppfylla studiens syfte genomfördes en intervention med två på varandra följande intervjuer, där lärarna mellan intervjuerna fyllde i en reflektionsdagbok. Även om lärares undervisningsgrupper varierade mellan 3 och 26 elever, ombads alla lärare att mer ingående reflektera kring engagemang i och disengagemang från lärande, i relation till 2–4 elever, över 2–4 lektioner (totalt reflekterade lärarna fokuserat på engagemang för 46 elever över 34 lektioner) (se Tabell 1). För att möjliggöra djupare dialoger, kombinerades intervjun med en dialogisk teknik. Den innebär att forskare och respondenter engagerar sig i egalitära dialoger, i vilken forskaren kan bidra med akademiska insikter i ämnet medan respondenter bidrar med sina levda erfarenheter (Garcia Yeste et al., 2018). Denna teknik används för att lyssna och leda läraren vidare i sin

utforskning av engagemang och disengagemang (Martin et al., 2020). Detta kan ta sig uttryck som följdkommentarer, som till exempel ”Så du menar att de yttre faktorerna påverkar det beteendemässiga engagemanget? Ska jag förstå dig som att engagemang också kan vara kollektivt?”, eller som svar på frågor från respondenter som exempelvis ”För att svara på det måste jag förstå vad du lägger i disengagemang”. För att säkerställa att intervjumaterialet belyst de essentiella delarna som avsetts, utan att vara styrande, användes en intervjumall och memos vilka följdes upp i intervju 2.

### Reflektionsdagbok

Tillsammans med lärarna gjordes ett slumpmässigt urval av 2–4 elever i en undervisningsgrupp. Lärarna använde en reflektionsdagbok som stöd för att, lektion för lektion, uppskatta elevernas engagemang i interaktion med lärare, elever och material (se Tabell 1). Reflektionsdagböckerna samlades inte in, utan användes som underlag vid intervju 2.

### Datainsamling och analys

För att besvara forskningsfrågan samlades data in genom intervjuer och reflektionsdagböcker. Zoom användes för att möjliggöra videospelning av intervjuer (n = 24) med lärare (n = 12). En mall för reflektionsdagboken e-postades till deltagarna. Det inspelade materialet uppgick till cirka 21,5 timmar (1282 minuter), där intervju 1 varierade mellan 45 och 90 minuter (totalt 780 inspelade minuter), och intervju 2 varierade mellan 40–50 minuter (totalt 502 inspelade minuter). Intervju 1 transkriberades i sin helhet. Analys och intervjuer pågick parallellt. Det innebär att forskningsfrågorna förtydligades under processen och att intervju 2, transkriberades för denna forskningsfrågas relevanta avsnitt. Både transkriberade intervjuer och intervjuanteckningar analyserades med NVIVO 11.4.3. För att besvara forskningsfråga 1 gjordes en deskriptiv sammanställning av respondenternas svar. För att besvara forskningsfråga 2 gjordes en kvantifiering av begreppsanvändning samt en kodning av data. Selektiv kodning utfördes (Charmaz & Thornberg, 2021), vilket innebär att ett strikt fokus på syftet hålls i kodningen. Semantiskt liknande budskap, som är relaterade till forskningsfrågan, sammanfördes (Gilbert et al., 2014). Kodningsprocessen var iterativ, med återvändande till inspelningar och anteckningar, koder och teman, struktur och tolkning.

### Urval

Ett avsiktligt urval (*eng.* ’purposeful sampling’) tillämpades (Denscombe, 2014). För studien söktes lärare som aktivt bedriver fjärr- och distansundervisning i grundskolans år 4–9, i gymnasieskolan eller inom vuxenutbildningen. Tolv lärare tackade ja till att medverka i studien. Dessa var fördelade över de huvudmän som Ifous sedan tidigare hade en etablerad kontakt med.



## Etik

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer. Respondenterna gavs information om studien, hur data insamlas och hanteras, och om sin rätt att dra tillbaka sitt samtycke. Samtyckeskravet uppfylls genom att respondenterna gav sitt skriftliga samtycke före studien inleddes. För att säkerställa konfidentialitet samt ett etiskt inkluderande förhållningssätt används pseudonymer för att hänvisa till respondenter (lärare A, B C, intervju-tillfälle 1, 2, et cetera). Under arbetet har data förvarats säkert och inte delats online, och endast författaren till denna studie har haft tillgång till data.

## Metodreflektion

En utmaning med att beforska något som lärare behöver tänka kring är att ett enstaka reflektionstillfälle möjligen enbart skrapar på ytan, utan att lärare själva vidgat sin förståelse. I denna studie eftersöks just hur den djupare förståelsen ser ut, genom att en djupintervju följs upp med dagbok, memos och uppföljande intervju. Med avseende på den kvalitativa ansatsen har Kafle (2013) påpekat att fyllighet i uttalanden är den rikedom som avspeglar hur mening kontextualiserats och förmedlats såsom upplevd av respondenterna. Med djup avses forskarens förmåga att identifiera essensen i den uttryckta intentionen hos respondenterna. För att säkerställa att den tolkade innebörden har validitet, bekräftades det under intervjun om respondenternas uttryck var rätt uppfattade, exempelvis genom frågor som ”som jag förstår det, så menar du att...”, ”du säger alltså att...”. Intervjuns olika delar sammanfattades kontinuerligt för respondenterna och centrala aspekter återkopplades i intervju 2. Kafle lyfter fram att denna kvalitativa form av validering är nödvändig, eftersom respondenterna bäst vet vad som avsetts (Kafle, 2013). Den kvalitativa interventionen tillämpades som ett sätt att genom dialog sondera och utveckla förståelsen av engagemang. Det har påpekats att den som intervjuar på olika sätt kan störa respondenten (Denscombe, 2014), varvid en utsaga justeras, eller andra premieras. Författaren har en bakgrund som lärare och har därmed en förförståelse för det beforskade fältet. Även om förförståelse kan innebära att välkända företeelser inte möts på samma sätt som för någon utan lärarerfarenhet, har det också inneburit att kontakt etableras genom att respondenterna har kunnat känna sig förstådda. Noggrannhet har iakttagits i relation till lyhörddhet inför lärares olika uttryck och att dessa uppfattats rätt. Studiens design inkluderar även ett återkommande till anteckningar som fördes under den första intervjun, för att tillsammans med lärarna upptäcka deras syn på och förståelse av engagemang.

## RESULTAT

Nedan besvaras de ställda forskningsfrågorna.

### **Forskningsfråga 1: ”Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande?”**

Lärarna tillfrågades om de under sin lärarutbildning fått kunskap i engagemang och disengagemang.

Intervjuare: Har du läst om engagemang eller disengagemang på lärarutbildningen, gått en kurs eller fått någon fortbildning i engagemang?

-Inte så där direkt. Det var mer när vi hade fältstudier och var på praktik. Då pratar man ju med lärare som man hade som handledare och som hade jobbat länge. (G1)

-Nej, inte de orden. (A1).

Nästan till alla lärare svarar att de varken har fått kunskap om engagemang eller disengagemang under sin lärarutbildning eller senare fortbildning. En lärare berättar att det var i samtal med erfarna handledare under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som frågan berördes. En annan lärare (som inte utbildat sig i Sverige) svarar att hon fått teoretisk utbildning i engagemang.

Ja, det upplever jag nog. Alltså, vi har haft väldigt mycket fortbildning i motivation och coachning och så där och det går ju in lite i engagemanget. Med hög motivation ökar ju oftast engagemanget. (I1)

Flera lärare berättar att de fått fortbildning i motivation, motiverande samtal eller coachning, men uttrycker även att det är upp till varje enskild lärare att i sin praktik utveckla kompetens kring elevers engagemang och disengagemang.

### **Förändring av användning av begreppen i intervjuerna**

Mot bakgrund av att flera lärare uppgav att de fått utbildning i motivation, men inte i engagemang, undersöktes relationen mellan dessa, som förekomsten av begreppen i intervju 1 och intervju 2.

Tabell 2 Förekomst av engagemang och motivation i intervju 1 och 2

Intervju 1 Förekomst "engagemang" **	Intervju 1 Förekomst "motivation" *	Intervju 2 Förekomst "engagemang" **	Intervju 2 Förekomst "motivation" *	Trend	Förändring engagemang* (%)	Trend	Förändring motivation** (%)
0,62	0,00	2,19	0,00	↑	253,23	-	0,00
0,38	0,00	0,33	0,00	↓	-13,16	-	0,00
0,74	0,00	1,01	0,00	↑	36,49	-	0,00
0,29	0,00	1,63	0,16	↑	462,07	↑	16,00
0,16	0,00	1,49	0,23	↑	831,25	↑	23,00
0,62	0,08	1,13	0,16	↑	82,26	↑	100,00
0,25	0,00	0,25	0,00	-	0,00	-	0,00
0,45	0,08	0,20	0,00	↓	-55,56	↓	-100,00
1,22	0,22	1,90	0,06	↑	55,74	↓	-72,73
0,50	0,08	0,59	0,00	↑	18,00	↓	-100,00
0,00	0,07	0,00	0,00	-	0,00	↓	-100,00
1,61	0,14	1,08	0,00	↓	-32,92	↓	-100,00

\*inkluderar följande former: engager-a/-s/-ad/-at/-ade/-ads/-ande; engagemang -en/-et/-ens/-ets (tabell-text 4)

\*\* inkluderar följande former motiver-a/-t/-s/-ad/-ade/-ande/; motivation -en/-ens (tabell-text 4)

För majoriteten av lärarna ökade förekomsten av begreppet engagemang mellan intervjutillfälle 1 och 2 (se Tabell 2). Hälften av lärarna använde inte begreppet motivation när de talade om elevers engagemang under intervju 1. Under intervju 2 hade denna andel stigit till tre fjärdedelar av lärarna. Endast en lärare uppgav att engagemang inkluderats i lärarutbildningen som denne genomgått. I jämförelse med övriga respondenter, varade den totala intervju-tiden också längre för den läraren (se Tabell 1). Respondenten (A) stödde sig inte på närliggande begrepp (som motivation) för att prata om engagemang. Detta kan tyda på att det blir enklare att fördjupa sig i ett ämne som man har förkunskap i. Förekomsten (användning av begreppet engagemang) ökade mellan intervjutillfällena, för denna respondent som för de andra respondenterna (för sju av tolv ökar förekomsten, för två var det ingen skillnad, och för tre minskade förekomsten).

### Forskningsfråga 2: "Hur talar lärare om att påverka elevers engagemang online?"

Lärare visar att de har en grundläggande förståelse av engagemang och berättar hur de tänker att engagemang går att påverka i undervisningskontexten.

*Intervju 1*

I den första intervjun är det främst två lärare som på ett mer nyanserat sätt och teoretiskt plan beskriver engagemang i och disengagemang från lärande.

Motivation är ju avsikten [...] *att vilja* på något sätt. Det inte betyder att man [eleven] kommer att *göra* det, men interaktion eller engagemang avspeglar ju interaktion med något. Det är ju det som är essensen av engagemang. (L1)

Det här med motivation, det är ju inte detsamma som engagemang, men det är en källa till engagemang. (F1)

När lärare berättar om engagemang, är det oftare hur dessa kommer till uttryck i praktiken.

Jag kan plocka verkligen intressanta fall./.../så det engagerar nog de flesta. /...[i en annan kurs var det] en hel del elever som försvann till sina mobiler istället...för att det blir kanske för tråkigt, eller för ospecifikt eller okonkret eller oviktigt. (A1)

Lärare beskriver att det är innehållet som avgör om eleven är engagerad eller inte, men gissar samtidigt vad disengagemanget beror på. Det speglar en förståelse att undervisning ska stimulera elevens intresse och om det inte är intressant kan det väcka andra, mer otydliga, negativa upplevelser, vilket i sin tur kan leda till disengagemang.

*Intervju 2*

Under den andra intervjun, uttryckte flera lärare fördjupade reflektioner kring vad engagemang är.

Jag tänker att det viktigaste nog inte är lärarens engagemang utan det är lärarens tänk kring lärande. Men /.../ om upplägget, undervisningen och övningarna inte ger något, så hjälper ju inte det att jag sitter där och säger tummen upp. (F2)

Jag undrar om min undervisning stimulerar engagemang. (A2)

Och vad är det för mig, engagemang? (J2)

Hur vi lärare tolkar engagemang hos elever följer våra egna kognitiva processer: att vi är fördomsfulla till tusan och vi ser det ytliga. ”Vem pratar mycket”, men är den mer engagerad än den som sitter och är tyst men är med på varenda lektion? Det har jag börjat tänka mer på. (I2)

I linje med Tabell 2, visar även citaten att lärare som erbjuds möjligheten att problematisera och reflektera, på ett mer nyanserat sätt, ställer sig frågor om vad engagemang är. De frågar sig själva vem som egentligen är engagerad, om undervisningen verkligen stimulerar engagemang och vad engagemang är.

Hur tänker lärare att de kan påverka elevers engagemang? Lärare beskriver olika strategier för att påverka elevernas engagemang.

Jag vill visa mitt engagemang för att engagera dem [eleverna]. (L2)

Det kan blossa upp ett engagemang, motivation på grund av det [intresse och relevans i innehåll]. (I2)

Att liksom ha en morot. 'Om ni jobbar hårt kanske vi slutar 10 minuter tidigare idag' (C1)

Engagemang ses som konsekvens av motivation. Lärare kan ha en uppfattning om att engagemang är separat från motivation, men trots det söka influera motivation istället för att påverka engagemanget. Istället för att fokusera på hur designen av lärandeaktiviteterna hindrar eller möjliggör engagemang, hur den triggat eller hindrar disengagemang, riktar sig de allra flesta lärare mot att påverka motivation, nämligen den drivkraft eleverna har med sig in i klassrummet. Det blir ett försök till en indirekt påverkan på engagemang, som hypotetisk följer tre led: 1) lärare motiverar elev, 2) elev känner sig motiverad, 3) motivation tar sig uttryck som engagemang. Även om lärare förväntar sig att motivation ska leda till engagemang är det inte säkert att läraren följer alla led i kedjan för att säkerställa att detta sker. Ansvar riskerar därmed att förläggas hos eleven efter att läraren gjort sitt (motiverat eleven) (jämfört med om fokus är på att designa för engagemang – då ligger ansvaret kvar hos läraren). Lärare uttrycker även att det egna förhållningssättet, intresset eller engagemanget ska överföras till eleven om läraren uppvisar det. Även om ordet engagemang används här verkar det som att det bakomliggande motivet förblir att förändra elevernas *känsla*, drivkraft (som i sin tur ska leda till engagemang), snarare än *villkoren* för lärande (att designa för engagemang).

## DISKUSSION

Studiens syfte är att beforska hur lärares talar om elevers engagemang och disengagemang när elever lär sig online. Den första forskningsfrågan: "Hur berättar lärare att de utbildats i att förstå elevers engagemang i lärande?" påvisar en eventuell vetenskaplig och teoretisk förankring, vilket i sin tur kan förklara hur lärare talar om elevers engagemang och disengagemang. Resulta-

ten visar dock att nästan inga lärare hade inte fått något (fort-)bildning i engagemang (vid vilket man rimligen kan anta att de inte heller, eller i ännu mindre utsträckning kommit i kontakt med begreppet dis-engagemang). Där- emot uppgav lärare att de fått (fort-)bildning i motivation. Användning av begreppet motivation, för att tala om engagemang, sjönk efter ett fördjupat fokus på engagemang. Så som påpekats av Ryegård och kollegor (2010) be- höver lärare, för att kunna samtala om ett fenomen, ett professionellt språk med adekvata och tydliga begrepp och en kontextuell förståelse. Resultaten visar att när dessa villkor erbjuds så kan tillämpningen av ett begrepp öka. För två lärare, ökade dessutom förekomsten av användningen av ordet engage- mang, samtidigt som förekomsten av motivation ökade. En sådan utveckling kan förstås som en önskan efter att behärska en nyanserad förståelse av båda fenomenen. Engagemang må vara viktigt i närundervisning, men, som lyfts fram här och i tidigare forskning (Sofkova Hashemi, 2019), förändras villkoren för undervisning i en digital lärmiljö. För att kunna designa lärande aktiviteter, och säkerställa att eleverna är engagerade i en onlinemiljö, är det således synnerligen centralt att lärare är orienterade i vad engagemang och disengage- mang innebär online och hur dessa fenomen kan ta sig uttryck. Det kan inte nog understrykas hur kritisk lärarens utbildning och fortbildning är för att ska- pa en förståelse av vad engagemang (och disengagemang) är, i synnerhet då dessa är centrala undervisningsbegrepp som lärare behöver arbeta med och förhålla sig till i sin praktik.

Angående forskningsfråga 2 ”Hur talar lärare om att påverka elevers engagemang online?”: Lärare talar både om engagemang som något som de kan påverka indirekt och direkt. Resultaten visar att en initial uppfattning kan vara mer eller mindre vardaglig, mer eller mindre nyanserad, och mer eller mindre överlappande med motivation. I linje med tidigare forskning (Code et al., 2020) visar även de svenska lärarna en initial hänvisning till elevens personlighet. Denna initiala uppfattning kan liknas vid en mer generell och självklar förståelse av fenomenet engagemang. Det till synes självklara begreppet engagemang blir inte längre så självklart, när lärare efter arbete med reflektionsdagböcker och i den andra intervjun försöker synliggöra engage- mang i lärande. Här ändras lärarens utsaga och de beskriver i högre utsträck- ning ett situationsbundet engagemang. Emedan det är uppenbart att avsaknad av termer som engagemang (och disengagemang) begränsar lärarens dialog om fenomenet i klassrummet, kan också innebära att ytterligare risker. För det första: att inte särskilja motivation från engagemang kan innebära att proble- met förläggs hos eleven; att denne beskrivs som ”omotiverad”. Då finns en risk att läraren ”glömmer bort” att målet med att motivera eleven är att de ska engagera sig i lärandet, och endast nöjer sig med att motivera eleven, utan att säkerställa att syftet fullföljts. För det andra: lärarens upplevelse av att ha fullgjort sitt uppdrag kan leda till att läraren inte beaktar eller söker påverka

det som sker inne i klassrummet, vilket kan påverka engagemanget direkt (Bergdahl et al., 2018; Fredricks et al., 2004).

Det förefaller som att lärare har en lektionsplan som är bestämd av yttre ramar: vilka tider och förutsättningar som gäller, samt att lärare bestämmer innehåll och varierar arbetssätt och redovisningsmetoder. Lärare kan omedvetet designa för dis-engagemang, det vill säga passivitet, förflyttat fokus, emotionell distress och självständigt arbete utan interaktion. Initialt var det vanligaste sättet, genom vilket lärarna försökte påverka elevernas engagemang, via motivation eller genom att förändra sin lektionsplanering (tid, ramar, variation av innehåll där man söker påverka elevers intresse och glädje). Lektionsplanering och en lektionsdesign skiljer sig åt, med enbart lektionsplanering räcker inte. Istället visar den här studien att det är viktigt att lärare har kunskap kring hur de kan designa engagerande lärandeaktiviteter i digitala lärmiljöer (jfr From, 2017). Här föreslås att lektionsdesign är elevcentrerad. Den säkerställer en design för engagemang, det vill säga för aktivt och synligt lärande – att eleverna har något att göra under hela lektionen. En sådan design kan fokusera på hur de olika dimensionerna av engagemang stöds och hur man medvetet designar bort möjligheten för disengagemang (Bergdahl & Gyllander Torkildsen, *accepterad*). I linje med tidigare forskning, vill denna studie också understryka vikten av att lärare utvecklas som designers av lärande (Laurillard, 2012) och då särskilt i relation till digital pedagogik (Grönlund, 2020). Lektionsdesign kräver mer eftertanke än att leverera en lektion med ett lektionsupplägg (From, 2017). En anledning till att vi inte inkluderar engagemang som standard för att mäta kvaliteten i undervisning online i Sverige, kan vara att vi ännu inte har utvecklade standarder (jfr USA's nationella standard för online undervisning: International Association for K-12 Online Learning, 2019) och att vi i Sverige ännu inte använder instrument som reflekterar engagemang i våra ansatser för att följa upp kvaliteten på undervisning och interventioner över lag (jfr Center for Postsecondary Research, 2018; Christenson et al., 2012). Övriga sällan hänvisade lärare till hur de designar inlärningsaktiviteterna, till exempel kombination av lägen, modaliteter, inlärningsstyper som möjliggör engagemang och att försäkra att designen inte öppnar för disengagemang (passivitet, tristess, fixa med något annat).

### **Sammanfattning**

Lärarna visade en stark övertygelse att kunna påverka engagemang via motivation. Det verkade som att lärare fann det utmanande att tänka att lektionsdesign påverkar engagemang, och att de alltid påverkar engagemang direkt i sin praktik, kanske mer än via motivation. I likhet med tidigare forskning (Boekaerts, 2016; Poskitt & Gibbs, 2010; Reeve, 2012) finns här en samstämmighet i det att motivation kan leda till engagemang, men det är inte tillräckligt för engagemang. I slutet mot interventionen rapporterade några lärare att motivation inte hjälper om man har en dålig lektionsdesign som ger

få eller inga möjligheter till engagemang i lärande. Det är alltså inte säkert att en elev som är en motiverad elev faktiskt engagerar sig, eftersom engagemang influeras av kontext, där designen är en del. I linje med presenterade resultat och tidigare forskning, är förhållningssättet i denna studie att det är svårt att föreställa sig något lärande som sker mellan ett innehåll och en individ utan att något engagemang sker mellan dessa (Reeve, 2012). Reeve (2012) påpekar att eleverna inte kan betraktas som passiva individer, som är oförmögna till handling förrän de blivit entusiastmerade eller motiverade, utan istället ska ses som aktiva agenter. Parallellt med denna pedagogiska intervention verkade lärare utveckla sin förståelse av vad engagemang är i relation till vad de så som stödjande för lärande. Det betyder att lärare i högre utsträckning pratade om konsekvenser, samt resultat av engagemang och disengagemang. Att lärare upplever att de har förmågan att påverka elevers engagemang, inte bara genom att vara entusiastmerande och stimulera motivation, och att de kan identifiera när lektionsdesignen möjliggör passivitet och disengagemang, är kritiskt. Lika centralt är det att kunna särskilja disengagemang från engagemang, och hur lärare kan hantera disengagemang och ser på sin egenförmåga i relation till det. Lärare som rapporterade att de blivit skolade i motivationens betydelse förlitade sig mer på hur de kunde motivera eleverna till lustfyllt lärande genom att entusiastmera, istället för att tänka kring hur design utgör möjligheter att påverka elevers engagemang i lärande.

#### BEGRÄNSNINGAR OCH FRAMTIDA FORSKNING

Denna studie bygger på intervjuer (n = 24), vilket innebär givna begränsningar för generalisering. Djupintervjuerna har kvaliteter i och med att de avser fånga den inneboende begreppsliga förståelsen, vilket reflekterar hur saker (fenomen) kommer till ett varande. Forskning kring engagemang och disengagemang syftar till att informera forskningssamhället, praktiken och beslutsfattare om sådana kritiska aspekter av utvecklingsprocessen, för att bättre förbereda lärare och praktiker. Fördjupade studier kring ett fenomen kan generera teoribildning, vilken bör utvecklas parallellt med samhällets förändrade villkor för lärande, särskilt i relation till ett fenomen som influeras av kontexten. Det finns ett stort behov av vidare forskning, där studien har pekat på att lärare utvecklar sina tankar i synnerhet i relation till sin egen lektionsdesign. Vidare behöver praktisknära forskning och interventioner som fokuserar på att stödja lärares syn på sig själva som designers av lärande, och lärares förståelse kring hur engagemang påverkas av deras lektionsdesign, behöver både finnas och spridas. Denna studie fokuserade på hur engagemang uppfattas online, det vill säga när kommunikation medieras över internet. Sådan kommunikation kan vara synkron och asynkron. De olika formaten påverkar på olika sätt villkoren för interaktion. Framtida studier kan fokusera på att studera dessa temporala villkor i relation till engagemang. Relationen



mellan motivation och engagemang bör beforskas vidare. Till exempel bör man studera hur de intra- och inter-dimensionella uttrycken i engagemang och disengagemang manifesteras och kan influeras, för att stödja en systematisk återgång från disengagemang till engagemang.

## SLUTSATS

Denna studie bidrar med insikt i engagemangsbegreppets framväxt i relation till elevers lärande online och visar på några centrala aspekter:

- Att lärare ofta försökte påverka elevernas engagemang via motivation, men inte alltid var säkra på att målet nåtts: att eleverna engagerade sig i sitt lärande.
- Att ett ensidigt fokus på motivation inte stödjer lärare i att designa för engagemang
- Att lärare som får fokusera på engagemang använder ordet mer och reflekterar mer över sin design i relation till engagemang.
- Att lärare behöver ett professionellt språk, i synnerhet för att kunna diskutera abstrakta fenomen
- Att lärare, trots att de ökade sin förståelse av engagemang, kan uppleva det utmanande att designa för engagemang

Sammanfattningsvis har studien identifierat ett fortbildningsbehov som rör både engagemang och lektionsdesign, inte minst online. Därtill lyfter studien fram att termen disengagemang behöver upptas i den svenska ordlistan, då ett likvärdigt ord saknas, och då lärare utan ett professionellt språk förhindras att föra dialog utan omskrivningar.

## NOTER

<sup>1</sup> Ifocus står för Innovation, forskning och utveckling i skola och förskola

## REFERENSER

- Abrahamsson, Cristian, Malmberg, Claes, & Pendrill, Anne-Marie (2019). En Delfistudie om lärares uppfattning av elevengagemang i NO-undervisningen. *Nordic Studies in Science Education*, 15(2), 128-144.
- Alrashidi, Opaq, Phan, Huy, & Ngu, Bing (2016). *Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations*. *International Education Studies*,

- 9(12), 41-52. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Andersson, Helena (2017). *Möten där vi blir sedda - En studie om elevers engagemang i skolan [Doktorsavhandling]*. Malmö Universitet]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404406/FULLTEXT01.pdf>
- Barata, Gabriel, Gama, Sandra, Jorge, Joaquim, & Gonçalves, Daniel (2017). Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, 71, 550–585. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.049>
- Bergdahl, Nina, Knutsson, Ola, & Fors, Uno. (2018). ‘So, You Think It’s Good’ - Reasons Students Engage When Learning with Technologies – a Student Perspective. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 9556–9563. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2289>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, & Fors, Uno (2020a). Disengagement, engagement and digital skills in technology-enhanced learning. *Education and Information Technologies*, 149, 957–983. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09998-w>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, Fors, Uno, & Knutsson, Ola. (2020b). Engagement, disengagement and performance when learning with technologies in upper secondary school. *Computers and Education*, 149 (May 2020), 103783. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019>
- Bergdahl, Nina, Nouri, Jalal, Karunaratne, Thashmee, Afzaal, Muhammad, & Saqr, Mohammed (2020c). Learning Analytics for Blended Learning: A Systematic Review of Theory, Methodology, and Ethical Considerations. *International Journal of Learning Analytics and Artificial Intelligence for Education (IJAL)*, 2(2), 46-79. <https://doi.org/10.3991/ijai.v2i2.17887>
- Bergdahl, Nina, & Bond, Melissa (2021). Negotiating K-12 (Dis-)engagement in Blended Learning. *Education and Information Technologies*, 27, 2635–2660. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10714-w>
- Bergdahl, Nina & Gyllander-Torkildsen, Lisbeth (2022). *Analysing visual representations of adult online learning across formats*. I The 24th Human Computer Interaction International Conference HCII 2022, Göteborg, Sverige, Juni 26-Juli 1, 2022, proceedings volume 8, LNCS 13309. Springer Nature.
- Bergdahl, Nina (under granskning). Engagement and disengagement in online learning.
- Boekaerts, Monique (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction*, 43, 76–83. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.001>
- Bond, Melissa, Bergdahl, Nina, Mendizabal-Espinosa, Rosa, Kneale, Dylan, Bolan, Fay, Hull, Poppy, & Ramadani, Fjolla (2021). *Global emergency remote education in secondary schools during COVID-19: A systematic review* (ss. 1–77). EPPI Centre; UCL Social Research Institute; University College London.
- Cain, William, Bell, John, & Cheng, Cui (2016). Implementing robotic telepresence

- in a synchronous hybrid course. In *2016 IEEE 16<sup>th</sup> International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (ss.1717-175). IEEE.
- Center for Postsecondary Research. Indiana University School of Education. (2018). *NSSE - National Survey of Student Engagement*. <http://nsse.indiana.edu/>
- Charmaz, Kathy, & Thornberg, Robert (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305–327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Christenson, Sandra, L., Reschly, Amy, L., & Wylie, Cathy (Red.) (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer New York.
- Code, Jilliane, Ralph, Rachel, & Forde, Kieran (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. *Information and Learning Science*, 121(5–6), 409–421. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112>
- Creswell, John, W., & Plano Clark, Vicki, L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (2a uppl.). SAGE Publications.
- Dalgarno, Barney (2014). Polysynchronous learning: a model for student interaction and engagement. Background to the case studies. *Rhetoric and Reality: Critical Perspectives on Educational Technology*, 673–677. <http://www.blackboard.com/platforms/collaborate/overview.aspx>
- Denscombe, Martyn (2014). *The good research guide: for small-scale social research projects*. McGraw-Hill Education, UK.
- Engle, Randi, A., & Conant, Faith, R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners' classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399–483. [https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004\\_1](https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_1)
- Ennis, Catherine, D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31–49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Fredricks, Jennifer, A., Blumenfeld, Phyllis, C., & Paris, Alison, H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research Spring*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, Jennifer, A., Reschly, Amy, L., & Christenson, Sandra, L. (red.) (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Elsevier.
- Fredricks, Jennifer, A., Wang, Ming-Te, Schall Linn, Jaqueline, Hofkens, Tara, L., Sung, Hanna, Parr, Alyssa, & Allerton, Julia (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5–15. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.009>
- From, Jörgen (2017). Pedagogical Digital Competence — Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43.

<https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>

- Garcia Yeste, Carme, Morlà Folch, Teresa, & Ionescu, Vladia (2018). Dreams of Higher Education in the Mediterrani School Through Family Education. *Frontiers in Education, 3*, 1-11. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00079>
- Gebhardt, Eveline, Fraillon, Julian, Schulz, Wolfram, Friedman, Tim, & Ainley, John (2014). *Preparing for Life in a Digital Age. The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Giovannella, Carlo, Passarelli, Marcello, & Persico, Donatella (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: The School Teachers' Perspective at the steady state. *Interaction Design and Architecture(S), 45*, 264–286. <https://en.wikipedia.org/wiki/ASLERD>
- Grissom, Scott, McCauley, René, & Murphy, Laurie (2017). How Student Centered is the Computer Science Classroom? A Survey of College Faculty. *ACM Transactions on Computing Education, 18*(1), 1–27. <https://doi.org/10.1145/3143200>
- Grønberg, Lisbeth (2013). One of the boys: constructions of disengagement and criteria for being a successful student. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 26*(9), 1192–1209. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.816889>
- Grönlund, Åke (2020). *Skolans fjärrundervisning under Coronapandemin 2020*. Örebro Universitet, Handelshögskolan.
- Håkansson Lindqvist, Marcia (2015). *Conditions for Technology Enhanced Learning and Educational Change: a case study of a 1:1 initiative* [Doktorsavhandling; Umeå Universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:859735/FULLTEXT01.pdf>
- Harshbarger, Tim, B. (2019). *Student-teacher relationships and achievement* [Ball State University]. <http://cardinalscholar.bsu.edu/handle/123456789/201781>
- Hattie, John (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hietajärvi, Lauri, Lonka, Kirsti, Hakkarainen, Kai, Alho, Kimmo, & Salmela-Aro, Katariina (2020). Are Schools Alienating Digitally Engaged Students? Longitudinal Relations between Digital Engagement and School Engagement. *Frontline Learning Research, 8*(1), 33–55. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.437>
- Hirsh, Åsa. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet*. Natur & Kultur.
- Holmström, Ola (2021). *Gymnasieskola på distans och grundskola i standby. Skolpersonals erfarenheter av sitt arbete i*. Malmö Universitet. <https://doi.org/10.24834/isbn.9789178771660>
- International Association for K-12 Online Learning (2019). *National standards for quality online teaching*. <https://www.nsqol.org/>
- Jang, Hyungshim, Reeve, Johnmarshall, & Deci, Edward, L. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It Is Not Autonomy Support or Structure but

- Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588–600. <https://doi.org/10.1037/a0019682>
- Kapchan, Deborah, & Strong, Pauline. (1999). Theorizing the hybrid. *The Journal of American Folklore*, 112(445), 239–253. <https://doi.org/10.2307/541360>
- Kafle, Narayan, P. (2013). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *Bodhi: An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181–200. <https://doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
- Killian, Chad M., Kinder, Christopher J., & Woods Mays, Amelia (2019). Online and blended instruction in K–12 physical education: A scoping review. *Kinesiology Review*, 8(2), 110–129.
- Kim, Do, Y., Cardenas, Irvin, S., & Kim, Jong, H. (2017). Engage/Disengage: Control triggers for immersive telepresence robots. *HAI 2017 - Proceedings of the 5th International Conference on Human Agent Interaction*, 495–499. <https://doi.org/10.1145/3125739.3132603>
- Laurillard, Diana (2012). *Teaching as design science Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Lawson, Hal, A., & Lawson, Michael, A. (2020). Student engagement and disengagement as a collective action problem. *Education Sciences*, 10(8), 1–20. <https://doi.org/10.3390/educsci10080212>
- Martin, Florence, Sun, Ting, & Westine, Carl, D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159 (January), 104009.
- Montgomery, Amanda, P., Mousavi, Amin, Carbonaro, Michael, Hayward, Denyse, V., & Dunn, William (2019). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 114–127. <https://doi.org/10.1111/bjet.12590>
- Nørgård, R. T. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1709–1723. <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>
- Poskitt, Jenny, & Gibbs, Robyn (2010). *Student engagement in the middle years of schooling (year 7-10): A literature review*. Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/student-engagement-in-the-middle-years-of-schooling-years-7-10-a-literature-review/introduction>
- Pöysä, Sanni, Vasalampi, Kati, Muotka, Joonas, Lerkkanen, Marja, K., Poikkeus, Anna Maija, M. & Nurmi, Jari E. (2018). Variation in situation-specific engagement among lower secondary school students. *Learning and Instruction*, 53, 64–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.007>
- Raes, Annelies, Detienne, Loulou, Windey, Ine, & Depaepe, Fien. (2020). A systematic literature review on synchronous hybrid learning: gaps identified. *Learning Environments Research*, 23, 269–290. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09303-z>

- Ramsey, David, Evans, Jocelyn, & Levy, Meyer (2016). Preserving the seminar experience. *Journal of Political Science Education*, 12, 256–267.  
<https://doi.org/10.1080/15512169.2015.1077713>
- Reeve, Johnmarshall (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. I S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (ss. 149–172). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Reichenberg, Olof (2018). Student behavioural disengagement, peer encouragement and the school curriculum: A mechanism approach. *Educational Studies*, 44(2), 147–166. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1347491>
- Ryegård, Åsa, Apelgren, Karin, & Olsson, Thomas (2010). Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet. Rapporter från NSHU.  
<http://hdl.handle.net/2077/22232>
- Ryan, Richard, M., & Deci, Edward, L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Samuelsson, Marcus (2017). Lärandets ordning och reda: Ledarskap i klassrummet. Natur och kultur.
- Samuelsson, Ulli (2014). *Digital (o)jämlighet? IKT-användning i skolan och elevers tekniska kapital - Digital (un)equality. The use of IT in schools and students' digital capital.* [Doktorsavhandling, Jönköpings Universitet]. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:681386/FULLTEXT01.pdf>
- Skinner, Ellen, A., & Belmont, Michael, J. (1993). Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.  
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Sofkova Hashemi, Sylvana (2019). Lärares digitala kompetens. I A.-L. Godhe, & S. Sofkova Hashemi (Red.), *Digital kompetens för lärare* (ss. 141–149). Gleerups.
- Statens offentliga utredningar (2016). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro och agera - att vända frånvaro till närvaro - en utredning om problematisk elevfrånvaro, SOU 2016:94.* <https://www.regeringen.se/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmarksamma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>
- Tallvid, Martin, Lundin, Johan, Svensson, Lars, & Lindström, Berner (2015). Exploring the relationship between sanctioned and unsanctioned laptop use in a 1:1 classroom. *Educational Technology and Society*, 18(1), 237–249.
- Vetenskapsrådet (2017). God forskningsred [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva (2017). Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Wang, Ming-Te, Fredricks, Jennifer, A., Ye, Feifei, Hofkens, Tara, & Linn, Jaqueline, S. (2017). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592–606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>

Wang, Ming-Te, & Hofkens, Tara, L. (2019). Beyond Classroom Academics: A School-Wide and Multi-Contextual Perspective on Student Engagement in School. *Adolescent Research Review*, 5, 419–433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>

Wedin, Åsa (2017). Arbete med identitetstexter. Flerspråkigt skrivande för identitetsförhandling och engagemang. *Nordand*, 12(1), 45-61. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.18261/issn.2535-3381-2017-01-04>

Zhang, Zhaoli, Li, Zhenhua, Liu, Hai, Cao, Taihe, & Liu, Sannyuya (2020). Data-driven Online Learning Engagement Detection via Facial Expression and Mouse Behavior Recognition Technology. *Journal of Educational Computing Research*, 58(1), 63–86. <https://doi.org/10.1177/0735633119825575>