



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED 209/PED 201:11
Magisteruppsats, 10 poäng

Datum: 2005-01-17

Eget ansvar och inflytande över lärandet utifrån TEA som pedagogisk modell Hur fungerar det för eleverna?

Ann Marie Jannesson Elias

Handledare:
Viveka Jerndorf

ABSTRACT

- Arbetets art: Fallstudie, med triangulering som undersökningsmetod
- Sidantal: 58
- Titel: Eget ansvar och inflytande över lärandet utifrån TEA som pedagogisk modell. Hur fungerar det för eleverna?
- Författare: Ann Marie Jannesson Elias
- Handledare: Viveka Jerndorf
- Datum: 2005-01-10
- Sammanfattning: Under senare tid har förändringar mot ökat elevinflytande genomförts i skolan. Undersökningen syftar till att se hur eget ansvar och inflytande över lärandet fungerar utifrån en pedagogisk modell, TEA. Modellen är införd på en grundskola och studien avser elever i år 9. I teoriavsnittet beskrivs olika sätt att se på lärande och olika möjligheter att utforma lärandesituationer. Undersökningen, som genomförs med hjälp av triangulering (observationer, dagböcker och intervjuer), belyser hur eleverna anser att TEA fungerar.
- I undersökningen framkommer att det finns stora kontraster mellan teori, skolans mål för TEA och den verklighet som eleverna representerar. Avslutningsvis diskuteras tänkbara anledningar till skillnaderna som framkommer och hur man utifrån resultatet kan utveckla elevernas inflytande och ansvar över lärandesituationen.
- Nyckelord: Lärande, lärandemiljö, individualisering, inflytande, ansvar

Innehållsförteckning

Förord.....	1
1 Inledning och bakgrund	2
1.1 En presentation av modellen	3
1.2 TEA- varför det?	4
1.3 Presentation av enkäten, maj 2002.....	4
1.4 Syfte	5
2 Teori	6
2.1 Förändringar i skolans värld	6
2.2 Olika infallsvinklar på lärande	7
2.2.1 Hjärnbaserat lärande	7
2.2.1.1 Receptivitet.....	8
2.2.1.2 Minnesfunktionen.....	8
2.2.2 Individen och lärandet	9
2.2.3 Ytinlärning och djupinlärning	11
2.2.4 Den sociala situationens betydelse för lärandet.....	11
2.3 Undervisningsmodeller	12
2.3.1 Reformpedagogik eller progressiv pedagogik kontra traditionell pedagogik	12
2.3.2 Reflektion och lärande.....	13
2.4 Lärande och förutsättningar i miljön.....	14
2.4.1 Synliga ramar, vardagslärande och dold läroplan	14
2.4.2 Skolkod	16
2.4.3 Fysisk miljö	16
2.4.4 Miljön och de sociala förhållandena.....	17
2.5 Individens aktivitet och lärande	18
2.5.1 Strategier för lärande	19
2.5.2 Ickelärande eller strategier mot lärande.....	20
3 Metod	22
3.1 Utgångspunkter	22
3.1.1 Metodval och upplägg	22
3.1.2 Faktorer som påverkar forskningsarbete	22
3.1.2.1 Värderingar.....	22
3.1.2.2 Praktisk hänsyn.....	23
3.2 Genomförande.....	23
3.2.1 Urval	23

3.2.2 Observationer	24
3.2.3 Dagboksanteckningar	25
3.2.4 Intervjuer	26
3.3 Kvalitet.....	27
3.3.1 Bedömningskriterier	27
3.3.2 Granskning av undersökningen	28
3.3.3 Forskningsetiska principer.....	29
3.3.4 Etiska ställningstaganden i arbetet	29
4 Empiri	30
4.1 Observationer.....	30
4.1.1 Observation 1.....	30
4.1.2 Observation 2.....	31
4.1.3 Observation 3.....	31
4.1.4 Observation 4.....	32
4.2 Kommentrar till observationerna.....	32
4.2.1 Extra observation i korridoren.....	33
4.3 Intervjuer.....	33
4.3.1 Vad tycker eleverna och hur används tiden?	33
4.3.2 Miljö	35
4.3.3 Undervisning och lärande.....	36
4.3.4 Elevaktivitet och ansvar.....	37
4.3.5 Den sociala situationen.....	38
4.3.6 Annat intressant	38
4.4 Dagböckerna	39
4.4.1 Sammanställning av dagböckerna	39
4.5 Resultat, bilden av TEA	41
4.5.1 Elevernas inställning till TEA	41
4.5.2 Miljö	41
4.5.3 Inläring	42
4.5.4 Inflytande och ansvar.....	42
5 Analys och diskussion.....	43
5.1 Elevernas inställning till TEA.....	43
5.2 Miljö.....	44
5.3 Inläring.....	45
5.4 Inflytande och ansvar.....	47
5.5 Den sociala situationen under TEA	48
5.6 Avslutande reflektion.....	49
5.7 Tankar om framtiden.....	50
5.8 Mitt eget lärande	51

Referenser	52
Bilagor.....	
Bilaga 1a-c Utvärdering, maj 2002	53
Bilaga 2 Observationsprotokoll	56
Bilaga 3 Dagboksblad	57
Bilaga 4 Samtalsschema	58

Förord

Inledningsvis måste jag bekänna att arbetet hela tiden varit mycket intressant och stimulerande. Med utgångspunkt i verksamheten och den pedagogiska modell som införts på min arbetsplats, har jag haft möjlighet att studera faktorer som gynnar elevinflytande och bra lärandemiljöer. Med hjälp av elever från år 9 har jag fått tillfälle att närmare studera vilka faktorer som är viktiga för dem i skolsituationen och hur de uppfattar eget arbete och inflytande. Aktuell forskning har hjälpt mig att skapa en god utgångspunkt för min studie. Under arbetets gång har jag utvecklat min egen syn på arbetet i skolan och fått nya idéer om hur arbetet kan organiseras för att optimera lärande och göra elever delaktiga i lärande processen.

Jag vill rikta ett stort tack till alla elever och kollegor som ställt upp och hjälpt mig att genomföra arbetet.

Tack vill jag även säga till min handledare Viveka Jerndorf, som med varsam hand lotsat mig genom arbetet. Dina råd och din entusiasm har varit mycket värdefulla för mig.

Sist men inte minst vill jag tacka min familj som tappert stått ut med mig, framför allt under arbetets sista del. Utan ert stöd hade det inte gått!

Ann Marie Jannesson Elias

Lund den 8 januari, 2005

1 Inledning och bakgrund

Under mina tidigare kurser inom magisterprogrammet har jag tittat närmare på den pedagogiska modell som finns på min arbetsplats. Arbetsplatsen är en F-9 skola i Lund. Skolan har drygt 700 elever varav ca 430 finns i år 7-9. För ungefär 5 år sedan började arbetet med att införa vår pedagogiska modell. Den skulle bl.a. ge eleverna större möjlighet till inflytande och individualisering, vilket ligger i linje med de krav som ställs i styrdokumentet t.ex. läroplanen, LpO 94. Modellen upptäcktes ursprungligen på en annan skola, den ”togs med hem” och anpassades efter våra behov och förutsättningar. Under de tidigare kurserna har jag försökt se hur vår pedagogiska modell stämmer överens med aktuell pedagogisk forskning. Jag har också tittat närmare på hur kvalitetsarbetet skulle kunna läggas upp på skolan och hur man skulle kunna gå tillväga för att genomföra en utvärdering (framför allt ur lärarperspektiv).

Genom mina tidigare undersökningar har jag funnit att avsikten med vår pedagogiska modell, helt klart, svarar upp mot samhällets förväntningar och den pedagogiska forskningens syn på skolan, nuvarande elever (d.v.s. framtidens vuxna) och den nya lärarrollen. Att ge eleverna större inflytande och ansvar över sin inläring, enligt modellens intention, ligger helt i linje med utformningen av utbildning som skall förbereda för de krav och förväntningar man tror kommer att ställas på framtidens vuxna. Vår pedagogiska modell är egentligen inte något specifikt fenomen utan liknande utveckling har skett på de allra flesta skolor i landet. Ökad elevaktivitet har hamnat i fokus men sätten på vilka undervisningen organiseras varierar i det oändliga. Det som hos oss kallas TEA= Tid för Eget Arbete, kallas hos någon annan EA (eget arbete), ”Nå längre” eller Arbetscheman. Man skulle alltså kunna studera hur eget ansvar och inflytande över lärandet fungerar på de flesta skolor i landet. Intressant för mig i nuläget är dock hur vårt sätt att organisera den ökade elevaktiviteten genom TEA fungerar i verkligheten så;

Eftersom mina tidigare försök att sätta in modellen i ett större sammanhang föll väl ut, känns det nu intressant att fortsätta och knyta ihop arbetet, denna gång med utgångspunkt hos eleverna. Hur stämmer verkligheten med modellens teoretiska intentioner och forskning om lärande och inflytande ur elevernas perspektiv?

1.1 En presentation av modellen

Modellen består av tre delar: loggbok, mentorsystem och TEA - ”Tid för Eget Arbete” och genomsvårar hela skolan i ett F-9 perspektiv.

De tre delarna i modellen är egentligen väldigt nära förknippade med varandra, eftersom man i loggboken, tillsammans med sin mentor, planerar och följer upp det man gör under TEA, den tid eleverna till sitt eget förfogande.

Trots denna närhet mellan delarna, kommer jag i mitt arbete att bryta ut ”Tid för Eget Arbete”. TEA är tid i schemat som disponerats om och avsatts, för att eleven skall ha möjlighet att välja ämne eller arbetsområde efter eget behov och intresse. Man kan välja att självständigt eller i grupp fördjupa sig i något man är bra på och intresserad av, eller att arbeta vidare med något som man har behov av mer tid för att klara av. Eleven väljer ofta i samråd med sin/sina mentorer.

Var kommer då tiden ifrån?

I år 7-9 har man frikopplat 4,5 timmar från olika ämnen i timplan och lagt ut detta vid 3-4 dagar under veckan. Tid är tagen från SO, NO, Sv, Ma, praktisk-estetiska ämnen och det som kallas ”elevens val”. Man kan dock arbeta med vad som helst av skolarbetet, som man anser sig behöva mer tid till, inte just de ämnen som lämnat ifrån sig tid. Eleverna skall i första hand gå till någon av de lärare som undervisar dem. Finns ingen tillgänglig, väljer man helt fritt.

I År 8 och 9 ligger C- språkets 80 minuter/vecka på TEA. C- språk är ett frivilligt val. Väljer man ett C-språk får man alltså motsvarande tid mindre till TEA.

I år F-6 handlar det också om omdisponering av tid mellan ämnena, men eftersom man arbetar med teman och projekt på ett annat sätt, så sker denna omfördelning av tiden ständigt och jämt, och blir inte så tydlig som för år 7-9. Samma lärare har ju också klasserna i F-6 under betydligt större del av dagen, vilket ger en annan flexibilitet när det gäller arbetet med TEA.

I år 4-6 har man gemensamt fattat beslut om att eleverna skall ha minst 80 minuter TEA/vecka. Lösningarna och tiden varierar från klass till klass, men de flesta har mer än 80 minuter TEA var vecka.

I år F-3 varierar också upplägg, tid och utformning mellan de olika klasserna.

Även om genomförandet varierar när det gäller modellens tre delar, så går det att följa dem som en röd tråd från de allra minsta barnen till de allra största på skolan. Alla har mentorer, TEA - pass och loggböcker.

1.2 TEA – varför det?

Som jag redan nämnt ovan, infördes TEA bland annat för att;

- eleverna skulle ges bästa möjliga inläringssituation
- de skulle få större ansvar för och inflytande över sin inläring
- eleverna skulle kunna utnyttja tiden mer efter sina egna behov
- ett mer elevaktivt arbetssätt skulle främjas och ge större utrymme för egna val
- man skulle kunna dra nytta av personalens kompetens och ämnenas olika karaktär på ett bättre sätt
- samverkan inom ämnesgrupper och över ämnesgränser skulle underlättas

I det här arbetet skulle också arbetslagen utvecklas och lagets insatser skulle fokuseras på det pedagogiska arbetet.

Införandet av skolans pedagogiska modell i sin helhet är ett sätt för skolan att anpassa sig och leva upp till de krav som ställs på skolan nu och inför framtiden.

1.3 Presentation av enkäten, maj 2002

I maj 2002 gjordes en utvärdering vilken användes som en av utgångspunkterna vid mina intervjuer. En sammanställning av resultaten av utvärderingen finns som bilaga (bil. 1a-c) men för att det skall bli lättare att följa arbetet gör jag en kort summering nedan.

Den första undersökningen gjordes som en surveyundersökning. Informationen samlas in från flera individer, vid (i stort sett) ett och samma tillfälle. Enkäten ställdes till alla elever i år 7-9, närmare bestämt 123 personer och den gjordes under en lektion. De tre första frågorna var slutna flervalfrågor som berörde TEA i största allmänhet, mängden TEA fördelad på de tre åren, samt vad som styrde elevernas val av TEA. Möjlighet gavs att komplettera de slutna frågorna med egna tankar i anslutning till svarsalternativen. Det fanns även en fjärde fråga, formulerad som en öppen fråga, där eleverna ombads komma med tips till förändring av TEA. När det gäller TEA som helhet kan man se att eleverna är till mycket stor del nöjda med hur TEA fungerat för dem. 87 % tycker att det är mycket bra eller bra. Endast två elever har svarat att de tycker att det varit dålig eller mycket dåligt.

När det gäller mängden tid i den egna årskursen, visar det att eleverna är nöjda med fördelningen som den är. 78 % av eleverna tycker att det är lagom mycket TEA. 14 % av eleverna anser att det är för mycket TEA och 8% skulle önska ännu mer tid. Fördelningen av tiden är densamma då som nu d.v.s. det är lika mycket TEA under alla tre åren. När det gäller hur eleverna valt TEA visar det sig att behovet av hjälp (32 %), följt av kompisarnas påverkan (24 %) har störst betydelse. Endast 1 person (0,8%) menar att mentorerna styr valet av TEA.

Resultatet visar att eleverna i stort är nöjda med TEA. Det fanns möjlighet att lägga till synpunkter efter var och en av de tre första frågorna. Det är nästan uteslutande första frågan som kommenterats. Vid en sammanfattning av dessa kommentarer går det att konstatera att det mest positiva med TEA anser eleverna vara att man kan göra sina läxor där.

Några av dessa elever tycker att det är bra att man kan få hjälp med läxorna, men det stora flertalet uppskattar läxläsningen i skolan för att de får mer fritid när de kommer hem.

Möjligheten att själv kunna välja och styra sitt arbete poängteras också av eleverna. Andra positiva effekter som nämns är att man kan ta igen uppgifter eller prov som missats, det finns större utrymme att hinna med alla uppgifterna och man kan få extra hjälp med saker som man har svårt för.

1.4 Syfte

Utgångspunkt för det här arbetet är de schemalagda inlärningsstillfällena kallade TEA, som tillsammans med den mer traditionella, lärarstyrda lektionstiden blir elevernas sammanlagda skoltid. Den lärarstyrda tiden och TEA skall tillsammans verka för att eleverna på ett tillfredsställande sätt uppnår de mål som finns för grundskolan.

Nyckelorden i arbetet är lärande, lärandemiljö, inflytande, individualisering och ansvar.

Avsikten med arbetet är att få insikt i på vilket sätt TEA bidrar till elevers lärande. Jag vill försöka beskriva de processer avseende elevers lärande som finns under TEA. Meningen är alltså inte att mäta *vad* eleverna lär sig, utan att försöka synliggöra *hur* lärandet sker under den mindre strukturerade tiden i skolan.

Syftet med arbetet är att titta närmare på;

TEA som komplement till traditionell undervisning – hur bidrar det till ökat lärande hos eleverna?

För att få mer konkreta frågor att arbeta utifrån har jag brutit ut följande:

TEA och ökad elevaktivitet i skolan, hur upplevs det av eleverna?

Hur sker lärandet under TEA i förhållande till lärandet vid traditionell undervisning?

Vilka möjligheter ger TEA till inflytande över lärandet och lärprocesserna så att individuella behov tillgodoses?

2 Teori

Som jag nämnt förut anser jag, med utgångspunkt i mitt tidigare arbete, att skolans pedagogiska modell ligger rätt i tiden och är en förändring efter de behov som finns i ett skolutvecklingsperspektiv. Hur speglas då synen på skolans utveckling, undervisningen och lärandet i litteraturen? Här har jag valt flera olika infallsvinklar för att skapa en så bred bakgrund som möjligt.

2.1 Förändringar i skolan värld

Låt oss börja med förändringarna i skolan under senare tid. Hargreavs (1994) behandlar i ”Läraren i det postmoderna samhället” de stora förändringar som genomfördes i skolan under 80- och 90-talet. Han diskuterar hur läraren och läraryrket påverkats under de senaste decennierna och vad som förmodligen kommer att ske inom skolan den närmaste framtiden. Förändringarna som diskuteras här är speglingar av de förändringar som skett i samhället och som skolan naturligtvis måste anpassa sig efter, eftersom den är en del av den stora helheten. Vad dessa förändringar i sin tur innebär för skolan står att läsa i ett av skolans styrdokument bl.a. i den senaste läroplanen, LpO 94. Läroplanen innehåller de mål och riktlinjer som regering och riksdag bestämt skall gälla för skolor i hela landet. Perspektivet har i och med detta flyttat från ren kunskapsstyrning till målstyrning. Målen är vida och skall inte fungera som gränser för elevernas kunskapsutveckling, utan de skall fungera som en utmaning att lära mer och komma vidare. En viss tveksamhet till den målstyrda skolan visar Scherp (1999). Han menar att målstyrning innebär att målen skall ha inverkan på hur människorna i organisationen utför sitt arbete. Genom styrning mot samma mål skall alla bidra till att optimera verksamheten som helhet. Detta menar han går ”stick i stäv” med hur verkligheten ser ut. Vanligast är att lärare undervisar efter sin övertygelse och sin syn på skola och lärande utan någon större inblandning av någon annan lärare. Scherp kallar detta inre styrsystem för värdestyrning.

Vägen till målen skall som vi sett innehålla mer elevaktivitet och ökat ansvar för det egna lärandet och den egna utvecklingen. Det innebär också att det talas om individualiserad undervisning och läraren som handledare. LpO 94 visar inte bara på en målstyrd utan också en decentraliserad skola. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov och det betonas också att det finns olika sätt att nå målen.

I läroplanen byttes ord som ”förmedla kunskap” ut mot ”främja lärande där eleverna stimuleras att inhämta kunskap (LpO 94 s.14 ff).

Det står också att rektor har ansvar bl.a. för att;

- arbetsformerna utformas så att aktivt elevinflytande gynnas, och att
- arbetsmiljön utformas så att eleverna får tillgång till handledning.

Från att ha sett eleven enbart som en passiv mottagare av kunskap, så har inställningen nu förändrats till att eleven skall vara aktiv, motiverad att lära och engagerad i sin lärandeprocess. Med utgångspunkt i detta har begreppet elevinflytande fått en framträdande roll. Tittar man tillbaka i tiden finner man att begreppet elevinflytande inte är något nytt (Skolverkets referensmaterial 1998). Redan på 1946 års skolkommision fanns begreppet på dagordningen i samband med diskussion om fostran och demokrati. Nu återfinns det alltså i LpO 94 och betonas betydligt mer än tidigare. Enligt Skolverkets referensmaterial (a.a.) innebär elevinflytande möjlighet för

eleverna att ha inflytande över arbetet, miljön och de beslutsprocesser som finns i skolan. Rätten till inflytande för eleverna är klart uttryckt i både skollag och författning men det finns ingen ytterligare precisering av vad det egentligen är och hur det skall fungera i verkligheten. I referensmaterialet menar man också att inflytandet kan delas upp i en formell del, rörande klassråd och elevråd och en informell del som handlar om elevernas vardagssituation.

Som vi ser önskas individer som bl.a. är initiativrika, ansvarstagande, förändringsbenägna, och flexibla. Skolan har som uppdrag att erbjuda möjlighet för eleverna att nå dithän.

2.2 Olika infallsvinklar på lärande

Det finns många som har beskrivit hur lärandet fungerar och vilka faktorer som påverkar det. I det här avsnittet har jag valt att presentera några olika infallsvinklar på inläring och lärandeprocesser och vad som påverkar dem.

2.2.1 Hjärnbaserat lärande

”I hjärnans kemi gömmer sig svaren på många frågor kring hur vi lär oss och kommer ihåg” (Maltén 2002, s 19)

Maltén presenterat tankar på hur kunskapen om hjärnan och hjärnprocesserna skulle kunna kopplas samman med pedagogiken och lärprocessen och utnyttjas för att stimulera inläringen. Han kallar det *”hjärnbaserat lärande”*.

Fenomenet är inget nytt utan presenteras även tidigare av Eric Jensen (1997). Både Jensen och Maltén menar att forskningen om hjärnbaserat lärande bygger på ett tvärvetenskapligt sätt att närma sig lärandet.

”När vi formar inläring utifrån grundläggande kunskap om hur hjärnan lär sig ökar motivation, mening och minnesförmåga hos alla elever.” (Jensen 1997, s. 8)

De menar att informationen om hur vi lär och kommer ihåg göms i hjärnprocesserna och att vi genom ökad kunskap om dessa också kan underlätta lärandet. Tre hjärnfunktioner nämns som anses viktiga för pedagoger att känna till;

- retikulära aktiveringssystemet (RAS) i hjärnstammen som filtrerar intryck och reagerar på information,
- synapserna och informationsöverföringen mellan cellerna
- kemin där hormoner och andra reaktioner avgör om vi mår bra eller dåligt och om vi överhuvudtaget är i ett sinnestillstånd för att kunna lära.

Dessa tre anses vara processerna som är kärnpunkten för lärandet.

Parallellt med att hjärnans funktioner och processer presenteras visas också på hur pedagogen aktivt kan utnyttja dessa för att optimera och stimulera lärande.

Vi lär med sinnen, kropp och hjärta och ju bättre vi kopplar samman dessa, desto effektivare blir inläringen. Inläringen baseras på de upplevelser och erfarenheter vi tar till oss via våra sinnen. Därför krävs att miljön kan erbjuda goda förutsättningar för sensorisk stimulans. Tankarna utgår från den konstruktivistiska teoribildningen och elevernas förmåga att skapa sin egen kunskap, vilket jag återkommer till längre fram i arbetet.

2.2.1.1 Receptivitet

Lärarens uppgift blir att tillrättalägga förutsättningar för att optimera lärandet. Hänsyn måste tas till människors olika receptiva förmåga. Information tas in på olika sätt och undervisningen måste alltså vara varierad i sin utformning för att svara mot alla de olikheter som finns. Maltén (a.a.) kategoriserar olikheterna på det sätt som presenteras nedan. Man måste vara medveten om att detta är en generaliserad teoretisk tolkning och att det i verkligheten finns en mängd kombinationer av hur minnesfunktionen aktiveras av yttre stimuli;

- *den visuella eleven*, som ser och betraktar och antecknar flitigt under lektionen
- *den auditiva eleven*, som lär genom att lyssna och föredrar muntliga instruktioner men visar svårigheter att anteckna medan man lyssnar
- *den kinestetisk/ taktile eleven* som lär genom att göra saker med händerna och behöver laborativt material för att kunna lära har högt utvecklad förmåga att tolka kroppsspråk
- *den abstrakta eleven*, som är inåtriktad aktiv har bra begreppsbyggnad och utvecklat abstrakt tänkande
- *den konkreta eleven*, som är utåtriktad aktiv och vill prova saker själv
- *den sekventiella eleven*, som går fram med små steg i taget och vill ha strukturerade fasta lektioner och regler

2.2.1.2 Minnesfunktionen

Jensen (a.a.) gör en liknande uppdelning men beskriver minnesfunktionen utifrån det han kallar hjärnans tre minnessystem, det semantiska minnet, procedurminnet och det episodiska minnet. Han hävdar att det inte finns något speciellt plats i hjärnan för minnet, utan att hjärnan i stället reagerar som om det fanns tre olika system för hantering av minnesfunktionen. Dessa tre minnessystem har han också sammankopplat med olika arbetssätt i skolan, vilket gör det extra intressant att titta närmare på.

Det semantiska minnet är till stor del språkligt och aktiveras genom associationer. Det är ett arbetande minne, kan vara korttidsminne, som kräver repetition för att information skall ”stanna kvar”. Rangordnas lägst av de tre minnesfunktionerna. Bygger på utantillinläring och anses passa skolor där det arbetas tyst och stillsamt och där man ”pluggar in” läxor och prov. Information lärs in utantill genom språkliga, semantiska, metoder. Denna minnesfunktion har dålig verklighetsförankring och upplevs i många fall meningslös. När stoffet väl lärts in är det svårt att revidera. Det krävs stor yttre motivation för att använda detta minne.

Procedurminnet kallas även motoriskt eller kroppsligt/ kinestetiskt minne och aktiveras bl.a. genom händelser, kroppslig rörelse, platser, smak, lukt och känslor. Det kräver liten inre motivation och verkar ha obegränsad lagringstid. Det man lär in med hjälp av detta minne minns man lätt t.ex. att cykla. Minnet används ofta till inläring i lägre åldrar och glöms sedan bort under de senare åren i skolan. I skolsammanhang kan minnet aktiveras genom användning av t.ex. rollspel och liknande aktiviteter som innebär att kroppen används.

Episodiskt minne eller spatialt minne, är ett händelseminne som aktiveras genom direkt association till händelser, omständigheter eller platser. Även detta minne anses ha obegränsad lagringstid men lagringstiden kan variera beroende på intensiteten i upplevelsen. Minnesfunktionen kan förstärkas genom repetition. Det episodiska minnet kräver liten inre motivation och har förmåga att snabbt aktiveras. Informationen som lagrats kan lätt omformas utifrån nya upplevelser och behov.

I inlärningssammanhang förstärks effekten i det episodiska minnet t.ex. med hjälp av byte av platser och positioner i rummet, inlärningsredskap, musik, temastudier, fantiserande och genom känslomässiga intryck. Min tolkning blir att detta minne är mest aktiverat i en progressiv undervisningssituation.

Även utifrån den här uppdelningen finns en mängd olika kombinationer för hur minnet används, aktiveras och stimuleras bäst. Hjärnan anses arbeta längs många olika banor och nivåer samtidigt när den tar in alla de intryck den sköljs över av.

Jensen skriver att;

”Den sensoriska hjärnan har en enorm aptit! Det är därför den har så svårt för att ta emot traditionell undervisning.....” (a.a. s. 72)

Inläringen anses vara så individuell och komplex att det är fel att undervisa elever i grupp. För att tillgodo se så många hjärnors stora aptit som möjligt, behöver man kunna erbjuda ett helt smörgåsbord att plocka från.

2.2.2 Individen och lärandet

Piagets tankar och teorier om barns och ungas utveckling är väl kända i pedagogiska sammanhang (Hermansen, 1998, Illeris, 2002). Här ligger tyngdpunkten på utvecklingen av individens tanke- och kunskapsliv. Piaget beskriver fyra olika kognitiva utvecklingsstadier. Det är

- sensomotoriskt stadium (0-2 år) där barnet är medvetet om sina rörelser och de verkningar de får, barnet utvecklar objektskonstans
- pre-operationellt stadium (2-6 år) här skapas symboler för verkligheten, man lär att föremål finns även om de inte syns, barnet har ett egocentriskt perspektiv, tycker om att sortera och klassificera
- konkret operationellt stadium (6-11 år) abstrakta tänkandet utvecklas med hjälp av konkret material, barnet tar sig så småningom ur sin egocentrism
- operationellt stadium (11-ca 15 år) det abstrakta tänkandet är nu utvecklat, barnen/ungdomarna kan tänka hypotetiskt och har förmåga att utforma teorier.

Gränserna mellan stegen är flytande men de följer på varandra så som de presenterats ovan.

Piaget anser vidare att människan har en inneboende vilja och förmåga att lära och att det är en egenskap som drivs av viljan att överleva och utvecklas. Vi hamnar i den konstruktivistiska teoribildningen, där man menar att människan genom lärande och kunskap själv konstruerar sin förståelse av omvärlden. När människans inneboende föreställningar och förståelse inte räcker till för att hantera nya upplevelser uppstår obalans. Denna obalans blir drivkraften och viljan att lära och själv konstruera den nya förståelsen av omvärlden. Nya tanke- och handlingsmönster eller kognitiva strukturer bildas ur de gamla.

Lärandet beskrivs som en jämviktsprocess:

”Individen strävar hela tiden efter att bevara sin jämvikt i samspelet med omgivningen genom adaptation, d.v.s. genom en aktiv anpassningsprocess där individen både anpassar sig till omgivningen och försöker anpassa omgivningen till de egna behoven” (Illeris 2002 s. 27).

Nyckelorden i den konstruktivistiska processen är:

assimilation – införlivande av intryck från omgivningen till de egna psykiska strukturerna,

ackommodation – förändring av de egna strukturerna efter nya förhållanden.

adaption- anpassning till de ständiga förändringar som sker i livet.

Liknande begrepp finner man presenterade av bl.a. Lauvås & Handal (2001) och Argyris (2003). Det talas om ”singel-loop och dubble-loop learning”. Singel-loop learning, kan liknas vid assimilation, och uppstår när intryck införlivas utan att underliggande värderingarna och strukturerna förändras. Double-loop learning går ett steg vidare, precis som ackommodation, och anpassar de egna strukturerna efter de nya förhållandena. Läger man dessutom till ett eget medvetet reflekterande över lärande som sker i singel- respektive double-loop situationerna hamnar vi i metaperspektiv och når en nivå av metainläring.

Illeris (2002) presenterar lärandet i tre dimensioner och menar att det sker mellan tre poler;

- den kognitiva
- den psykodynamiska
- den sociala

Den kognitiva polens process är kunskapsinhämtande och motoriskt lärande vilka båda styrs av det centrala nervsystemet.

Den psykodynamiska processen handlar om personens psykiska aspekter, hit räknas känslor, attityder och motivation som fungerar som drivkraft till lärande, men också i sin tur kan påverkas av lärande.

Den tredje och sista polen behandlar sociala faktorer. Samspel mellan människor, men också samhällsliga processer som påverkar individens utveckling.

Illeris (a.a) menar att allt lärandet och varje lärprocess innehåller dessa tre dimensioner knutna till tre infallsvinklar ur vilket lärandet kan betraktas. Låt oss kort stanna till vid den sociala situationens betydelse för lärandet.

Jarvis (1992) knyter i sin tur an till Illeris och den sociala polens betydelse för lärande. Han menar att *allt* lärande sker i en social kontext. Redan när en människa föds börjar hon interagera med sin omgivning. Från början anses lärandet vara helt oreflekterat, men efterhand som mängden bevarade minnen och upplevelser ökar, bildas också en erfarenhetsbas utifrån vilken reflektion på de egna upplevelserna kan göras. Jarvis har efter en egen studie, med hjälp av Kolbs lärocirkel skapat en modell över lärprocessen. Modellen (1992 s. 71) visar hur olika individer kan reagera på en och samma situation och därefter vilka olika kategorier av lärandeprocesser som kan komma ur detta.

De tre kategorierna för lärandet benämner han;

Nonlearning (ickelärande), Nonreflective learning (oreflekterat lärande) och Reflective learning (reflekterat lärande). Dessa tre kan i sin tur delas upp i underkategorier. Intressant i sammanhanget är att utifrån en gemensam situation och upplevelse så kan elevernas lärande bli totalt olikartat. Vad individen lär beror av faktorer som finns i den egna verkligheten. Detta presenteras närmare när jag senare kommer in på lärandet i den sociala situationen. Utifrån Jarvis modell kan man också komma in på det som jag vill belysa som nästa område, nämligen ytinläring och djupinläring.

2.2.3 Ytinläring och djupinläring

Man kan se lärandet uppdelat i ytinläring/atomistiskt lärande eller djupinläring/holistiskt lärande. Detta utvecklar Marton m.fl (1999) så här;

Det ytinriktade lärandet medför att reflektion och tolkning uteblir. Det samma gäller elevernas förmåga att utveckla sitt eget tänkande och därigenom sitt lärande. Enligt författarna är ytinläring vanligast i de tidigare skolåren innan man utvecklat sitt tänkande och fått förmågan till abstrakt tänkande. Man lär sig själva texten för att kunna utföra uppgifter man ställs inför. Lärarens krav speglar elevens sätt att ta sig an uppgiften. Man arbetar med att ge eleverna frågor att besvara utifrån en text, då krävs ingen tolkning av textens innehåll utan texten läses ”på ytan” för att svaren skall finnas. Vill man nå motsatsen, djupinläring, krävs ett annat förhållningssätt. Här handlar det om att läsa för att sedan kunna tolka och utveckla egna slutsatser utifrån innehållet. Eleverna är aktiva och engagerade och för de egna läroprocesserna vidare.

Vidare menar man att inget av sätten egentligen är mer riktigt än det andra utan att de kompletterar varandra, samtidigt betonas att djupinläring är det enda sättet att nå verklig förståelse för fenomenet i omvärlden.

Här finns likheter med Jarvis modell och tankar om läroprocessen (1992 s. 71). Ytinläring i modellen kan utläsas som en person som går in för att lära/memorera en text eller föreläsning utifrån kategorin benämnd ”Nonreflective learning”. Det finns alltså ingen reflektion eller analys av det som upplevts utan man lär sig för att kunna reproducera. Djupinläringen hittar vi i kategorin ”Reflective learning” där individen analyserar, experimenterar för att skapa ny kunskap.

2.2.4 Den sociala situationens betydelse för lärandet

Jarvis (1992) betonas, som jag hastigt nämnde tidigare, den sociala situationens betydelse för lärandet.

Även Arfwedson och Arfweson (2002) menar att inläring är något mer än ett psykologiskt- biologiskt fenomen. De talar om att man även kan se inläringen som ett socialt fenomen och menar att konstruktivismen innebar ett genombrott för detta synsätt. Var individ konstruerar sin kunskap och det egna livet påverkade sättet att tolka situationer och upplevelser utifrån den sfär man befinner sig i. Skillnader i den sociala situationen innebär att elever reagerar, tar till sig och tolkar undervisning på helt skilda sätt.

Avslutningsvis vill jag återknyta till Illeris (2002) och den sociala polen i lärandetriangeln. Han talar om flera olika samspelsformer t.ex. förmedling mellan personer, upplevelser av händelser, imitation och deltagande i en målinriktad verksamhet. De olika formerna förekommer i olika situationer och innebär att individen är aktiv på flera olika sätt. Genom det sociala samspelet kan lärandet påverkas. Känner

man spelreglerna och blir accepterad i det sociala sammanhanget finns förutsättningar för ökat lärande. Är förutsättningarna de omvända kan den sociala situationen bli ett hinder för individens lärande. Illeris nämner också begreppet ”socialt ansvar” utifrån de lärprocesser, det ”sociala lärandet” som sker i grupper vid arbete med t.ex. aktiv problemlösning. Han ger begreppet en betydligt vidare tolkning än ”ansvar för det egna lärandet”. Han menar att begreppet innefattar allt ifrån ett allmänt samhällsansvar till ansvaret för de egna handlingarna och det egna livet.

2.3 Undervisningsmodeller

Sätten att organisera undervisning är många. Nedan har jag valt att presenteras dels tankarna på reformpedagogiken eller den progressiva pedagogiken, kontra traditionell pedagogik, jag har också valt att lyfta fram reflektionen som en viktig del i en undervisningsmodell.

2.3.1 Reformpedagogik eller progressiv pedagogik kontra traditionell pedagogik

Man kan enligt Arfwedson (1998) göra en indelning av skolans sätt att organisera undervisningen efter två inriktningar; reformpedagogik och traditionell pedagogik.

Reformpedagogiken har sitt ursprung i uppfattningen om barnets subjektiva erfarenheter och dess intressen och behov. Alla reformpedagogiska idéer söker sig bort från ämnesuppdelningen som är vanlig i den traditionella skolan. Den traditionella pedagogiken har sin utgångspunkt i samhällets ”objektiva” kunskaper. Denna inriktning stöds av den vetenskapsorienterade läroplansrörelsen. I verkligheten går det inte att särskilja inriktningarna så här utan blandformer är snarare regel än undantag. Teman och blockläsning m.m. är ett slags mellanting mellan traditionell och progressiv pedagogik.

Johannisson m.fl. (2000) uttrycker i princip samma uppfattning men med annan benämning. Här talas om monologiska och dialogiska klassrum. De monologiska klassrummen präglas, som framgår av namnet, av en syn på kunskap som något som förmedlas eller överförs från den som har kunskapen till den som saknar den.

Motsatsen är de dialogiska klassrummen, som enligt författarna inte är lika vanliga förekommande. Här råder ett öppet klimat och uppfattningen är att kunskap är något varje människa själv konstruerar i samspel med dem som finns i omgivningen. Eleverna är aktiva och engagerade i processen. Man menar också att undervisning och lärande hör ihop med kommunikation. Lärarens uppgift blir att organisera kommunikationen i klassrummet på ett sådant sätt att inlärningsvägarna öppnas och underlättas.

”Om man förändrar kommunikationsmönstret i klassrummet mot en dialogisk modell, förbättras elevernas möjligheter att ta till sig kunskapsinnehållet”.

Om inläringen är av traditionell eller monologisk karaktär kan det innebära att eleverna blir ointresserade och oengagerade och att det fortsatta lärandet blir passivt och ytinriktat.

2.3.2 Reflektion och lärande

Schön (2003) presenterar ett synsätt när det gäller lärandet som lägger tyngdpunkten just på reflektion. Han talar om den reflekterande praktikern eller handlingsreflektion. Egentligen belyser han pedagogens förhållande till undervisningen, det vill säga en person som utifrån sin yrkessituation och händelser i den, använder reflektion aktivt, för att skapa handlingsmönster och förståelse för det som sker. Schön beskriver en skolrelaterad undersökning, där lärarna skulle introduceras i sättet att arbeta utifrån handlingsreflektion. De skulle börja undersöka sitt sätt att ”tänka efter” utifrån ämnen och situationer som de ansåg sig kunna och som var förhållandevis enkla. När de tillät sig att göra detta uppstod förvirring. Lärarna upptäckte saker som de aldrig tidigare sett. När de sedan gått ett steg vidare och tagit sig ur den uppkomna förvirringen, insåg de att de upptäckt ett helt nytt sätt att se på lärande. De började se eleven ur ett helt annat perspektiv och engagemanget och intresset för individens unika behov och förutsättningar blev utgångspunkt för arbetet. Fokus flyttades från förmedling av kunskap till vilja att leda eleven till utveckling och eget lärande utifrån deras egen förmåga. Man skulle kunna se detta i ett vidare perspektiv där eleverna vävs in i reflektionen och tillsammans med läraren formar undervisning och lärande. På det viset uppnås både individanpassning och engagemang.

Som jag nämnt tidigare återfinns tanken på reflektion även hos Jarvis. Han talar i den modell om lärande som nämnts tidigare om just ”Reflective learning” (1992). Han delar upp det reflektiva lärandet i tre underkategorier; ”Contemplation” som innebär eftertanke utifrån en situation, utan att nödvändigtvis se den i ett större socialt sammanhang. ”Reflective Skills learning” där Jarvis knyter an till Schöns tanke på handlingsreflektion i arbetsituationen. Till sist talar Jarvis om ”Experimental learning” vilket innebär att teorier prövas i verkligheten och ny kunskap skapas utifrån dessa erfarenheter.

2.4 Lärande och förutsättningar i miljön

Skolverket genomförde 2003 en undersökning, ”Yngre elevers attityder till skolan”. Från början riktade sig undersökningen till elever år 4-6 men har utökats med elever i år 7-9 och gymnasiet. Undersökningen visar att bristen på fungerande arbetsmiljö och arbetsro i skolan är ett stort problem. Enligt Skolverkets undersökning är det så många som 62 % av elever i år 7-9 som uppger att de enbart ibland eller mer sällan får arbetsro i skolan. I undersökningen har man relaterat upplevelsen av stress i skolan till bristen på arbetsro. När det gäller upplevelsen av stress har mer än hälften av flickorna svarat att de ”oftast” eller ”alltid” känner sig stressande. Bland pojkarna har tre av fyra svarat att de känner sig stressade ”då och då” eller ”mer sällan”.

Det är viktigt att ta detta i beaktande när man tittar närmare utformningen av miljön i skolan. Det finns en mängd faktorer att väga in när man talar om lärande miljö.

Ramfaktorer t.ex. lagar och förordningar samt läroplan, vilken jag nämnt tidigare, ger de yttre begränsningarna. Det finns dessutom mer eller mindre synliga inre faktorer som dold läroplan och skolkod som är av stor betydelse. Hur man rent konkret ställer i ordning ett klassrum är en annan faktor. Lärarens sätt att organisera undervisning och förhålla sig till eleverna påverkar också lärandet. Jag har valt att belysa miljön ur två perspektiv; ett rent fysisk perspektiv och ett socialt perspektiv där samverkan på olika plan finns med i min presentation nedan.

2.4.1 Synliga ramar, vardagslärande och dold läroplan

Arfwedson (1998) tar upp diskussionen och menar att det inom alla system finns ramar som styr verksamheten, så även inom skolsystemet. Dessa ramar begränsar skolledningens, lärarens och elevernas rörelseutrymme.

”Skolor är högst komplicerade sociala skapelser med lång historia och med definierade samhällsliga uppgifter, skollagar och skolförordningar, riktlinjer, läroplaner, regelsystem.....” (a.a. s.28)

Det som händer i skolan är naturligtvis präglad av dessa synliga ramar. Skolan är en tillrättalagd situation där det är meningen att man skall lära. Genom att utforma bl.a. miljö och stoff på ett visst sätt menar man att lärandet skall underlättas. Det handlar om en speciell situation och ett medvetet lärande

Vad är då motsatsen? Motsatsen står att finna i det informella lärandet eller vardagslärandet. Här handlar det om det lärandet som sker i alla olika situationer där man inte medvetet går in för att lära. Illeris (2002) definierar vardagslärandet så här:

”Vardagslärandet kännetecknas av att man möter en värld av impulser och intryck, samtidigt som man tillägnar sig förmågan att selektera, navigera och orientera sig i livets virrvarr så att man kan klara av vardagen, men utan att det sker en medveten bearbetning.” (a.a. s. 166)

Vi kan alltså konstatera att lärande sker i olika situationer och sammanhang, medvetet och omedvetet inte bara i skolan. I verkligheten existerar ingen skiljelinje mellan dessa olika former av lärande, det sker hela tiden. En del av lärande som sker parallellt med den planerade lärprocessen, benämns i skolan som den dolda läroplanen (Imsen 1997, Arfwedson 1998, Hermansen 1998).

Med hjälp av den dolda läroplanen förmedlas samhällets värden, attityder och handlingsmönster till eleverna. Genom sitt sätt att organisera undervisning och lärostoff utifrån gällande modeller påverkar skolan eleverna. I klassrummet bakom de offentliga ramarna och målsättningarna sker denna så kallade..

”.....indoktrinering av elever till det bestående samhällets normer och behov genom ljudlösa mekanismer, som de flesta lärare inte är medvetna om.” (Arfwedson s.29).

Detta innebär i sin tur att det inte alltid är så att det eleverna lär sig är det som förmedlas av läraren. Livet i klassrummet skiljer sig genom en rad egenskaper från livet utanför skolan. Hit hör;

- överbefolkning - det är alltid fullt i klassrummet och allt utförs inför publik, eleverna måste styra sina impulser och det ställs krav på ordning och disciplin, det finns inte utrymme för privata aktiviteter
- väntetider och avslag - eftersom det är många människor som är tillsammans så får man vänta för att få hjälp och uppmärksamhet

- ständig bedömning - det som sker bedöms hela tiden, läraren har ögon i nacken och ser och hör det som sker i samtalet mellan eleverna och det som skrivs i deras böcker

Denna situation innebär att det är lika viktigt för eleverna att känna till skolsystemet och de osynliga reglerna som att behärska skolinnehållet för att fungera och utvecklas. Arfwedson (a.a.) talar om två olika världar, systemvärlden som här kännetecknas av skolsystemet och dess yttre ramfaktorer och livsvärlden. Livsvärlden är de situationer och interaktioner där livet levs tillsammans med de människor man umgås med och känner väl. Hon menar att klassrummet och det som sker där är mer livsvärld än systemvärld. Här finns konflikter, glädje, sorg vänskap och ogillande och allt annat som sker mellan människor som umgås med varandra.

Alla dessa mellanmännsliga händelser som sker dagligen och stundligen påverkar läroprocesserna och står i många fall helt utanför lärarens medvetande och påverkansområde. Hermansen (2000) kallar den inlärning som man får på köpet ”medinlärning”. Det går inte att undvika medinlärning, men det är viktigt att lärare reflektera över vad som sker i klassrumssituationen för att se till att inte det som sker vid medinlärning blir negativ och begränsande. Till negativa effekter kan osjälvständighet, osäkerhet, uppgivenhet och socialt förtryck räknas. Medinlärningen kan, menar Hermansen nyttjas för att förstärka undervisningens mål. Genom att eleverna tillsammans med läraren reflekterar över det som händer och utvärderar det man gjort kan man medvetandegöra eleverna om de negativa och positiva läroprocesser som finns och därigenom förstärka önskvärda situationer.

2.4.2 Skolkod

I skolsammanhang talas det också om skolkod. Koden innebär att det finns osynliga regler och tolkningsmönster som påverkar lärarens sätt i förhållande till kolleger och elever. Imsen (Imsen 1997) återger Basil Bernsteins tankar om koder och kodbegrepp. Bernstein använder bl.a. kodbegreppet för att analysera vad som sker i klassrummet.

Han talar om klassrumskoden i två dimensioner. Den första dimensionen handlar om lärostoffet och hur det organiseras. Man kan skilja mellan ämnesuppdelning (stark klassifikation) och ämnesintegrering eller temaarbeten (svag klassifikation). Den andra dimensionen handlar om det som sker i undervisningssituationen i klassrummet. Är undervisningen ämnescentrerad, förmedlingspedagogik, läroboksstyrd så har den en stark inramning. Sker undervisningen i dialogform mellan lärare och elever där eleverna får möjlighet att göra erfarenheter i verkligheten t.ex. vid exkursion eller utforskning anses inramningen vara svag.

En öppen pedagogisk kod kännetecknas av svag inramning och svag klassifikation och en sluten av det motsatta. Vilken kod som är att föredra beror på vilket syfte som finns med den dolda läroplanen. Vill man konservera redan befintliga förhållanden i samhället väljer man de starka förhållandena och vill man se möjlighet till utveckling och förändring i samhället väljer man de svaga. Givetvis finns alla otänkliga varianter av kombinationer i verkligheten.

Bernstein menar också att det är svårt att förändra en kod från sluten till öppen.

Imsen ställer Bernsteins resonemang på sin spets genom att ställa frågan;

"Är det snobberi och en önskan om att komma sig upp socialt som gör att föräldrarna helst vill att deras barn skall lära sig de 'hårda' ämnena i en kunskapsorienterad skola?" (Imsen 1997, s. 267)

2.4.3 Fysisk miljö

I *"Miljöer för lärande"* ifrågasätter Ingrid Carlgren skolan i allmänhet som miljö för lärande.

"Kanske själva institutionen skola - som inrättats som ett ställe för lärande- i stället motverkar lärandet". (1999 s. 10)

Hon öppnar med en diskussion om vad man lär sig när och hur. Vissa saker anses man lära i skolan och annat lär man i verkligheten utanför skolan. Hur kan man då skapa miljöer för att optimera lärandet? Även inom skolans planerade verksamhet kan man lära olika saker. Vad lär man sig genom dessa planerade aktiviteter och vad sker i det fördolda?

Carlgren menar att själva lärandet i skolan är ett mål i sig där innehållet varierar. Som kontrast till "skollärande" menar hon att lärandet i verkligheten är av annat slag. I verkligheten lär man genom att praktiskt delta i olika typer av aktiviteter och detta är fortfarande det allra vanligaste sättet att lära. Arfwedson påpekar att;

"...fortfarande lär sig majoriteten av jordens barn det mesta av det de behöver kunna utan att gå i skola." (Arfwedson 2002, s.107)

Lärandet i verkligheten är oftast lustbetonat och sker utan att man tänker på det. För att efterlikna detta naturliga lärande måste undervisningen och klassrummen planeras och organiseras så att det finns möjlighet att erbjuda stor variation, rikedom och möjlighet till praktiska aktiviteter för eleverna.

När vi talar fysisk miljö, är det naturligt att lyfta fram att tillgången på lokaler har stor betydelse för undervisningens utformning.

Arfwedson har precis som Carlgren sina dubier när det gäller förutsättningarna för skolan som institution. Hon funderar på om det förhåller sig så att de som ansvarar för skolbyggnation i första hand tänker på ekonomi och besparingar och inte på pedagogik och undervisningssituation. Hon menar också att lokalerna är alldeles för trånga och att det både skulle behövas fler och mer flexibla utrymmen för undervisningen.

Det görs en intressant koppling mellan en lärares undervisningsideologi och något så konkret, som sättet att möblera klassrummet. I en undersökningen som utfördes av lärarstuderande, fann man att mer progressiva lärare möblerade klassrummen med bänkarna i U- form eller smågrupper.

Här poängterades elevaktivitet och dialog, gruppers autonomi och elevers förmåga att stimulera varandra. Dessa sätt att möblera var mer vanliga i de lägre skolåren.

Rum möblerade på mer traditionellt vis med eleverna i rader, två och två, eller enskilt ansågs spegla lärarens centrala roll som kunskapsförmedlare. Detta sätt att möblera återfanns i större utsträckning bland de senare skolåren (Arfwedson a.a.).

Är detta hela sanningar?

Nej, så klart inte.

Det finns säkert fler progressiva lärare än U-möbleringar i skolan. Författarna anser att både lärare och elever är tålmodiga när det gäller arbetsmiljöns utformning. De fysiska förutsättningarna och gruppens storlek kan vara så begränsande, att det inte finns någon möjlighet att välja hur miljön skall kunna utnyttjas, oavsett önskan och inställning. I dessa fall handlar det bara om att se till att alla elever skall få tillgång till en arbetsplats i rummet. Allt annat blir av underordnad betydelse.

Med dessa begränsningar i lokaler, är vi långt ifrån konstruktivismens tankar på den stimulerande miljön, som ger utrymme för aktiviteter och laborationer, vilket anses ge erfarenheter av vikt och vara utvecklande för individers tänkande (Arfwedson a.a.).

2.4.4 Miljön och de sociala förhållandena

I det pedagogiska samspelet (Björklid & Fishbein 1996) beskrivs interaktionen mellan individen och miljön. Individen påverkar miljön och miljön påverkar individen. Miljöpsykologer försöker utifrån kunskapen om individens beteende och samverkan med miljön presentera lösningar för hur miljön kan utformas för att passa den aktuella situationen. Dessvärre menar man att beteendeorienterad forskning försummat den fysiska miljön och dess betydelse för individen. Läraren kan enligt Björklid & Fishbein erbjuda eleverna en *tillåtande* eller *restriktiv* miljö. Ju mer tillåtande miljön är desto mer aktiv kan eleven vara och tvärt om.

Vilket man väljer är beroende av vad som skall läras in, hur situationen ser ut och vilka elever som deltar. Vissa aktiviteter kräver mer styrning än andra. Det ena är alltså inte mer rätt än det andra. Andra variabler när det gäller miljö och inlärning är om miljön kan anses vara *stimulerande* eller *icke-stimulerande*. Man kan koppla samman dessa fyra variabler med varandra på olika sätt.

Om miljön är icke-stimulerande och tillåtande kan situationen liknas vid en kravlös ”låt gå modell”. Denna situation innebär att var och en får klara sig själv. Många upplever oro och rädsla och aggressivitet och utåtagerande ökar. Motsatsen, en icke-stimulerande, restriktiv miljö kan i sin tur leda till att eleven böjer sig efter lärarens önskan utan att själv vilja s.k. ”översitteri”. En tillåtande, stimulerande miljö blir då utvecklingsfrämjande för alla som vistas i den. Detta är ett optimalt tillstånd som sällan anses möjligt att uppnå.

Även i detta resonemang betonas vikten av en stimulerande miljö, så väl fysisk som social, för att tillgodose elevers olika behov.

Skolverket genomförde 1998 en kvalitetsgranskning med fokus på läs och skrivprocessen i verksamheten (Skolverket rapport 160, 1998). I undersökningen utkristalliserade sig tre olika miljöer för lärande. Dessa kallar man A-B- och C- miljöer och anser dem vara huvudtyper på en skala där man delar in miljöerna i ett spann, från de miljöer som stödjer och stärker elevernas kontinuerliga utveckling, till de miljöer som inte ger det stödet. Man har funnit miljöer som varit kombinationer av A-B-C- miljöerna och man har också funnit alla tre miljöerna inom samma skola. Detta måste innebära att det inte enbart är de yttre ramfaktorerna som styr miljöns utformning, utan att det också kan bero på ett ämnes karaktär och vilken lärare som undervisar.

I A-miljöer arbetar man ämnesintegrerat och med olika teman. Man sammanställer och tillverkar material man behöver utifrån aktuellt arbetsområde. Utgångspunkten i arbetet är ofta lärarens och elevernas egna erfarenheter och dessa skapar ingången till nya kunskapsområden. Både läraren och eleverna bjuder på sig själv och eleverna känner sig delaktiga och engagerade i arbetet. Klassrumskulturen sägs vara "flerstämmig" d.v.s. öppen och befordrande. Eleverna använder ofta planeringsböcker eller loggböcker för att planera och utvärdera sitt arbete och har här en dialog med läraren som leder dem in i en reflektion över sitt eget arbete.

B-miljöerna är oftast inte ämnesintegrerade men det kan finnas enstaka inslag av tematiskt arbete. Undervisningen utgår från färdigproducerade läromedel som inte sällan ligger på en för avancerad nivå för eleverna. Läraren försöker göra arbetet relevant för eleverna dels genom att utnyttja deras egna erfarenheter, men också genom praktiska övningar. Elevernas delaktighet är ganska hög och initiativ från eleverna tas tillvara.

Samtalet sker ofta genom läraren och detta innebär att det bara finns utrymme för två personer i taget att tala. Klassrumsklimatet anses vara "tvåstämmigt" d.v.s. öppet för två personer i taget. Det förekommer nästan aldrig reflektion över arbete och lärande och eleverna producerar väldigt lite själva, om de skriver eller gör arbeten själv är ämnen och ramar tydligt bestämt av läraren i förväg.

Lärandet i C-miljön är ämnessegregerat. Varje enskilt ämne står i centrum. Undervisningen är till största delen läromedelsstyrd. Även här är textinnehållet för avancerat för eleverna. Ingen hänsyn tas till elevernas erfarenheter och utvecklingsnivå. Arbetet sker enskilt och tyst om inte läromedlet anger annat. Klassrumskulturen är mycket sluten. Lärarna styr och bedömer eleverna, miljön ägs vara "enstämmig". Eleverna är ofta oroliga för att tala i gruppen. Eleverna läser och skriver i princip endast för att reproducera vad andra tänkt och sagt.

Vanligast förekommande är undervisning av B- och C- miljö karaktär. A- miljöer förekom ytterst sparsamt. Precis som nämnts i tidigare beskrivningar av olika sätt att se på lärandemiljöernas utformning, leder de miljöer där elevernas intressen och engagemang till störst inläring. Detta borde innebära en strävan efter att öka antalet A-miljöer i skolan.

2.5 Individens aktivitet och lärande

Det finns ett stort antal utgångspunkter för att belysa lärande och de faktorer som påverka lärprocesserna. Tidigare har jag presenterat olika sätt att se på individen och lärandet ur ett "utifrån och in" perspektiv. Vilka är då individens strategier för lärande? Kan man lära sig att bli bättre på att lära? Hur ser det ut om individen väljer bort lärandet?

Nedan kommer jag att byta perspektiv för att försöka besvara frågorna om lärandet "inifrån och ut" d.v.s. hur individen kan påverka sitt eget lärande i positiv eller negativ riktning.

2.5.1 Strategier för lärande

Som vi sett finns olika sätt att organisera undervisning och miljöer för undervisning. Det finns också många tolkningar till hur lärandet sker. I de allra flesta fallen betonas betydelsen av att individen är aktiv och medvetet arbetar för att nå optimal inläring.

Arfwedson (2002) menar att var individ har sitt sätt att ta till sig kunskap på. De talar om individuella inlärningsstrategier. Dessa inbegriper både tolkning av den aktuella situationen och det som skall läras och planering av tillvägagångssätt för att nå fram till lärandet som önskas. Processen innebär reflektion över det som lärs, ”egentligen kunskap om kunskap” men även om inläringssituationen (a.a. s.44). Nivån benämns inom kognitiv forskning som *metakognitiv kunskap*. I detta sammanhang skulle jag även vilja knyta an till Argyris (2003) som också talar om metalärandet kopplat till sitt sätt att presentera lärande. Han menar att nivån för metalärande nås när individen medvetet reflekterar över sitt singel- eller double-loop-lärande.

För att nå metanivå måste alltså individen göras medveten om de egna lärprocesserna. Synen på elevens aktiva medverkan i kunskapsinhämtandet tycks väl underbyggd i forskningssammanhang. Lika så att människor är olika och reagerar olika på situationer och stimuli. Arfwedson (2002) talar om skillnaden mellan ”funktionell stimuli” alltså den förklaring eleverna väljer, och ”nominell stimuli” vilken är den förklaring som presenteras av läraren. För att göra ny kunskap hanterbar behöver eleven alltså ”forma om den” på sitt eget sätt.

Arfwedson (1998) presenterar en tanke på att inlärningsstrategier är möjliga att lära in. Skolan måste ge elever tid och möjlighet att utveckla goda strategier för lärande. I sammanhanget nämns följande strategier;

Repetitionsstrategier, upprepning av det som skall läras in vid ett flertal tillfälle.

Elaboreringssteknik, användning av t.ex. nyckelord, inre bilder och sammanfattningar.

Organisationsstrategi, sortering av stoff efter liknande egenskaper

Förståelseövervakande strategi, liknas vid metakognitiva strategier, en slags reflektion över målet med det egna arbetet.

Affektiva strategier, innebär träning och utveckling av positivt tänkande över sitt arbete och den egna förmågan.

Hermansen (2000, s. 126 ff.) presenterar PEEL (Project for Enhancing Effective Learning), ett projekt från Australien vilket skulle leda till att öka elevernas motivation och kontroll över det egna lärandet. Genom att göra eleverna medvetna om sin egen läroprocess och vad som styrde den så ville man att de skulle nå metalärande och hitta en väg för att utveckla nya, personliga strategier. I sin bok presenterar Hermansen en ”checklista” för hur eleven enligt projektet skall arbeta. Listan kan delas upp i två delar, en del som handlar om övervakning av det egna lärandet och en del som för vidare till utveckling av lärobeteendet.

Min tolkning när det gäller strategier för lärande är att det inte finns någon enkel lösning att presentera. Här precis som när det gäller hjärnbaserat lärande menar man att alla människor är olika och detta innebär att var och en måste finna sin egen väg. Lärare har en stor uppgift när de skall hjälpa elever att lära på de olika nivåerna och utifrån de olika behoven.

2.5.2 Ickelärande eller strategier mot lärande

Illeris (2001) menar att det...

"...ur ett pedagogiskt perspektiv är minst lika viktigt att ta reda på vad som händer när elever eller kursdeltagare inte lär sig något eller lär sig något annat än det åsyftade."
(s. 91)

Detta ger mig anledning att titta närmare på det som kallas ickelärande.

Till en början vill jag åter knyta an till Jarvis (1992) modell och tre kategorier om lärande. Han menar att det finns en kategori kallad "Nonlearning"- ickelärande, en situation där lärandet uteblir. Det finns olika anledningar till att lärandet uteblir. Jarvis delar vidare upp ickelärandet i tre olika underkategorier; "Presumption" där man anser att världen aldrig kommer att förändras och därför finns ingen anledning att lära eller förändra beteenden, de har fungerat förut och kommer att fungera även i fortsättningen. Förförståelsen finns redan och nya möjligheter till lärande upptäcks ej.

"Nonconsideration" är nästa del, den innebär att individen av olika anledningar inte har möjlighet att lära. Kanske är man rädd för vad som kommer att hända om man förändrar sitt beteende, stress kan innebära att man inte har ork att ta till sig något nytt, eller så är man helt enkelt oförmögen att förstå att situationen kräver ny kunskap. Den tredje reaktionen på lärande benämns "Rejection" och kan sägas vara en allmän motvilja mot lärande, ett aktivt avståndstagande mot nytt lärande. Saker och ting är bra som de är och det finns ingen anledning till lärande eller förändring. Dessa personer anser inte att lärande och utveckling är något för dem. Oavsett vilken reaktionen blir, så innebär det inget lärande och ingen utveckling för individen.

Jarvis nämner också ett tillfälle kopplat till den sociala situationen där lärandet uteblir. Han menar att det måste finnas ett intresse och en förmåga att se att lärandet leder till förbättring för individen för att lärandet skall ske. Finns inte intresse och behov av utveckling avstår individen från lärande. Omgivningen kanske ser misstänksamt på någon som väljer att utveckla sig och lära. Personen passar kanske inte längre in i sitt gamla sociala sammanhang utan upplevs som ett hot av övriga individer.

Först i avsnittet valde jag att citera Illeris (2001). Här finner jag anledning att återkomma till honom igen. Även hos honom finns tankar på varför lärandet uteblir. Han utgår från Jarvis tankar kring ickelärande och utvecklar dem vidare utifrån sina erfarenheter. Illeris väjer dock en annan indelning; fellärande där individen antas missuppfattar situationen eller ha koncentrationssvårigheter så att det blir svårt att uppfatta det som försiggår. Fellärande kan, om det får fortgå, leda till att eleven ger upp och anser sig oförmögen att lära vissa saker. Detta sätt att se lärande gör att det blir extra viktigt att se det som en process som bygger vidare på vartannat. Läraren måste ta hänsyn till elevens tidigare erfarenheter för att minska risken att fellärande uppstår.

Den andra anledningen till ickelärande kallar Illeris motstånd. Han menar att motståndet aktiveras när individen hindras eller begränsas i sin livsutveckling. Hindret kan ligga i den sociala situationen i klassen eller hela skolmiljön eller i ett enskilt ämne. Det kan också finnas i förhållande till en viss lärare. När motståndet till lärande aktiveras blockeras inte förmågan att lära helt, men det lärande som sker är inte det avsedda lärandet utan oftast något helt annat. I skolsammanhang upplevs elevers motstånd mycket frustrerade. Det kan splittra och sabotera planerad verksamhet samt vara destruktivt för miljön och för ramarna som styr verksamheten. Illeris menar dock att det

finns möjlighet att vända det destruktiva och självförstörande motståndet till en potential för utveckling. Han menar att det gäller att skapa situationer och pedagogiskt utrymme där motståndet kan vändas till diskussioner där eleverna kan känna sig respekterade och uppleva att de har möjlighet att påverka situationen för lärandet. Motståndet kan alltså tolkas både positivt och negativt.

Illeris sista anledning till uteblivet lärande är olika slag av försvar mot lärande. Detta försvar anser han enbart vara av negativ karaktär. Försvarsmekanismer aktiveras om situationer upplevs hotande, kränkande eller på annat sätt oacceptabla. Dessa försvarsmekanismer är ofta kopplade till psykoanalysen och Freud och jag kommer inte ytterligare att gå in på dessa. I lärandeperspektiv kan försvaret yttra sig som ett avvisande, man stänger av omvärlden och väljer bort impulser som leder till lärande. Om detta avvisande återupprepas många gånger kan det få karaktär av blockering av möjligheten till lärande. Ett annat sätt när det gäller försvarsmekanismer och lärande är förvrängning som innebär att eleven väljer att ta till sig kunskap på ett eget sätt som stämmer med den egna verkligheten och bortser från den verkliga verkligheten.

Ytterligare en aspekt på uteblivet lärande handlar om det postmoderna samhällets uppsplittring. Illeris menar att vardagen splittras i en mängd situationer och att medvetandet inte klarar av att få någon sammanhängande förståelse för det som sker. För att individen skall klara av att hantera allt som sker intas ibland en defensiv hållning, som innebär att omgivningen förvrängs när den blir för svår. I undervisningssituationen kan detta innebära att eleven upplever allt som sker i omvärlden så fragmentariskt att situationen blir ohållbar. För att bringa någon som helst reda måste vissa saker t.ex. undervisningen avvisas helt och hållet.

Uteblivet lärandet går även att koppla till tankarna om hjärnbaserat lärande. Eftersom vi alla tar in och hanterar information på olika sätt, kan det innebära att inläring försvåras eller helt uteblir för vissa elever, om inläringssituationen organiseras på ett enda sätt och detta sätt inte passar eleven.

Det finns ännu fler sätt att tolka det som sker när lärande uteblir. Målet i skolan måste vara att i möjligaste mån undvika alla slag av uteblivet lärande. Till detta krävs förmåga att se och möta individen där den befinner sig och att skapa trygghet för att kunna bryta felaktiga beteenden.

3. Metod

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de aktuella forskningsstrategier som ligger till grund för mitt arbete och diskutera hur dessa påverkat tankarna kring undersökningen och dess genomförande. Inledningsvis kommer jag att redogöra för utgångspunkterna till mitt arbete, därefter kommer en presentation av genomförandet och till sist finns tankar om kvalitet.

3.1 Utgångspunkter

Nedan följer metodval och upplägg samt presentation av metodinsamlingsdelarna till arbetet.

3.1.1 Metodval och upplägg

Valet föll till slut på en kvalitativ undersökning, vilken djupare skulle kunna belysa vad som sker under TEA. Det finns ingen teori att bygga min undersökning på, utan jag har haft som mål att försöka sätta mig in i det som sker under TEA och utifrån det försökt tolka och förklara det jag sett. Jag har inte heller haft för avsikt att skapa någon ny teori vilket ligger i linje med valet av kvalitativ undersökning och den induktiva karaktären.

Undersökningsdesignen är en fallstudie. Kännetecknande för en fallstudie är intresset för forskaren att på ett ingående sätt studera och belysa det enskilda fallet. Det kan vara svårt att skilja en fallstudie från en tvärsnittsstudie eftersom de flesta undersökningar nämligen uppvisar drag från mer än en undersökningsdesign. Avsikten med mitt arbete är dock att stanna vid undersökningen av min arbetsplats och inte generalisera resultaten vidare till andra skolor. Fallstudien anses på så vis vara ideografisk vilket innebär att den belyser

”...unika drag för ett specifikt fall.” (Bryman 2002, s. 66)

För att samla in den information jag önskade, använde jag mig av triangulering. Genom att kombinera olika sätt att samla information har jag förhoppningsvis möjlighet att belysa olika sidor av TEA och därigenom skapa en mer komplett bild av det som sker. Triangulering kan användas inom olika forskningsstrategier. Trianguleringen kan också ge möjlighet att kontrollera det insamlade materialet mot vartannat.

3.1.2 Faktorer som påverkar forskningsarbetet

Det finns givetvis många olika faktorer som påverkar forskningsarbete. Bryman (2001) menar att faktorerna finns genom hela forskningsprocessen, i allt ifrån val av forskningsområde, till tolkning, analys och slutsats. Några av dem kommer jag att behandla nedan.

3.1.2.1 Värderingar

Som forskare är det omöjligt att ha fullständig kontroll över de egna värderingarna. Det är däremot viktigt att kunna reflektera över de egna värderingarna för att se vilken roll de kommer att spela i undersökningen.

Eftersom skolans pedagogiska modell funnits under flera år, har jag, givet vis, kommit i kontakt med både negativa och positiva tankar om hur arbetet fungerar och hur det har utvecklats. Mest kontakt har jag dock haft med kollegor i år F-6 eftersom det är där jag arbetar. Här har jag också ”mina egna elever” vilka jag har ett nära förhållande till. Detta förhållande kunde förmodligen ha gjort det svårt, både för eleverna och för mig, att skilja mina roller som lärare och, i det här fallet, forskare från varandra. Eftersom jag aldrig tidigare besökt TEA- pass hos 7-9 och inte kände till vare sig upplägg eller fördelning/uppdelning av lärare och ämnen, hoppas jag att erfarenheterna från min del av skolan endast skall kunna fungera som utgångspunkt och inte påverka mig för mycket. Förutsättningarna för TEA i skolans olika delar är väldigt olika eftersom hela organisationen 7-9 är mycket mer ämnesuppdelad och komplex än organisationen F-6. Detta var anledningarna till att jag valde att avgränsa undersökningen till år 7-9. Möjligheten för mig att sätta mig in i hur arbetet fungerar i skolans senare del och på så sätt kunna berika även mitt eget arbete och därigenom skapa en annan bredd kändes både stimulerande och utmanande.

3.1.2.2 Praktisk hänsyn

En del faktorer som påverkar forskningsarbete kan vara av mer praktisk karaktär. Storleken på arbetet är bl.a. avhängigt av faktorer som tid och mängd resurser som finns att tillgå. Det blir en balansgång mellan vad som är optimalt och vad är praktiskt genomförbart. I mitt fall är de 10 poängen och halvtidsstudierna samt möjligheten att kombinera det med min familj och mitt arbete faktorer som påverkar storlek, upplägg och utformning.

Vilken grupp människor man väljer ut till undersökningen påverkar också arbetets utformning. I mitt fall är personerna som jag avser undersöka är ganska unga, 15-16 år. Deras uthållighet, intressen och mognad påverkar givetvis både metodval och omfattning.

3.2 Genomförande

Här redogör jag för urval till undersökningen, samt för några av de faktorer som kan vara av betydelse vid den här typen av arbete och hur dessa påverkat i det här fallet. De olika delarna i trianguleringen är i mitt fall observation, semistrukturerad intervju och dagboksanteckningar. Det kan också vara av intresse att titta lite närmare på dessa instrument.

3.2.1 Urval

Undersökningen och arbetet genomfördes under en mycket begränsad tidsperiod, där dessutom det vanliga arbetet också skulle fungera. Det rör sig om en förhållandevis liten studie i en specifik situation, som innebär att det redan här finns begränsningar vad det gäller undersökningen och dess överförbarhet. För att ha möjlighet att genomföra undersökningen har jag valt att göra s.k. icke-sannolikhetsurval. Man kan säga att begreppet är ett paraplybegrepp för bekvämlighetsurval, snöbollsurval och kvoturval (Bryman 2001). Denna typ av urvalsstrategier passar framför allt kvalitativa undersökningar.

I undersökning finns tre olika datainsamlingsmetoder och därigenom också det tre olika sätt på vilka jag hanterat urvalet.

Gemensamt för alla är att de fysiska omständigheterna (mängd tid, scheman m.m.) inneburit att jag varit tvungen att göra flera bekvämlighetsurval. Valet att fokusera på en niondeklass, istället för slumpmässigt utvalda elever från alla 9:orna gjordes för att underlätta genomförandet av observationerna. Det var enklare att följa elever från en klass än att försöka leta upp elever på många olika ställen. Att det blev just den här klassen berodde på att våra scheman stämde överens vilket gav mig möjlighet att delta under deras TEA pass och mentortider utan att det påverkade mina egentliga arbetsuppgifter. Även kontakten med deltagarna för information och insamling av dagböckerna underlättades av att jag valde att fokusera på en enda klass. För att kunna genomföra intervjuerna utan att störa elevernas ordinarie undervisning för mycket så fick jag hjälp av mentorerna att välja ut sex elever. Man skulle kunna säga att urvalet samtidigt som det är ett bekvämlighetsurval också är ett kvoturval. Eleverna valdes medvetet ut för att ge så mycket information som möjligt. Lika många flickor som pojkar fanns i gruppen, några var väldigt intresserade och duktiga och några hade större svårigheter och fick kämpa mer med skolarbetet. Målet för ett kvoturval är att vara ett stickprov som skall spegla hela populationen. Detta urval är så begränsat att det på inget sätt kan anses spegla alla 9:or men eftersom jag valt att göra en kvalitativ undersökning så var det heller inte min avsikt.

3.2.2 Observationer

Man kan använda sig av olika slags observationer beroende på den aktuella situationen. Bryman presenterar på ett tydligt sätt de huvudsakliga typerna av observationerna (2002 s.174 f.f.).

Han delar bl.a. upp observationerna i deltagande och icke- deltagande observationer. Under deltagande observationer befinner sig forskaren i den aktuella miljön under en längre period. Under observationstiden engagerar forskaren sig i det som sker för att på så sätt få en bild av hur individerna agerar och varför det sker.

Vid icke-deltagande observationer finns forskaren i rummet men är inte aktiv i det sociala skeendet. Icke- deltagande observationer bör, för att ge rätt information, struktureras. S.k. strukturerade observationer utgår ofta från ett observations- eller kodningsschema som specificerar det beteende som skall observeras. Det är viktigt att schemat är tydligt och enkelt att använda. På det viset ger observationerna direkt möjlighet att fokusera på ett speciellt beteende. Observationer kan användas som ett komplement till intervjuer

Observationer hör inte till de vanligaste instrumenten, när det gäller samhällsvetenskaplig forskning, av vissa anses det vara ett underskattat instrument. I skolsammanhang förekommer det dock en tradition att använda observationer. Observationer ingår ofta i lärarutbildningar och det gjorde att valet kändes naturligt. Det finns åsikter som menar att observatörens närvaro skulle påverka situationen och beteendet negativt. Bryman (a.a) menar dock att effekten av observatörens närvaro i klassen är liten, eftersom lärare och elever är så upptagna av allt som händer i rummet. I mitt fall borde innebära att observatören d.v.s. jag, påverkar situationen så lite att det inte går att se någon nämnvärd skillnad på elevernas beteenden.

En del i min triangulering är icke-deltagande, strukturerade observationer. Observationsprotokollet finns som bilaga (bil. 2).

Detta blev alltså det första steget i min studie och det innebar att jag under tre olika TEA-pass ”satt med” och observerade vad som skedde. Eleverna hade inte informerats i förväg om varför jag fanns där.

Anledningen var att jag inte ville att deras sätt att agera skulle påverkas mer än nödvändigt. Detta var kanske en onödig säkerhetsåtgärd, med tanke på vad jag tidigare nämnt om observationer i skolsammanhang, men kändes ändå viktig.

Vi har tidigare på skolan dessutom gjort så kallade ”erfarenhetsutbyten” hos varandra. Erfarenhetsutbytet innebar att vi lärare besökte varandras lektioner och fick möjlighet att se och lära av varandra. Det var därför inte speciellt troligt att jag skulle väcka någon större uppmärksamhet genom att finnas med för att bekanta mig med TEA för 7-9. Jag har dessutom arbetat på skolan under några år och är ett känt ansikte för många elever och inte en utomstående person. En främmande person skulle kunna väcka misstanke och uppmärksamhet och påverka framför allt osäkra eleverna. Till min hjälp vid observationerna hade jag observationsprotokollet där jag valt ut vissa situationer att titta närmare på.

Att inleda med observationerna gav viss förförståelse och gjorde det lättare för mig att därefter ta nästa steg som var att intervjua några elever.

3.2.3 Dagboksanteckningar

Bryman (2001) tar upp två olika slags dagböcker, den forskarstyrda dagboken, som fungerar i stort sett som en kombination av enkät och strukturerad observation. Han nämner också en friare variant av dagbok som samlade in en mängd olikartad information. När man är ute efter händelser i kronologisk ordning är dagbok ett utmärkt instrument att använda.

Viktigt att tänka på är att informationen kan vara svår att koda och analysera framför allt om det avser kvantitativ undersökning. Sammanställning och analys underlättas av att man tydligt talar om för respondenten vilken information man är intresserad av. För att göra det tydligare och lättare både för sig själv och för den som skall skriva dagbok kan en mall utformas som underlag för skrivandet. Mitt dagboksblad (se bil. 3) innehåller två rutor för vart TEA-pass. Tanken är att eleverna efter passet skall skriva en eller ett par bra respektive dåliga händelser som skett.

Inför detta moment besökte jag klassen och bad eleverna att under en treveckorsperiod skriva dagbok efter TEA passen. Det handlade om en enkel form av anteckningar där eleverna ombads skriva ner något som varit bra och något som varit dåligt under arbetspasset. För att så många som möjligt skulle genomföra dagboksskrivandet, fick alla ett förtryckt dagboksblad att fylla i. I samband med detta frågade jag också eleverna om de kunde tänka sig att ställa upp vid intervjuerna. Många var positiva och anmälde genast sitt intresse. Vid besöket gav jag dem bakgrunden till undersökningen, d.v.s. mina studier, och förklarade varför jag var intresserad av deras åsikter. Jag berättade också hur jag tänkt mig processen. Vidare talade jag om att all information lämnades konfidentiellt och att jag inte skulle använda mig av deras namn, eller på något sätt formulera mig så att det gick att se vem som svarat vad. Jag berättade också att deltagandet var frivilligt.

Det kändes viktigt att vara noggrann med information om undersökningen med och kodning av personuppgifter för att deltagarna skall känna sig trygga i sammanhanget. Det finns alltid en risk att svaren påverkas om deltagarna känner sig otrygga och inte vågar lämna ut information.

3.2.4 Intervjuer

Det första man tänker på när det gäller intervjuer är frågor. Hur ställer man bra frågor så önskad information kommer i svaren?

När man intervjuar kan man välja mellan att ställa öppna eller slutna frågor. Frågorna passar vid olika tillfällen. Öppna frågor ger frihet för respondenten att svara fritt. Det finns utrymme för oförutsedda händelser och frågorna styr inte direkt i någon speciell riktning. Det tar dock tid att koda och tolka svaren. Svårigheterna med kodningen kan ge en skevhet och kan på så sätt ge felaktigheter i undersökningen.

Slutna frågor är lättare att ställa och lättare att besvara. Materialet är lättare att bearbeta och ger större möjlighet att jämföra svaren. Slutna frågor ger ingen möjlighet för respondenten att vara spontan eller lägga till intressant information. Resultatet kan uppfattas mer styrt och därigenom snävare. Den typen av frågor används oftast vid strukturerade intervjuer.

Intervjusituationen är lyft ur sitt naturliga sammanhang, och kan därigenom ha betydelse för kvalitén på de svar som ges. I intervjusituationen, som alltså är tillrättalagd och skild från den naturliga verkligheten, kan respondenten påverkas negativt och beteenden bli annorlunda. Detta fenomen kallas ”intervjuareffekt”. Situationen och intervjuaren påverkar respondenten på ett sätt som kan innebära att svaren som lämnas i sin tur påverkas. Bryman (2001) menar dock att studier som genomförts för att kartlägga vilka faktorer hos intervjuaren som ger skevhet i undersökningen inte visat några entydiga mönster. Detta innebär att det därför är svårt att veta hur svaren påverkas. Det som visat sig tydligast är att respondenterna vill ge en så positiv bild av sig själva i närvaro av intervjuaren. Vid analysen av svaren innebär detta att forskaren måste dra slutsatser om beteenden ur de svar som respondenten ger vilket i sin tur medför svårigheter när det gäller tolkning.

Till intervjuer har jag använt öppna frågor som samtalet kommer att utgå från. Dessa har jag sammanställt i ett schema där jag kompletterat med underrubriker med anknytning till rubriken/frågan (se bil. 4).

Intervjuerna var alltså halvstrukturerade. Anledningen till detta val var att helt strukturerade intervjuer kändes för styrt och antogs ge för liten möjlighet för mig att gripa tillfället i samtalet och ställa följdfrågor som kunde vara av vikt. Dessutom hade samtalet känts onaturligt vilket jag tror hade verkat avskräckande för eleverna. Detta skulle i sin tur kunna påverka deras svar och på så sätt påverka kvalitén på undersökningen negativt. Även helt ostrukturerade intervjuer hade känts onaturligt och förmodligen skapat osäkerhet hos eleverna och svårighet att få med det viktigaste.

Samtalen bandades för att det skulle vara lättare för mig att vara närvarande och koncentrerad och på så sätt ge möjlighet att fånga upp nyanser och vändningar i samtalet. Detta underlättade ju också bearbetningen.

Innan vi skiljdes åt berättade jag var det går att hitta mig på skolan och jag talade om att eleverna gärna fick söka upp mig för att fråga om något var oklart eller om tankar kring samtalet dök upp.

3.3 Kvalitet

Det finns flera kriterier för bedömning av samhällsvetenskaplig forskning. Man skiljer mellan bedömning av kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Det finns dock många likheter när det gäller bedömningskriterierna, även om man använder sig av olika terminologi. I detta avsnitt kommer jag först att presentera kriterierna för bedömning av kvalitativa undersökningar och därefter gör jag en granskning av hur mitt arbete svarar upp mot detta. Avslutningsvis har jag även samlat forskningsetiska principer och utifrån dessa reflekterat över mitt arbete.

3.3.1 Bedömningskriterier

Bryman (2001) presenterar tankar om att den kvalitativa forskningen bör bedömas utifrån andra kriterier än den kvantitativa. Här föreslås bl.a. trovärdighet som kriterium för hur bra en undersökning är. Trovärdighet handlar om att insamlad data ger information om det område som valts att belysas.

Trovärdighet kan i sin tur delas upp i fyra delkriterier;

- tillförlitlighet
- överförbarhet
- pålitlighet
- konfirmering

Innebörden i dessa kriterier speglar i princip vad som gäller kvantitativ forskning men med en annan terminologi.

Tillförlitlighet innebär att man frågar sig om måttet stabilt eller inte? Om undersökningen skulle genomföras igen, skulle resultatet då bli det samma eller påverkas det av tillfälliga betingelser? Man säkerställer att forskningen utförts enligt de regler som finns. Motsvaras av den kvantitativa forskningens interna validitet. När det gäller kvalitativ forskning anses den interna validiteten ofta bli en styrka. Detta beror på att forskaren ofta är nära undersökningsgruppen under en längre period och på detta sätt får möjlighet att säkerställa denna överensstämmelse.

Överförbarhet handlar om huruvida undersökningen är möjlig att upprepa i andra kontexter. För att undersökningen skall vara överförbar krävs att en annan forskare kan upprepa exakt de undersökningar som gjorts tidigare och komma till samma resultat. Överförbarhet är en parallell till extern validitet inom kvantitativ forskning. Extern validitet kan verka begränsande för kvalitativa forskare eftersom urvalet i undersökningarna ofta är begränsat och speciellt och att det inte går att finna motsvarande i andra situationer.

Pålitlighet. Här handlar det om att ta ställning till om slutsatserna från en undersökning speglar det som det är tänkt att de skall göra. Hänger slutsatserna som genererats ihop eller inte, får man liknande resultat vid annat tillfälle? Det gäller att skapa en fullständig och tillgänglig redogörelse för hur forskningsarbetet har gått till för att någon annan skall kunna bedöma pålitligheten. Liknar reliabilitet inom kvantitativ forskning.

Konfirmering innebär att forskaren utifrån vetenskapen att det inte går att få fullständig objektivitet i samhällelig forskning, i vart fall kan visa att personliga värderingar inte påverkat utförandet och slutsatsen från en undersökning. Man kan säga att undersökningen skall ha utförts i "god tro" (a.a). Svarar mot kvantitativ forsknings objektivitet.

Förutom de fyra tillförlitlighetskriterierna talar man också om *äktheten* hos en undersökning. Bryman (2001) presenterar Guba och Lincolns kriterier. Han menar att dessa kriterier egentligen väcker frågor om forskningspolitik i allmänhet. Kan man med undersökningen ge en *rättvis bild* av respondenternas olika åsikter och uppfattningar?

Ontologisk autencitet nämns och innebär reflektion över om undersökningen hjälper undersökningsgruppen att komma fram till en bättre förståelse av sin sociala situation. *Pedagogisk autencitet*, innebär en bedömning av om undersökningen har bidragit till att människor fått en bättre bild av hur andra personer i miljön upplever situationen? *Katalytisk autencitet*, tar hänsyn till om undersökningen innebär att de som ingått i den kan förändra sin situation. Och slutligen, *taktisk autencitet*. Har undersökningen bidragit till att deltagarna fått bättre möjlighet att vidta de åtgärder som krävs för förändring?

När det gäller fallstudier menar Bryman (a.a.) att det förekommer att man vid fallstudier av kvalitativ karaktär tonar ner betydelsen av bedömningskriterierna. Anledningen till detta är att man ifrågasätter hur ett enda fall överhuvudtaget kan vara representativt. Trots detta har jag valt att granska undersökningen, så gott det nu gått, utifrån ovan nämnda kriterier.

3.3.2 Granskning av undersökningen

Redan under planeringen av en undersökning bygger man in förutsättningar för vad resultatet skall ge. Alla datainsamlingsmetoder har både förtjänster och brister. När det gäller intervjuerna, som var semistrukturerade, så innebar min förförståelse av området och min vana att samtala med barn och ungdomar en utgångspunkt. Min brist på erfarenhet när det gäller intervjuteknik kan ha inneburit en risk för att information tappats bort i samtalet. Detsamma gäller bearbetningen av allt det material som intervjuerna innebar. Här blev Bryman (2002) och tydligheten när det gäller kvalitativ dataanalys ett ovärderligt stöd. En trygghet för mig var att jag fanns på arbetsplatsen och hade möjlighet att täppa till eventuella luckor om behov hade uppstått. Dagböckerna var av mycket enkel karaktär, det handlade ju bara om att skriva något bra och något dåligt från respektive TEA-pass. Enkelheten innebar att alla kunde klara av att fylla i något litet. De elever som av olika anledningar har svårt att formulera sig i skrift klarade också uppgiften. Eftersom jag inte hade möjlighet att påminna eleverna efter vart pass innebar det att svarsfrekvensen bara blev ca 60% och det kan ju tyckas lågt. Då dagböckerna i första hand fungerade som komplement till intervjuerna, anser jag att det går att bortse från den låga svarsfrekvensen. Innehållet i dagböckerna visade tydligt vad de eleverna tyckte. Observationerna som var den tredje pusselbiten, gav mig en tydlig bild av verksamheten och det som hände där. Som jag nämnt tidigare tog eleverna knappt någon notis alls om att jag fanns med i rummet vilket borde innebära att min närvaro inte påverkade skeendet i klassrummet något nämnvärt.

När det gäller studiens trovärdighet anser jag att den information jag fått med hjälp av trianguleringen belyser TEA på ett bra sätt.

Även när det gäller tillförlitligheten anser jag undersökningen ha god kvalitet. Tittar man på överförbarheten så är utgångsläget (upplägget med TEA) så speciellt att det förmodligen inte går att finna någon annan stans. Detta innebär att undersökningen inte går att genomföra i något annat sammanhang. Däremot skulle man kunna utöka studien till fler elever inom samma organisation. Mitt urval var ju begränsat och det kunde vara intressant att utveckla arbetet vidare.

Det är svårt att göra en bedömning av sitt eget arbete. Man blir lätt ”hemmablind”. Jag anser dock att undersökningen speglar det jag avsåg att undersöka. Som jag nämnt ovan tycker jag att valet av triangulering som metod innebar att jag fick en bredare bild av verksamheten och på så vis ökad äkthet i undersökning.

En forskare kan som sagt aldrig vara objektiv. Inledningsvis har jag nämnt att jag är en liten kugge i skolorganisationen jag undersökt. Det innebär att jag har erfarenhet av TEA sedan tidigare. För att minska risken att mina egna erfarenheter skulle påverka arbetet, valde jag den del av skolan som jag känner till minst som undersökningsområde. Med detta som utgångspunkt tror jag mig ha bidragit till att höja graden av konfirmering i arbetet.

När det gäller undersökningens autencitet utifrån ovan nämnda krav hoppas jag att mitt arbete innebär en viss katalytisk autencitet. Det är dock inte deltagarna i undersökningen som möjliggör detta, utan ansvaret ligger i första hand på skolledningen som tillsammans med pedagogerna sätter ramarna för verksamheten och har möjlighet att göra förändringar vilka kan leda även till ökad taktisk autencitet.

3.3.3 Forskningsetiska principer

Innan man ger sig i kast med en undersökning är det viktigt att fundera över hur man skall förhålla sig till arbetet ur ett etiskt perspektiv. Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet ställer krav på all forskning (Vetenskapsrådet 1990).

Man menar att forskning är viktigt för all utveckling i alla sammanhang. Den enskilde individens rätt till skydd mot olika slags överträdelse av privatlivet framhålls dock. De forskningsetiska principerna har till syfte att fungera som riktlinjer för förhållandet mellan forskare och uppgiftslämnare.

Det finns fyra huvudkrav och min avsikt är att väga in dessa och se hur de påverkar mitt arbete.

3.3.4 Etiska ställningstaganden i arbetet

Det är viktigt att deltagarna får information om syftet med undersökningen och att de blir medvetna om att deltagande är frivilligt och när som helst kan avbrytas. Vid mitt första besök i klassen berättade jag för eleverna om syftet med mitt arbete och upplägget jag tänkt mig. Dagböckerna och intervjuerna presenterades noga och det blev tillfälle att informera om möjligheten att delta och rätten att avbryta deltagandet om så önskades. Här kunde jag också stämna av om det över huvudtaget fanns intresse att delta. Det visade sig att eleverna var positiva till undersökningen och att flera anmälde sitt intresse att delta i intervjuerna.

Eleverna i undersökningsgruppen är över 15 år och undersökningen inte är av etiskt känslig karaktär och då behövs inget tillstånd från målsman för inhämtandet av uppgifter, vilket annars hade varit fallet.

För att eleverna inte skulle känna sig tveksamma eller oroliga informerade jag om att allt insamlat material skulle behandlas konfidentiellt och att det inte skulle gå att se vem som uttryckt vad. Jag lagt stor vikt vid att dagböckerna och intervjuerna transkriberats och hanterats på ett sådant sätt att det inte går att härleda vem som sagt vad.

Vid besöket lovade jag också att återkomma och berätta vad jag kommit fram till när arbetet väl avslutats.

Då eleverna ställer upp och lämnar information till mig anser jag det vara min skyldighet att informera dem om mina slutsatser så att det skall få möjlighet att arbeta vidare med de processer som eventuellt min undersökning startat hos dem. Jag vill också ge något tillbaka till dem som ställer upp och gör det möjligt för mig att genomföra arbetet. Eftersom jag arbetar på skolan är det lätt för mig att svara på frågor och återkoppla till eleverna både under arbetets gång och efter avslutat arbete.

4 Empiri

I kommande avsnitt presenterar jag sammanställningen av trianguleringen. Jag börjar med observationerna för att därefter redogöra för intervjuerna och dagboksanteckningarna. Avslutningsvis sammanför jag resultaten och lyfter ut de likheter och skillnader som framkommit.

4.1 Observationer

Den första delen av undersökningen pågick under två veckor. Vid fyra olika tillfällen befann jag mig i olika klassrum och studerade vad som hände där. Nedan följer sammanställning av vad jag upplevde.

4.1.1 Observation 1

Klassrummet är fullt det finns 29 elever i rummet och flera tvingas gå vidare till något annat ställe. Var och en tar en plats och börjar med sitt arbete utan några speciella diskussioner. De flesta arbetar koncentrerat och intresserat. Hela tiden hörs samtal mellan elever som ett bakgrundsmummel. Det är lugnt och trivsamt i rummet.

16 av eleverna arbetar tyst och fokuserat för sig själv med vissa kortare avbrott för bensträckning och kort samtal eller fråga till grannen. 6 elever arbetar i par med varandra och diskuterar lågmält hela tiden. 3 flickor sitter tillsammans i en liten grupp, här pratas det mycket. Väldigt lite (om något) arbete görs.

4 pojkar pratar och går omkring i klassrummet. De har svårt att komma igång med något arbete. Tre av dem startar så småningom, men den fjärde försöker engagera fler i sina aktiviteter genom att kasta små suddgummibitar på kamraterna, men han lyckas inte.

Många småpratrar med varandra under arbetets gång på ett sådant sätt att det inte verkar påverka omgivningen nämnvärt. Gruppen med de tre flickorna hörs mest. De pratar mycket och skrattar periodvis ganska högt. Även ett par av pojkarna pratar hela tiden väldigt högt och verkar inte bry sig om att göra något.

Eftersom arbetet flyter på av sig själv kan läraren gå runt och hjälpa dem som behöver hjälp. Eleverna reser sig och går fram till läraren och frågar och visar upp arbete. Några behöver mer materiel eller behöver hjälp med kopiering och då följer läraren med och ordnar det.

Vid ett par tillfällen ber läraren att pojkgruppen skall dämpa sig och sätta igång med arbetet.

Det är hela tiden aktivitet och rörelse i rummet, men det sker på ett sådant sätt att arbetet inte störs av det. Det stora flertalet arbetar väldigt fokuserat med sina uppgifter, trots att det efter en stund blir både varmt och instängt i rummet.

När jag efter passet talar med läraren tyckte hon att passet varit ovanligt lugnt och att det fungerat bra, trots att det varit trångt och så många elever

4.1.2 Observation 2

Den här gången sitter vi i matsalen. Här finns fyra elever som sitter i två par. De sitter i var sin del av matsalen. Det är alldeles tyst. Rummet känns nästan ödsligt.

Eleverna arbetar koncentrerat med sina uppgifter. Vid ett par tillfällen kommer de fram till läraren och ber om hjälp, men tassar sedan tillbaka till sina platser igen.

Eleverna viskar till varandra. Det går inte att urskilja några ord eller meningar. Läraren tittar till eleverna och de tar kontakt när de undrar något.

Det händer nästan ingenting. Läraren sitter och planerar eller läser något när eleverna inte behöver hjälp.

Läraren menar att det är svårt att veta hur många elever som kommer. Är det dags för prov kan det komma många, men annars kan det vara precis som vid detta passet, lugnt och tyst och nästan lite långsamt.

4.1.3 Observation 3

Läraren visar inledningsvis genom att skriva på tavlan vad som gäller för arbetet under passet. Arbetet skall ske i lugn och ro. Det skall finnas utrymme för att läsa, göra prov och arbeta med annat. Alla förväntas tydligt anteckna vad de gjort under passet. Läraren har med sig en vagn med referenslitteratur till eleverna.

Det finns ca 11 elever i klassrummet. Det passerar hela tiden elever ut och in i rummet. För det mesta sker det utan att det väcker någon uppmärksamhet, men vid ett tillfälle kommer ett par pojkar in och stör. De kommer igång snabbt med sitt arbete efter det att läraren säger till dem. Det är tyst och lugnt i rummet.

Fem elever arbetar för sig själva. Av dem sitter tre och gör prov. Två elever arbetar tillsammans. Det finns en grupp på tre elever som arbetar och diskuterar tillsammans.

Gruppen med tre diskuterar sitt arbete i låg samtalston. De elever som inte gör provet viskar tyst till varandra. Vid ett par tillfällen blir det prat högt tvärs över rummet. Eleverna som är runt omkring ber om tystnad och det respekteras.

Läraren går runt och hjälper alla. Det finns gott om tid att hjälpa till och förklara det som önskas.

Läraren menar att det var ovanligt få elever på just detta pass. Anledningen var förmodligen att det fanns möjlighet att gå till ett språkvalspass parallellt. I snitt var det ca 20 elever på passen. Ofta var det fler än så och grupprummet intill behövde öppnas för att alla skall få plats.

4.1.4 Observation 4

Åter igen ett fullt klassrum. Här är 25 elever närvarande. Dörren är öppen och det är trafik ut och in hela tiden. Vid det här tillfället är det rörigt och stökigt i rummet. En elev sitter med fötterna på bordet. Sju elever arbetar enskilt. Åtta elever arbetar i par med varandra. Av dem som finns i rummet går det att urskilja en tydlig "kill-grupp" på fyra personer, i övrigt går det inte att urskilja mönster för hur eleverna arbetar. Det är för mycket oro i gruppen. Det är mycket prat kors och tvärs i klassrummet. "Kill-gruppen" pratar högt och stör.

Det slår ihop och bankar i böcker och försöker få de som sitter framför att delta men lyckas inte. Ett par sitter och förhör spanska ord väldigt högt. Allt småprat drunknar i detta.

Läraren går runt till de allra flesta och hjälper till där det behövs. Tar ingen större notis till de elever som är oroliga och väsnas.

Under det här passet kom en elev fram och ville ha hjälp med matteuppgifter. Trots att det är hög ljudnivå och oroligt i rummet så sitter elever och läser och arbetar helt avskärmade från allt som sker omkring dem. I det här fallet är dessa elever i minoritet.

Läraren upplever situationen stökig. Det finns en frustration över att eleverna pratar och inte bryr sig om att arbeta. Läraren orkar dock inte lägga energi på att skrika för att få tyst i klassrummet. Misstänker dessutom att ryktet om att ingen ”röjer runt” sprider sig, så att eleverna väljer att komma till passet för att de vet att det går att prata och göra annat där.

4.2 Kommentar till observationerna

Observationerna har gett en intressant bild av TEA i år 7-9. Det var mycket givande att sitta bredvid och se vad som utspelade sig under arbetspasset. Av sammanställningarna framgår att de TEA-pass jag besökt varit väldigt olika. Vid en del pass var det bara ett fåtal elever närvarande och dessa kunde få i princip hur mycket uppmärksamhet av läraren som helst.

Vid andra pass var det så många elever att läraren nätt och jämt hann ”titta till” alla. Från början var det inte min avsikt att stämna av med lärarna jag besökte efter passet. Dels ville jag inte besvara lärarna med mitt arbete och dessutom var fokus för mig i det här fallet framför allt eleverna.

Det visade sig dock finnas ett stort intresse att delge mig tankar om passet efteråt. Detta upplevde jag mycket positivt. Kommentarer kändes viktiga för att förstå helheten, så därför lade jag till en sista punkt på sammanställningen och kallade den ”lärarkommentarer”.

Det stora flertalet elever arbetar koncentrerat under passen. Några elever väljer dock att göra helt andra saker. För den förstnämnda gruppen verkar TEA vara just det komplement till lärarstyrd undervisning som avsågs. Var och en väljer att arbeta med det som behövs bäst just då.

Av aktiviteterna jag såg var det framförallt läsläsning och förberedelse för prov som förekom under TEA. Allt arbete är teoretiskt. Jag ser inget laborativt material, möjlighet att arbeta praktiskt, modeller eller liknande. Det finns TEA i de praktiskestetiska ämnena, men jag upplever ingen koppling mellan teoretiska och praktiska ämnen.

Miljön är torftig och bullrig och det är trångt och varmt för eleverna.

Eftersom jag upplevde att det var många elever som förflyttade sig mellan olika lokaler under TEA – passen, blev jag nyfiken på vad som försiggick i korridoren utanför. Därför valde jag att lägga till ett observationspass just i korridoren.

4.2.1 Extra observation i korridoren

Jag placerade mig på en bänk i korridoren ganska centralt för att ha bra utsikt över det som försiggick. Det var ganska stökigt och högljutt. Två grupper, på ca 5 personer i, satt i var sin nisch och pratade högt, skrek till varandra och spelade kort. Det var ständig trafik ut och in i de klassrum jag såg från min plats och det var ganska många. Eleverna gick runt och pratade. De gick bort till grupperna som satt ute och ”kollade läget”. De elever som var i korridoren verkade inte det minsta motiverade att jobba. Hit tar man sig för att göra andra saker och umgås med kompisarna. Elever kom och gick, tog en liten sväng in i klassrummen och kom ut igen. Samma elever cirkulerade hela tiden. Andra kom ut och hämtade saker i skåpen och försvann sen in i klassrummen igen.

Under tiden jag satt i korridoren passerade tre lärare genom korridoren. De tog ingen som helst notis om det som hände där, utan skyndade bara vidare. Dessa tre var de enda vuxna jag såg.

10 minuter innan det enligt schemat är slut på lektionerna var det fullt av elever i korridoren. Några sparkade runt en läskburk och andra satte sig och prata. Vid ”rätt” tid kom ytterligare grupper släntrande för att byta böcker och ta sig till nästa ställe. Några sprang runt och letade efter försvunna kompisar. När nästa TEA-pass började tunnades det ut igen, men helt tomt blev det inte. Några elever satte sig på bänken intill mig och diskuterade vart de skulle gå och vilka lärare som fanns att välja på. De nämnde många olika lärare innan de till slut bestämde sig och skyndade iväg åt ett annat håll.

Min tolkning efter att ha observerat inifrån stämde. Det pågick en omfattande verksamhet av en helt annan karaktär ute i korridoren parallellt med den egentliga aktiviteten, TEA.

4.3 Intervjuer

Under en ganska intensiv vecka genomförde jag mina sex intervjuer. Arbetet var mycket stimulerande och jag upplevde att eleverna var positiva och intresserade av att medverka. Vid samtalen var de generösa och delade med sig av sina tankar och upplevelser utifrån punkterna på diskussionsunderlaget. Sammanfattning och tolkning av det insamlade materialet presenteras nedan.

4.3.1 Vad tycker eleverna och hur används tiden?

Inledningsvis var jag nyfiken på om den positiva bild som fanns i utvärderingen från 2002 fortfarande fanns kvar. Det visade sig att eleverna var väldigt eniga om att resultatet från utvärderingen stämde väl och att TEA fortfarande uppskattades mycket.

”Det är skönt att ha TEA så att man kan ta det lite lugnt ibland.”

”Jag tycker att TEA är nödvändigt med TEA eftersom man har så mycket arbeten.”

”Jag tycker att TEA är väldigt bra och vi skall absolut fortsätta att ha det så att man kan få extra tid till läxor och sånt.”

Samtliga av de elever jag intervjuade uttryckte dock att de upplevde att TEA många gånger inte användes så som det egentligen var avsett att utnyttjas. Två av eleverna uttryckte det så här:

”Jag tycker att det är väldigt svårt att få saker gjorda på TEA. Det är alltid så mycket snack och väldigt svårt att koncentrera sig.”

”Det är inte lika seriöst som en vanlig lektion känns det som”

”Vi har mycket längre lektioner nu känns det som och om man inte har något att göra så blir det mest att man sitter och inte gör någonting.”

Min upplevelse utifrån intervjuerna är att det finns ett glapp mellan elevernas uppfattning om vad tiden skall användas till och hur skolan tänkt sig det. Kanske är det detta glapp som avspeglar sig i de uppgifter eleverna valde att arbeta med. Elevernas största intresse var nämligen läxorna! Läxorna tillsammans med inlämningsuppgifter var enligt eleverna det arbete som utfördes under TEA. Ursprungstanken med TEA var att eleverna skulle kunna välja arbete efter eget intresse och behov. Det skulle också finnas utrymme för fördjupning inom områden man är intresserad av.

Man kan ju på sätt och vis säga att eleverna väljer arbete efter behov, läxor behöver ju göras, men fördjupningen lyser med sin frånvaro. På frågan om man någon gång arbetade med fördjupning av något slag svarade en elev;

”Menar du FRIVILLIGT!? Att göra mer än man behöver? Det tror jag ingen gör!”

Flera av eleverna avfärdade fördjupningsarbete. Det rådde ingen tvekan om att man gör det man behöver och sedan är det nog. Motivationen och lusten att lära för sin egen skull syntes inte hos de elever jag talade med. Man lär för prov och betyg d.v.s. för läraren.

Det finns olika anledningar till att man väljer att göra läxorna i skolan detta var några av de skälen;

”Jag gör dem på TEA eftersom jag inte kan få så mycket hjälp hemma.”

”När man varit i skolan en hel dag så är man trött och då är det skönt att göra läxorna i skolan på eftermiddagen.”

”Det är skönt att få gjort det mesta i skolan. Man kan spara någon liten läxa att göra hemma om det behövs, då blir man mycket ledig på fritiden och det är bra.”

Om eleverna gör läxorna, med hjälp av lärare, i skolan innebär det att det är mer likvärdiga förutsättningar för alla elever. Trötthet av skolan och den ökade fritiden är andra faktorer som är goda anledningar till att få gjort läxorna i skolan. Just trötthet och

huvudvärk finns med vid flera tillfällen. Man skulle kunna anta att stökigheten och pratet är bidragande faktorer till tröttheten. Kanske är även oklarheten över hur tiden skulle kunna användas av betydelse i sammanhanget.

”...om man har gått i skolan hela dagen så blir man ju ganska trött och så. Då sitter man bara och snackar.”

4.3.2 Miljö

Tanken med TEA är att eleverna skall erbjudas bästa möjliga inlärningssituation. I samtalen med eleverna visade det sig att de ansåg att den fysiska miljön spelade en stor roll för inläringen. Även i diskussionen om vad som styr valet av arbetsuppgift vid TEA så kom tankarna på miljön fram som en viktig aspekt. Eleverna ansåg att det var problem att det ofta var fullt i klassrum dit man önskade gå. Enligt eleverna var det vanligt att de inte fick plats där de tänkt sig och att de till följd av det ibland hade svårt att hitta lärare som de då kunde gå till. Detta innebär att eleverna inte har möjlighet att välja lokal efter behov, alltså en inskränkning när det gäller inflytande för eleverna.

Eftersom jag vid observationerna sett att antalet elever vid ett TEA-pass kunde variera kraftigt så frågade jag eleverna hur det kunde bli så stor skillnad mellan olika TEA-pass? Så här förklarade eleverna;

”Det beror på, lärarna som ger mycket läxor har mycket människor och de som inte ger så mycket läxor har inte så många.”

”Om man kommer till en lärare som är väldigt populär så kan det bli så att man får stå och vänta väldigt länge för att få en plats överhuvudtaget.”

Det är alltså inte alltid självklart att man får plats där man tänkt sig att arbeta utan att man får leta vidare hos andra lärare. Det kan i sin tur antingen innebära att man inte kan få den hjälp man behöver eller att man måste byta arbetsuppgift för att ”passa in” där det är ledigt. Om det är på det har viset måste det innebära att elevernas inflytande över TEA, både när det gäller innehåll och arbetsplats är direkt avhängigt av hur lärare i respektive ämne planerar sin undervisning. Att det är för fullt vid vissa pass innebär ju inte bara bekymmer när det gäller det rent fysiska utrymmet utan även när det gäller stökighet och oro i rummet.

”Det är alltid mycket snack på TEA. Väldigt svårt att koncentrera sig.”

Tillsammans med att problemen med överfulla lokaler diskuterades kom det också fram funderingar och förslag på att man skulle kunna använda lokalerna bättre. Ett populärt pass skulle kunna förläggas till en större lokal.

”Matsalen är bra för där finns alltid plats. Man skulle kunna använda den till pass där det är mycket folk.”

Den största önskan när det gällde TEA var att det skulle vara ...

”Lugn och ro och hjälp.”

4.3.3 Undervisning och lärande

Vid de tillfällen där eleverna upplevde att de själva kunde välja vart de ville gå, utan begränsningar till följd av överfulla klassrum eller mängd läxor, ansåg de att valet gjordes utifrån behov och önskan att få hjälp. Man går till en lärare där man vet att man kan få hjälp med sitt arbete. Eleverna berättar att det är sagt att de i första hand skall välja lärare som undervisar dem, finns ingen så väljer de sedan fritt. Ofta menar de att väljer att gå till någon av sina mentorer. Fördelen med mentorerna är enligt eleverna att de vet vad som händer och att de har närmre kontakt med mentorerna.

Eleverna visar på en vilja att utvecklas och få hjälp med individuella uppgifter och uppskattar när lärare bryr sig om.

Hur tyckte eleverna att de arbetade bäst under TEA?

”Det beror på, har man mycket att göra brukar man sitta själv, fast man sitter kanske med någon kompis men arbetar själv. Har man inte så mycket att göra kanske man sitter och snackar mest det är inte så bra egentligen, för har man inte mycket att göra så blir det mest skit”

Om eleverna ansåg att de hade mycket att göra så valde de att arbeta själv. Om arbetsmängden var mindre så var det mer vanligt att man satt och pratade med varandra samtidigt som man arbetade. När eleverna funderade på hur arbete och inläring fungerade så var det som en fortsättning av den traditionella undervisningen. Var och en arbetade med sitt eget och fortsatte med det som var uppgifterna man fått under tidigare lektioner. Om man önskade annat kunde man få arbeta med uppgifter på stencil som vissa lärare tillhandahöll under TEA-passet.

”Man får mindre gjort på TEA än på en lektion, men sen har man ju inte alltid tid att arbeta på lektionerna för då har man genomgång.”

Man skulle kunna tolka det som att TEA fungerar som ett komplement till den traditionella undervisningen på så sätt att eleverna får möjlighet att disponera tiden efter eget behov. När det däremot gällde innehållet och arbetssättet, så verkade eleverna mest förvånade när jag efterlyste variation och omväxling. Detta blev utgångspunkt till diskussionen om hur eleverna ansåg att de lärde sig bäst. Enligt eleverna finns inte ett enda bra sätt utan det beror dels på vad som skall läras in d.v.s. ämnets karaktär och dels på hur samverkan mellan lärare och elever fungerar. Det som ansågs mest vanligt förekommande var muntlig presentation s.k. ”genomgång”. Om ”genomgången” kännetecknas av en tydlig dialog och eleverna får möjlighet att delta och diskutera och formulera svar och ståndpunkter ansågs det vara bra.

”Om läraren både skriver och berättar och ställer frågor så man kan diskutera och komma fram till saker tillsammans i klassen är det bäst.”

Sammanfattningsvis kan man konstatera att TEA enligt eleverna innebar att de oftast arbetade vidare med det man gått igenom tidigare under lektionerna och i och med det så hade lärarna redan i sin genomgång valt arbetssätt till eleverna.

Eftersom det på många ställen var väldigt många elever samtidigt upplevdes det inte som att det fanns olika arbetssätt att ta till. Det enda ”annorlunda” som kom fram var följande;

”Om man tycker att det är kul kan man gå till biblioteket och leta i böcker”

4.3.4 Elevaktivitet och ansvar

När eleverna fick fundera över vad som var annorlunda med arbetet på TEA så var det friheten att välja som lyftes fram. Det talades om friheten att välja;

- vad man skulle jobba med
- var man skulle jobba
- tillsammans med vem
- hos vilken lärare
- i vilken takt man skulle arbeta.

Samtidigt som eleverna betonar att friheten är viktig och uppskattad, menar man också att friheten innebär ett stort ansvar och att det är upp till var och en att se till att sköta det man skall. Det finns en irritation över att en del elever inte tar sitt ansvar och gör det de skall, samtidigt som man i dessa situationer verkar ”stänga av” det som händer runt omkring och trots allt kan arbeta. Man menar att det fungerar att arbeta om man bestämmer sig för att göra det.

”När jag bestämmer mig för att arbeta så går det jättebra.”

Den elevaktivitet som kommit fram är just det som jag nämnt tidigare, möjligheten att disponera tiden så som man önskar.

4.3.5 Den sociala situationen

Att kunna arbeta tillsammans med kamrater är också något som kommer fram under intervjuerna. Det handlar inte bara om möjligheten att vara tillsammans med kamraterna utan det känns tryggt och bra att veta att man kan få hjälp av någon annan som redan är färdig med en viss uppgift.

”...man kan tänka så att om man går med kompisar som redan gjort det då kan man ta hjälp av dom med det. Man kanske jobbar bättre med kompisar och så”

”Jag vill arbeta med kompisarna för de kan hjälpa om man behöver hjälp och så. Sen är det roligare om man sitter med kompisar om man vill ta en paus då och då.”

”Även om man sitter med kompisarna så kan man ju välja att arbeta eller så. Alla vill kanske arbeta och då gör man det.”

Framför allt handlar det om möjligheten att arbeta ”bredvid” varandra. Samtalet och diskussionsmöjligheten d.v.s. interaktionen med andra är viktig. Det är också uppskattat att kunna välja att vara tillsammans med andra än de man brukar träffa i klassen. Att ha andra människor runt omkring sig upplevs stimulerande. När det gäller arbetet så är det precis som tidigare inte frågan om att man arbetar med projekt tillsammans utan var och en arbetar med sitt eget.

4.3.6 Annat intressant

Samtalet kom också in på den mängd tid (4.5 tim.) TEA är var vecka. I samband med detta kom diskussionen vid alla intervjuerna in på hur man uppfattat arbetsmängden under de tre skolåren, 7,8,9. Den allmänna uppfattningen var att år 8 hade varit jobbigast. Om det berodde på att det var första gången eleverna fick betyg eller på att arbetsmängden var extra stor då lyckades jag inte komma fram till.

Fördelningen av tiden på nuvarande sätt tycktes fungera bra och inte förrän jag medvetet styrde tankarna in på att tiden kunde fördelas annorlunda fick jag förslag till förändring. OM förändring skulle göras var det år 8 och 9 som skulle få mer tid, men skillnaden mellan de tre åren skulle inte vara stor. När det gällde andra typer av förändringar som hade med tid att göra fanns följande kommentarer:

”TEA skulle delas upp mer jämt över veckan och inte ligga onsdag-torsdag-fredag. Har man arbete till måndag eller tisdag hinner man inte jobba med det i skolan utan får göra det på helgen .”

Stressen och kraven på prestation visar sig också. Kanske kan man även här lägga till den trötthet och huvudvärk som jag nämnt tidigare. Detta är ju egentligen faktorer som

alla också hänger nära samman med miljön. Att flera elever upplevde att det var mycket att göra och att många arbetsuppgifter var stora kom också fram;

”Förra året jobbade jag jättebra. Jag jobbade jättemycket men sen blev det bara för mycket och jag orkade inte utan ville bara ligga kvar i sängen och sova. Jag tycker att det är hemskt att skolan kan göra så att man känner sig helt utbränd. Jag tycker att det är för krävande av skolan och man känner sig stressad och då lär man sig inte bra.”

TEA skulle hjälpa eleverna att nå en större individualisering av sitt arbete. Under TEA borde det enligt min tolkning av de uppställda målen, finnas möjlighet för lärare och elever att tillsammans kunna anpassa arbetsmängd efter individuella behov för att inte hamna i en situation som den ovan nämnda.

4.4 Dagböcker

Under tre veckor d.v.s. efter nio TEA- pass skrev eleverna kommentarer om vad som varit bra eller dålig under passet. Informationen har jag sammanställt nedan.

4.4.1 Sammanställning av dagböckerna

När jag tittar på den information dagböckerna ger så är det några saker som syns mer än andra. Framför allt handlar det om arbetsmiljön.

Det blir i dagböckerna väldigt tydligt att arbetsmiljön är ett bekymmer. Alla eleverna har kommenterat att det är snackigt, oroligt och stökigt under TEA- passen.

”Mycket snackigt.”

”Huvudvärksframkallande ljud.”

”Stökigt och folk gick omkring.”

Detta är några exempel på hur eleverna uttrycker sig. Av de nio pass som jag bad eleverna reflektera över så handlar de dåliga kommentarerna övervägande om otillfredsställelse på grund av oro och stök i lokalen.

Trots detta finns kommentarer som visar att eleverna fick gjort det de tänkt sig och att de kunde arbeta ganska bra.

En annan sak som är flitigt kommenterad när det gäller miljön är att det är trångt och att eleverna knappt får plats att sitta där de önskar vara. En elev skrev som en bra sak;

” Fick bra platser och en hel stol .”

Detta måste tolkas som att möjligheten för eleverna att göra ett bra arbete begränsas av så konkreta faktorer som tillgång på plats i en lokal där man önskar vara.

När det gäller kommentarerna om de bra sakerna så nämns företrädesvis att läxor och inlämningsuppgifter blivit gjorda och att det funnits tillfälle att göra prov som missats. Vid några få tillfällen har elever kommenterat att det känts bra för att det varit lugnt och att det fanns lärare som kunnat hjälpa dem.

Hos många elever kan man bland de bra sakerna utläsa en vilja att arbeta med något speciellt man tänkt sig och en tillfredsställelse när det blev färdigt under TEA. Det finns många som skrivit att de hunnit mycket och att de arbetat effektivt och fått mycket gjort.

”Jobbade mycket bra och hann med mycket.”

”Roligt att jobba fritt.”

”Skönt att äntligen vara i kapp i matte.”

Som jag nämnde ovan visar det att de flesta eleverna vill arbeta och att de tycker att det är bra att hinna med uppgifter i skolan. Dagböckerna visar dock att det finns några som tycker att TEA är tråkigt och att arbetspassen är för långa. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna inte själva är motiverade eller mogna att styra sitt arbete. Kanske är det detta som visar sig i följande kommentar från en elev som är missnöjd med att det varit för pratigt runtomkring;

”Eleverna blev inte tysta även om de blev tillsagda flera gånger.”

Det finns också elever som menar att de varit nöjda med ett arbetspass för att det

”...blivit mycket snack snackat.”

”Snacket” kan vara ett sätt för eleverna att utnyttja den sociala situationens betydelse under arbetet men det kan också visa en inställning till TEA som en mindre viktig del av skolarbetet. På ett ställe finns en kommentar som visar att det varit positivt att arbeta tillsammans;

”Hjälpte (kompisens namn) med matten och pratade politik.”

Att TEA används av lärarna för att på ett enklare sätt få möjlighet att samtala med enskild elev visar sig också. Vid flera tillfällen, både bra och dåliga, finns kommentarer om att elever fått reda på provresultat och nu i slutet av terminen även betyg.

Avslutningsvis kan jag konstatera att det som övervägde när det gällde det ”dåliga” med TEA var elevernas otillfredsställelse med arbetsmiljön och när det gäller det ”bra” att det finns en vilja att göra och bli färdig med det arbete man planerat att göra.

4.5 Resultat, bilden av TEA

Att arbeta med kvalitativa undersökningar innebär att forskaren gör tolkningar utifrån insamlad data. Det finns inga teorier att luta sig mot utan det handlar om att försöka att tolka och bringa reda i den informationsmängd som gärna tenderar att svälla över alla bredder. ”En attraktiv plåga” talas det om i Bryman (2002) och jag måste instämma. Databearbetningen innebär ett försök att bringa reda i kaos för att hitta det som man bestämt sig för att undersöka, vilket inte är helt enkelt men otroligt spännande.

Vad visar då trianguleringen i det här fallet? Informationen från de tre delarna i undersökningen kompletterar och förstärker varandra på det sätt jag hoppades när jag valde metod. Tyngdpunkten låg på intervjuerna, men observationer och dagböcker har bidragit med mycket värdefull information och på så sätt hjälp till att skapa en helhetsbild. Vid databearbetningen valde jag inledningsvis att sammanställa materialet var för sig. Vilken bild visar undersökningen i sin helhet av TEA?

4.5.1 Elevernas inställning

När jag ser på den information jag bearbetat visar den att elevernas grundinställning till TEA som arbets sätt nu, precis som i maj 2002, är övervägande positiv. Eleverna anser att det är en stor fördel att ha frihet att kunna arbeta med uppgifter man själv väljer under skoltid. Under TEA finns möjlighet att arbeta i eget takt och även möjlighet att, till viss del, välja vart och tillsammans med vem man vill gå. Eleverna upplever alltså att de har inflytande och är delaktiga i arbetet.

Här kan man se en skymt av den individualisering och det ökade elevinflytandet som styrdokumentet, däribland LpO 94 föreskriver. Det jag uppfattar under observationerna och med hjälp av intervjuer och dagböcker är däremot att TEA i verkligheten ser ut som en förlängning av den traditionella undervisningen. Elever arbetar enskilt med sina uppgifter i böcker eller på papper de haft med från tidigare lektioner.

4.5.2 Miljö

Undersökningen visar att eleverna tycker att miljön är viktig. Tankar om miljön figurerar i alla sammanhangen.

Målet med TEA är att ge eleverna bästa möjliga inlärnings situation. Dessvärre ser det inte ut som man lyckats så väl i det här fallet. De tre delarna i undersökningen speglar alla samma sak. Den fysiska miljön för elevernas lärande är i allra högsta grad otillfredsställande. Eleverna upplever att det i många fall är trångt och bullrigt och att de har svårt att koncentrera sig på arbetet. Min uppfattning stämmer till viss del överens med elevernas.

Skolan skall vara en arbetsplats för alla, men ingen kan göra ett bra jobb, varken elev eller lärare, under de förhållanden som rådde vid ett par av passen jag observerade. Flera elever skriver i dagböckerna att de får huvudvärk och att de inte får den hjälp de skulle behöva. Vikten av en inte enbart väl fungerande, utan också stimulerande och trygg arbetsmiljö poängteras i den forskning om villkor för bra lärande som jag presenterat tidigare. Eftersom organisationen av läromiljön visar dessa brister leder det till tolkningen att eleverna inte får möjlighet att utveckla sin lärprocess på det sätt som kunde varit möjligt.

Det är dock inte lika illa vid alla TEA-pass. En del pass har, vilket undersökningen också visar, så få elever närvarande att vi i princip kan kalla det enskild undervisning. Här finns det möjlighet att erbjuda eleverna de viktiga förutsättningar som beskrivs i

litteraturstudien för att skapa en optimal inlärningssituation. Det är absolut berättigat att fundera kring vad denna snedfördelning beror på och hur kan man komma till rätta med detta.

4.5.3 Inläring

För att elever skall få möjlighet att utveckla förståelse och kunskap utifrån sin egen nivå behövs nära kontakt med läraren. I det fall där det under TEA endast fanns ett fåtal elever gavs goda förutsättningar för elever att tillsammans med läraren utveckla sina tankar och få respons på arbetet. Lika så fanns möjligheten att få hjälp att reflektera över lärandeprocessen på det sätt Schön (2003) och Jarvis (1997) står för i teoriavsnittet, vilket skapar nya förutsättningar för lärande.

Vid de tillfällen där klassrummen var fulla och många elever valde bort skolarbetet, fanns däremot inte denna möjlighet alls. Läraren försökte hjälpa så gott det gick, men det fanns inte utrymme för längre samtal eller handledning i arbetet. För elevernas del handlade det framför allt om att reproducera texter och lösa uppgifter utan att deras inre föreställningar påverkades över huvud taget. Miljö och inläring speglar här C-miljön som jag beskrivit tidigare. I det här fallet handlar det uteslutande om ytinläring.

Eleverna visar vid intervjuer och i dagböcker att de gör sina läxor. Det handlar inte alls om fördjupning eller utvecklande av kunskapsstrategier vilket var målet med TEA, utan om att göra det man måste. Vid ett par tillfällen kommenterar eleverna också att det saknas både material och hjälp att lösa uppgifter på ett bra sätt. Här befinner vi oss en bra bit ifrån det som jag tolkade som avsikten med TEA, att ge eleverna bästa möjliga inlärningssituation, större utrymme för inflytande och egna val utifrån individuella behov.

4.5.4 Inflytande och ansvar

Inledningsvis sade jag att undersökningen visade att eleverna upplevde att de var delaktiga och att de hade inflytande över sitt arbete. När jag väger ihop den information som trianguleringen ger ser jag egentligen bara inflytande över tiden. Eleverna kan välja i vilken ordning de arbetar med de uppgifter lärarna har förberett till dem och som de påbörjat under lektionstid. Ansvar för eleverna har verkar stanna vid rent praktiska saker som att ha rätt böcker med sig, att se till att de har ordning på de uppgifter de förväntas arbeta med och att sköta sitt arbete på ett sådant sätt att ingen blir störd.

Flera elever uppvisar dock ett störande, oroligt beteende under TEA. Det pratas och ”springs- omkring” både i och utanför klassrummet. I de här fallen blir väldigt lite eller nästan inget skolarbete gjort. Dessa elever verkar inte intresserade eller motiverade att ta ansvar för vare sig sitt beteende eller sitt arbete. Kanske finns inte möjlighet inom ramen för TEA idag att tillvarata deras behov på ett sätt som optimerar lärandet. Flera elever verkar ha hamnat i den zon för icke-lärandet jag behandlar tidigare i arbetet.

5 Analys och diskussion

Syftet med arbetet var att försöka skapa en bild av hur TEA fungerar i verkligheten och att utifrån den bilden titta på hur detta bidrar till elevernas lärande. Med litteraturens hjälp satte jag mig djupare in i de processer som verkar vid inläring och de förutsättningar som behövs för att skapa goda lärmiljöer. När jag tittar tillbaka på arbetet, ser jag teoridelen som den plattform där jag skapat grunden för att kritiskt betrakta TEA i verkligheten och syftet med TEA enligt måldokumentet.

Litteraturstudien är den första av delarna i arbetet.

Den beskrivning av TEA och de mål och syften som skolan ställt för TEA blev den andra delen.

Den tredje delen är resultatdelen där jag har sammanfattat bilden av TEA i verkligheten.

Min studie visar att dessa tre delar ligger ganska långt ifrån varandra. Det finns inte någon större överensstämmelse mellan dem, utan snarare ett ”glapp”.

Avsikten är att närmare analysera detta ”glapp” eller den kontrast jag upplever finns mellan; den ursprungliga idén med TEA, teorin och verkligheten.

För att underlätta mina tankegångar kommer jag att använda mig av i princip samma rubriker som resultatet av intervjuerna bygger på. Dessa teman går också att bryta ut ur de andra delarna. Jag tänker mig följande indelning;

- Elevernas inställning till TEA
- Miljö
- Inläring
- Inflytande och ansvar
- Den sociala situationen under TEA.

5.1 Elevernas inställning till TEA

Eleverna är positiva till TEA och den delaktighet och frihet de upplever att de har där, i jämförelse med den traditionella undervisningssituationen. TEA är annorlunda, förhållandevis nytt och eleverna märker tendens till förändring och utveckling i skolan.

Scherp (1999) höjer en kritisk stämning och menar att skillnaden efter de förändringar som gjorts i skolan på senare tid, i jämförelse med hur det var tidigare, inte är speciellt stor. Den skillnad han lyfter fram mellan då och nu är att elever idag....

”...däremot i betydligt högre grad än tidigare planerar i vilken ordning de skall arbeta med de ämnesavsnitt som läraren förelagt dem och får även avgöra om de vill sitta i klassrummet, korridoren eller biblioteket under arbetet.” (a.a. s.7)

Misstanken visar sig stämma väl överens med den uppfattning jag fått genom undersökningen. Utifrån det jag sett, anser jag inte att eleverna får utrymme att vara speciellt delaktiga i skolsituationen och TEA.

Här ser vi glappet mellan de tre delarna. Det av skolan formulerade syftet poängterar att ”ett mer elevaktivt arbetssätt skulle främjas”, men bilden av verkligheten visar att elevernas aktivitet sträcker sig till faktorer som hur tiden disponeras och i vilken ordning uppgifterna görs. Till sist förespråkar teorin stort engagemang och flerstämmighet i en tillåtande, stimulerande miljö. Här kan man alltså se ett tydligt utvecklingsområde.

Trots den övervägande positiva inställning till TEA så finns också ett fåtal elever som visar bristande engagemang och negativ attityd till arbetet. Dessa får inte glömmas bort även om de tillhör minoriteten. Eleverna i fråga utmärkte sig vid de tillfällen jag observerade TEA-pass och de nämns också i dagböckerna. Även om de fick tillsägelser av lärarna valde de att fortsätta med sina störande aktiviteter. Deras agerande under arbetspassen påverkar alla som finns i lokalen. Detta är ett av de problem som visat sig finnas med TEA och där utformningen kanske inte riktigt passar alla..

Avståndstagandet till det som är TEA-passens idé d.v.s. eget arbete och ansvar, skulle kunna tolkas som ett missnöje med skolans sätt att organisera TEA. Man kan fråga sig om detta missnöje i så fall beror på osäkerhet och otrygghet till följd av fenomen utifrån skeenden som kan knytas till den dolda läroplanen som nämnts tidigare? Jag tänker på den ständiga bedömningen av eleverna och det som de gör, rädslan att misslyckas inför hela klassen. Eller kanske ett missnöje med de värderingar och attityder som påtvingas dem? Jag nämnde i resultatet till undersökningen att elevernas beteende visade likheter med olika slag av icke-lärande t.ex. fellärande. Vid fellärande har läraren inte hunnit sätta sig in i elevens tidigare erfarenheter och utgångspunkt för nytt lärande. Eftersom läraren i vissa fall har svårt att räkna till kan detta vara troligt. Enligt hjärnbaserat lärande behöver alla olika förutsättningar för att reagera på och ta till sig information. TEA uppvisar den enstämighet som visas i A-miljö här finns alltså inte något större utrymme för variation. Även detta kan vara anledning till att vissa elever inte känner sig tillfreds med situationen. Till detta kan vi lägga att det dessutom inte är ovanligt att det finns faktorer i den totala livssituationen som upplevs hindrande, vilket i sin tur kan generera ett motstånd mot lärande och påverka elevernas inställning. Här skulle kanske någon form av arbetslag hålla ihop situationen bättre för eleverna.

Det finns naturligtvis inga givna svar på frågorna jag ställde ovan, utan anledningen till missnöjet varierar förmodligen från fall till fall. Eftersom det inte är ovanligt att det är överfullt i klassrummen så ligger det dock nära till hands att anta att läraren inte har möjlighet att se den enskilda elevens behov. Detta talar i sin tur emot möjligheten till arbetet utifrån tidigare kunskapsnivå och egna behov.

Oavsett anledning till det ”störande beteendet” hävdar Arfwedson (2002) att vi *envetet* måste leva upp till att skolan skall vara en arbetsplats för alla elevers lärande. Ingen har rätt att störa andra elevers arbetsro.

5.2 Miljö

Som vi ser ligger temana nära varandra, Ovan beskrev jag elevernas inställning till TEA, men inställningen är också direkt kopplad till miljön.

Miljön hade en framträdande roll i undersökningen. Upplevelsen av en fungerande miljö visade sig vara viktig för eleverna. Även här finns ”glappet” jag nämnde tidigare.

Forskningen jag presenterat visar på nödvändigheten av varierade miljöer anpassade efter individernas behov. Vi talar om progressiv undervisningsstrategi. Det progressiva undervisningssättet som beskrivs i avsnittet om undervisningsmodeller ligger i linje med tankarna på lärandet i de beskrivna A-miljöerna. Här återfinns vi också dokumentation av arbetet i någon slags loggbok. Dokumentationen fungerar här som redskap för att skapa reflektion över det egna lärandet. Loggboken finns på skolan och är en av de tre delarna i skolans pedagogiska modell. Alla elever har en loggbok, men eftersom jag inte tittat närmare på hur den används, har jag svårt att upptäcka att den används under TEA.

Eleverna är under förhållandena i A-miljöerna aktiva och engagerade och diskuterar och reflekterar över uppgifter och händelser de stöter på i sitt arbete. Det finns utrymme för det som beskrivs som ”flerstämmighet”. Var och en skapar sin egen kunskap i interaktion utifrån den sociala verklighet de befinner sig. Sättet att själv skapa kunskap kan hänföras till den konstruktivistiska teorin. Tillsammans med lärare och andra elever finns möjlighet att utifrån sin egen utgångspunkt skapa nya kunskapsstrukturer och befästa tidigare kunskap. Här tas alla elevers olikheter emot och bemöts för att utveckla verksamheten.

Den teoretiska tanken är långt från den bild eleverna visar av verkligheten. Miljön, som jag beskrivit den tidigare utifrån elevernas svar, är ganska torftig, saknar ofta material att arbeta med, är trångt och stökigt. Med forskningen om stimulerande lärmiljöer i åtanke, låter inte det här inte så upplyftande. Kontrasten blir väldigt stor. Jag refererade tidigare till en av skolverkets attitydundersökningar i skolan (2003). Resultatet där visar att elever har svårt att få arbetsro i skolan. Detta bekräftas även i min undersökning. Oro och stökighet hör till vardagen. Eleverna är glada om de får en egen stol att sitta på. Vi stöter åter på ”glappet” mellan målet, teorin och verkligheten. Det är anmärkningsvärt att skolan och pedagogerna inte kan erbjuda eleverna något bättre. Det kan finnas flera olika anledningar till problemen. Kanske handlar det om brist på resurser, kanske brist på samordning och helhetssyn eller kanske på dåligt förankrade mål.

Som jag ser det ligger skolans mål och syfte med TEA betydligt närmare den teoretiska bilden än den praktiska verkligheten.

5.3 Inläring

I förhållande till den traditionella undervisningen borde, som jag tidigare nämnt, TEA räknas till de elevaktiva och progressiva undervisningssätten. Dessa har som mål att ta tillvara individens egna behov och önskemål och utifrån dessa erbjuda bästa möjliga inläringssituation. På liknande sätt är det också uttryckt i målbeskrivningen för TEA. ”Bästa möjliga inläringssätt, ökat inflytande m.m.” Åter tar vi utgångspunkt i den konstruktivistiska inläringsteorin. Lärandet anses då, som jag beskrivit tidigare, springa ur den otillfredsställelse som uppstår när individens tidigare erfarenheter och förståelse inte räcker till för att hantera nya situationer och upplevelser. Bilden av TEA i verkligheten visar däremot något helt annat. Eleverna arbetar med enskilda uppgifter på ett mycket traditionellt sätt och lärarna försöker att hjälpa till efterhand när behov uppstår.

När jag under intervjuerna frågar om möjligheten att anpassa arbetssätt efter egna behov, så upptäcker jag att de misstänkar Scherp (a.a.) tidigare presenterat angående förändringarna i skolan bekräftas av eleverna.

Lärarna ger uppgifter och eleverna uppfattar att lärarna i och med detta redan bestämt på vilket sätt man skall arbeta med dem. De anser dessvärre inte att det finns så stor möjlighet att påverka valet av metod. Observationerna förstärker intrycket, var och en

arbetar teoretiskt, med uppgifter utifrån medhavda böcker och papper. Åter en spegling av TEA som traditionell undervisning.

Kontrasterna mellan det som menas vara den optimala situationen med ursprung i bl.a. konstruktivismen och verklighetsbilden blir åter väldigt stor. Scherp (1999) menar att om inte läraren är medveten om eller har möjlighet att ge förutsättningar för konstruktivismens grundläggande inlärningsmekanismer, kan inlärningsresultatet bli sämre än vid traditionell undervisning. Det finns alltså en uppenbar risk att befinna sig i detta mellanläge. För att använda ett vanligt uttryck ”Det blir varken hackat eller malet”.

I den progressiva inlärningsituationen fungerar läraren som handledare för eleverna och den kompetens som läraren besitter, både när det gäller pedagogiska utvecklingsmöjligheter och enskilda ämnen, kan tas tillvara för att ge eleverna bästa möjliga förutsättningar för lärande. I syftet till TEA nämns avsikten att på ett bättre sätt ”dra nytta av lärares kompetens och ämnenas olika karaktär” för att skapa bättre inlärningsituation för eleverna. Under de arbetsförhållanden som vi sett under TEA så har inte läraren någon möjlighet att fungera som handledare.

När och om läraren får tillfälle att fungera som handledare, så som förändringarna i LpO 94 anger, finns förutsättningar att skapa närmre kontakt med eleverna. På så sätt kan det finnas möjlighet att hjälpa eleverna till de redskap och strategier som behövs för att de skall utvecklas vidare, både mot ännu större delaktighet i lärosituationen och mot en större förståelse över vad lärande är och hur det fungerar för ”just mig”. Det Australienska PEEL- projektet är ett exempel på hur man på ett strukturerat sätt valt att hjälpa eleverna till ökat lärande. Sättet att arbeta på måste dock utformas efter de behov som finns inom var organisation. Den styrda struktur som finns i projektet passar t.ex. inte överallt.

Inlärnigen under TEA är nästan uteslutande teoretisk. Det finns möjlighet att välja praktisk-estetiska ämnen också, men enligt eleverna gör man hellre läxor och inlämningsuppgifter under TEA- passen än väljer något av de praktiska TEA-passen. Det syns inte någon tillstymmelse till kombination av praktik och teori för att ge en bredare stimulans och på så sätt nå bättre inlärnigen. Kanske ligger det något i Bernsteins tankar, så som de spetsats till av Imsen (1997); att det i vår kunskapsorienterade skola är högre status att lära de ”hårda” teoretiska ämnena.

För att klara av det teoretiska arbetet krävs enligt Piagets teorier om ungas utveckling, att man har nått en viss mognadsnivå. De elever jag studerat bör befinna sig på det s.k. operationella stadiet, där man anses ha förmåga till abstrakt tänkande. Eftersom alla utvecklas i olika takt är säkerligen flera av skolans elever på andra stadium, och det borde därför finnas ett stort behov av både laborativt materiel och lokaler där man kan utföra uppgifter i praktiken.

Elevernas olika mognadsnivåer kan även kopplas till det vi sett i teoriavsnittet, där forskningen visar att människor lär på olika sätt och reagerar olika på stimuli i omgivningen. Sättet att utforma undervisningen i linje med den pedagogiska idén och TEA, borde innebära stora möjligheter att ta tillvara elevernas inneboende nyfikenhet och att erbjuda dem den varierade lärmiljö som behövs för att skapa engagemang och lust att lära. Tyvärr är det den lärmiljö som precis som möjligheten att arbeta laborativt tyvärr lyser med sin frånvaro i verkligheten.

Att få omväxling när det gäller undervisningsmetod och möjlighet att göra egna reflektioner utifrån arbetet förstärker inlärnings-effekten. Arfwedson (2002) menar att den enda didaktiska strategin som håller för vardagens påfrestningar i skolan är mix av allt. Det talas om..

”-ett slags didaktisk pluralism..” (s. 86)

..där det som händer i verkligheten får bestämma hur mixen blir. Vidare menar Arfwedson (a.a.) att verklighetens föränderlighet och elevernas behov av omväxling kräver en stort antal vägar att erbjuda eleverna, för att de skall nå fram till samma mål.

5.4 Inflytande och ansvar

Undersökningen visar alltså att eleverna känner sig viktiga och vill vara delaktiga i sin skolsituation. De flesta uppskattar när de får möjlighet att ha inflytande över sitt eget lärande. Det är också så elevaktivitet och goda lärandesituationer beskrivs i den forskning jag studerat. Precis som på flera andra ställen visar dock verkligheten att det inte finns utrymme till något större inflytande eller något reellt ansvarstagande under TEA. Oron och stökigheten i klassrummen skulle kunna visa att det inte automatiskt är en enkel sak att ta ansvar för sitt lärande, vilket eleverna också säger. Ökad elevaktivitet innebär automatiskt också ökat elevansvar. Vi har sett att elevaktiviteten och inflytandet är begränsat. Detta kan ha betydelse för viljan att ta ansvar.

Man kan vinkla problemet lite annorlunda och ställa frågan;

I vilken utsträckning är eleverna mogna och förberedda på att hantera detta ansvar?

Svaret måste vara; ”Det är olika”. Eftersom alla elever är olika, så är också förmågan att hantera ansvarssituationen olika. Gemensamt för alla elever är dock att de behöver stöd och hjälp på vägen mot större ansvar i lärosituationen. De behöver bli handledda på vägen och få vissa verktyg och kunskaper för att klara av det. Imsen (1999) menar att eleverna i skolan ofta jämföras med yrkesutövare i allmänhet, vilka visar en viss grad av självständighet och ansvarstagande i sin professionella yrkesroll. Målet är att eleverna skall lära för att klara av framtiden och på sikt bli dessa ansvarstagande vuxna. Vägen dit är emellertid både lång och krokig och lägger stort ansvar inte bara på eleven utan innebär också mycket stort ansvar på läraren. Eleverna befinner sig mitt i allt detta i den period av sitt liv (puberteten) där de skall skapa en egen identitet. Här ser vi lärarens viktiga uppdrag att på ett engagerat sätt möta och handleda eleverna utifrån deras olika behov. Det krävs stort intresse och försiktig balansgång mellan styrning och total frihet. Uppdraget att ge eleverna ökat ansvar för sitt lärande får inte misstolkas så att eleverna lämnas vind för våg med ansvaret och resultatet blir anarki och frustration i gruppen.

”Det handlar om att utveckla en aktiv och ansvarsmedveten elevroll, och detta kräver skarpsinne, insikt och försiktig styrning från läraren.” (a.a. s.301)

Ansvar och makt hör ihop. Efterhand som läraren ger eleverna redskapen att hantera det ökade ansvaret, måste de också ges större möjlighet att ha inflytande över sitt arbete.

”Lärare som lägger över ett större eget ansvar för lärandet på eleverna utan att samtidigt ge dem ett ökat inflytande över de kunskapsfält som de skall arbeta med, skapar ogynnsamma förutsättningar för ansvarstagande och lärande”

(Scherp 1999, s. 6)

Intentionen med TEA var att eleverna skulle få större ansvar för sin inläring. Även här stämmer den uppfattning jag tidigare redovisat, att eleverna under TEA har större ansvar för tiden och arbetsuppgifternas inbördes ordning, men inte har makten/möjligheten att påverka lärandet och lärprocesserna något nämnvärt. TEA känns som en ”skolprodukt” vilken inte förankrats och utvecklats i diskussion med elevgruppen i tillräckligt utsträckning ännu.

Det finns enligt Scherp (1999) en klar risk med att den ökade elevaktiviteten oftast sker på skolans villkor. Elever tappar motivation och engagemang och avbryter det mentala samspelet som behövs för lärande, vilket kan medföra att eleverna endast är fysiskt närvarande och pliktskyldigast lär in det som krävs. Detta leder tankarna tillbaka till icke-lärandet och de icke-stimulerande miljöerna vilka jag beskrivit vid flera tillfällen tidigare bl.a. utifrån upplevelserna vid observationerna.

5.5 Den sociala situationen under TEA

Egentligen handlar allt det jag beskrivit om det sociala samspelet. Anledningen till att jag trots det vill lyfta fram den sociala situationen specifikt är att jag i undersökningen tydligt sett hur det sociala samspelet påverkar elevernas sinnesstämning och indirekt också lärandet.

Allt lärande sker i ett socialt sammanhang, hävdar bl.a. Jarvis vars tankar jag valt att presentera tidigare i arbetet. Som undersökningen visat förekommer en hel del sociala aktiviteter under TEA- passen. Den interaktion som förekommer skulle jag vilja dela in i en positiv och en negativ del. Den positiva delen innebär att elever hjälper varandra, diskuterar sitt arbete och får möjlighet att tillsammans med människorna runt omkring reflektera över vad de gjort. Allt detta tillsammans med upplevelser i omgivningen kan ge förutsättningar att förändra underliggande värderingarna och strukturerna. Det handlar precis om de moment som krävs för double-loop lärande vilket på sikt med kännedom om processen och viss mognad skulle kunna leda till metaperspektiv och metalärande.

Den negativa interaktionen innebär att man väljer att fokusera på andra saker än lärandet. Att det förekommer har vi ju redan berört. Man väljer att sitta av tiden i skolan, kanske beroende på faktorer i skolsituationen.

Tidigare har jag utifrån Skolverkets undersökning (1998) visat på olika miljöers (A-B-C-miljöer) möjligheter att ta tillvara elevernas medverkan och skapa förutsättningar för den positiva sociala interaktionen. Här menar man också att flera av de former av elevaktivt arbetssätt, som utvecklats (TEA, eget arbete, arbetsschema m.m. kärt barn har många namn), innebär att eleverna förväntas sitta för sig själva och arbeta. Eleverna anses bli socialiserade in i vad man kallar ”en tyst glad formalism” där var och en sköter sina uppgifter. Enligt lärarna anses arbetssättet fungera väl och ge ordning och arbetsro. Dessvärre ges inte utrymme för interaktion vilket anses vara en av de viktigaste byggstenarna för lärandet. Detta måste innebära att man begränsar elevernas möjligheter att lära och utvecklas. Både positivt och negativt socialt samspel finns under TEA.

Hur ser man då till att det sociala samspelet blir av positiv karaktär? Alla de delar som jag tidigare nämnt angående förutsättningar för positiva lärmiljöer går in i varandra. Tillsammans ger de förutsättningar även för interaktion av positiv karaktär. Jag tänker på att lokalerna måste utnyttjas så det finns utrymme för olika elever, olika slags arbete,

det måste finnas möjlighet att arbeta praktiskt tillsammans med att lösa uppgifter, undervisningen måste organiseras så det finns utrymme för interaktion och läraren måste ha förutsättningar att handleda eleverna till positiva samspel med omgivningen. Kontrasterna mellan teori och verklighet kommer i kapp oss och vi kan se att även här finns utvecklingsområden.

Eleverna som deltagit i undersökningen visar att de tycker att det är viktigt att vara i en trygg social miljö med människor de känner och som respekterar dem. Mycket av arbetet jag såg visar dock på ensamarbete. Var och en var koncentrerad på sitt eget arbete. Visst förekom diskussioner parvis eller diskussioner i mindre grupp, men det handlade inte om att elever arbetade aktivt tillsammans för att lösa en uppgift eller att lärare uppmuntrade den typen av aktiviteter.

5.6 Avslutande reflektion

Undersökningen visade på stora skillnader mellan de tre delarna jag haft som utgångspunkt för diskussionen.

Mitt syfte var att titta på;

TEA som komplement till traditionell undervisning - hur bidrar det till ökat lärande hos eleverna?

I nuläget kan jag inte se att det fungerar som komplement. Det finns inte någon större skillnad, utan TEA innebär, utifrån de erfarenheter jag gjort under arbetets gång, en förlängning av den traditionella undervisningen. Det är viktigt att komma ihåg att eleverna upplever TEA som ett komplement. Jag kan inte heller upptäcka något ökat lärande eller tecken på att lärandet skulle vara annorlunda under TEA. Vilket också är svar på nästa fråga;

Hur sker lärandet under TEA i förhållande till lärandet vid traditionell undervisning?

Min uppfattning är att TEA huvudsakligen används till att avsluta sådant som påbörjats under lektionstid utifrån instruktion från respektive lärare och till att göra läxor. Detta innebär att alla elever har möjlighet att få hjälp med läxarbete, vilket inte annars är fallet.

Nästa fråga löd;

TEA och ökad elevaktivitet i skolan, hur upplevs det av eleverna?

Eleverna upplever att de har frihet och att de har möjlighet att styra sitt arbete. Det de egentligen styr över anser jag vara tiden, inte innehållet. Organisationen av TEA ger inte någon större möjlighet för eleverna att påverka vare sig innehåll, arbetssätt eller miljö. Alltså har de heller inga större förutsättningar att få sina individuella behov tillgodosedda. Vilket är svar på den tredje av mina frågor;

Vilka möjligheter ger TEA till inflytande över lärandet och lärprocessen så att individuella behov tillgodoses?

En ganska dyster bild kan kanske tyckas. Bilden eleverna ger av verkligheten stämmer inte vare sig med den aktuella forskningens tankar på lyckad inläring, eller med de mål och syften som skolan ställt för TEA.

Jag skulle vilja återknyta till frågan jag ställde angående elevernas mognad när det gällde ansvaret för arbetet. Utifrån undersökningens resultat vill jag fråga;

Hur mogna är lärarna att ge eleverna ökat ansvar och inflytande över inlärningsituationen?

För att eleverna skall få möjlighet att klara av ökat ansvar och inflytande krävs att vi vuxna i skolan tar dem på allvar och möter dem där de befinner sig. Det innebär också att vi måste släppa ifrån oss lite av den makt vi idag har. Detta är en inte helt enkelt omfördelning. Om vi tittat tillbaka på avsnitten med dold läroplan och skolkod så inser vi att det finns många osynliga faktorer som påverkar (kanske till och med styr?) arbetet men som är dolda för blotta ögat.

Ytterligare en faktor att fundera kring är resonemanget Scherp (1999) för angående målstyrningen kontra värdestyrningen i skolan. Det handlar inte bara om att släppa ifrån sig makt, utan också om att vi måste alla tillsammans verka för att helheten d.v.s. TEA skall fungera på bästa sätt. Det går inte att se till den egna delen och den egna övertygelsen. Skolan är målstyrd och vi måste hjälpas åt för att optimera helheten.

Om man tittat på utvärderingen som gjordes 2002 (bil. 1a-c), så kan man konstatera att en del av de utvecklingsområden som min undersökning visar på, finns omnämnda redan i den. Är det så att den gamla utvärderingen inte är uppföljd utifrån det resultat den visade? Eller är det kanske så att organisationen är nöjd med utformningen av TEA som det ser ut i dag? I så fall anser jag att måldokumentet behöver ses över.

Anser man att det finns intresse av att utveckla TEA så får man inte glömma bort att första steget mot ett ökat elevinflytande i och med den praktiska organisationen av TEA är taget. Det finns goda grundförutsättningar för att man skall kunna lyckas med utveckling av innehållet i TEA.

Utifrån min undersökning känns det väldigt lätt att instämma när Arfwedson (2002) skriver...

*"... att det är betydligt svårare att **undervisa** än att utforma **teorier** om undervisning."*
(s. 80)

5.7 Tankar om framtiden

Eftersom jag är pedagog och på sätt och vis arbetar i den verksamhet jag undersökt, så kan jag inte låta bli att fundera på hur man skulle kunna göra för att utveckla den. Till en början tänker jag på rent praktiska saker som skulle kunna genomföras. När det gäller lokaler tyckte eleverna att matsalen skulle kunna utnyttjas bättre. En god tanke. Mina tankar kretsar kring korridoren, där det redan idag finns många elever. Korridoren erbjuder en annan miljö än klassrummen. Kanske skulle man kunna möblera den på ett sådant sätt att eleverna kunde arbeta där. Flera lärare kunde arbeta tillsammans i korridoren och eleverna skulle på så sätt erbjudas en bredare kompetens. Här skulle de olika lärar-arbetslagen på skolan kunna utveckla ett fungerande system för TEA.

Att använda arbetslagen skulle kanske kunna leda till den utveckling som också finns med i syftet med TEA. Dessutom skulle det förmodligen vara lättare att arbeta tillsammans med eleverna på det sättet, eftersom det handlar om mindre enheter.

Eventuellt skulle man kunna använda arbetslagen och forma någon slags elevgrupper kring dem. Eleverna visar ju att de uppskattar att gå till lärare som vet vad de håller på med och som kan följa upp arbetet. Många tankar och idéer snurrar i mitt huvud. Viktigast är nog trots allt att diskussionen om vad som är tanken med TEA blir aktualiserad.

5.8 Mitt eget lärande

Det är svårt att reflektera över lärandet när man befinner sig i processen eller nyss avslutat den.

Arbetet med undersökningen har varit mycket roligt och stimulerande. I likhet med många kvalitativa undersökningar så har arbetet svällt efterhand som jag forskat vidare. Eftersom jag upplevt arbetet så intressant, har det nästan varit svårt att hitta rimliga begränsningar.

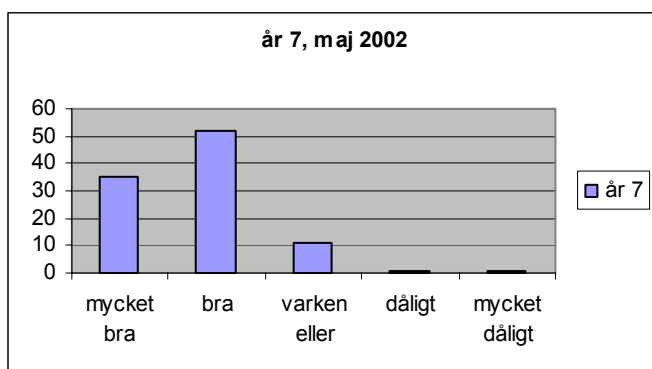
Det jag under resans gång upptäckt är att min egen reflektion över den arbetsmodell av vilken jag är en del, åter har inneburit ny erfarenhet och förhoppningsvis också andra sätt att planera och utveckla lärandet för eleverna. Studierna har för mig inneburit att jag tvingats ta ett steg tillbaka och försöka betrakta min vardag ur ett ”utifrån perspektiv”. Jag skulle vilja kalla det metareflektion.

När man ständigt arbetar nära barn är det också mycket stimulerande att möta andra vuxna och få möjlighet att utbyta tankar och erfarenheter med dem. Genom arbetet med uppsatsen har det blivit möjligt. Jag har varit tvungen, både att damma av gamla bekanta teorier i litteraturen och knyta nya kontakter i aktuell forskning. Detta har lett till många nya idéer och uppslag för nya forskningsprojekt i framtiden.

Referenser

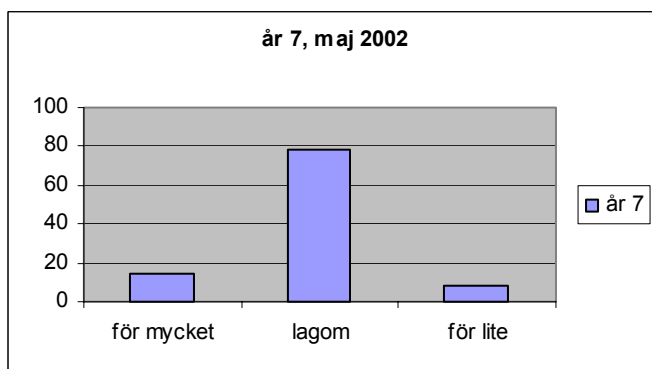
- Arfwedson, G & G. (2002). *Didaktik för lärare*. HLS Förlag: Stockholm
- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. HLS Förlag: Stockholm
- Argyris, C. (2003). *A life full of learning*. SAGE Publications: London
- Björklid, P (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Studentlitteratur: Lund
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Carlgren, I. (red.) (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hargreaves, A. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Illeris, K. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund : Studentlitteratur
- Imsen, G. (1997). *Lärarens värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jarvis, P. (1992). *Paradoxes of learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Jensen, E. (1997). *Hjärnbaserat lärande*. Jönköping: Brain Books AB.
- Johannisson, B. (2000). *Aha! Företagsamt lärande!* Örebro:Sveriges utbildningsradio.
- Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F m.fl. (1999). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Prisma
- Scherp, H-Å. (1999-10-04). *Om skolutveckling och skolledarens roll*. Utbildningsdepartementet: Stockholm
- Skolverket, Referensmaterial (1998). *Jag vill ha inflytande över allt*
- Skolverkets rapport Nr 144 (1998). *Vem tror på skolan?*
- Skolverkets rapport Nr 160 (1998). *Läs och skrivprocessen i undervisningen, nationell kvalitetsgranskning*.

1. Hur har TEA-tiden fungerat för dig?



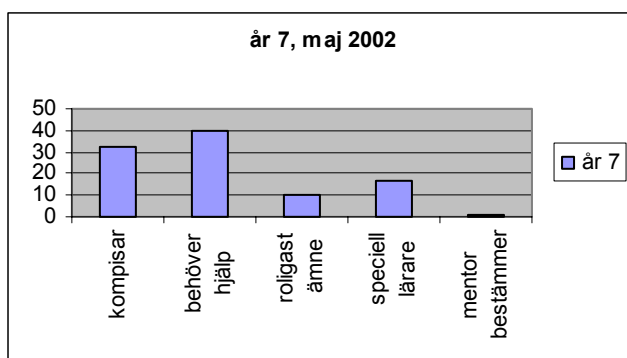
Av första frågan kan man utläsa att eleverna är till mycket stor del nöjda med hur TEA fungerat för dem. 87 % tycker att det är mycket bra eller bra. Endast två elever har svarat att de tycker att det varit dåligt eller mycket dåligt.

2. Vad anser du om mängden TEA-tid i din årskurs?



Den andra frågan, som avser mängden tid i den egna årskursen, visar att eleverna är nöjda med fördelningen som den är. 78% av eleverna tycker att det är lagom mycket TEA. 14% av eleverna anser att det är för mycket TEA och 8% skulle önska ännu mer än idag. Fördelningen av tiden är densamma då som nu d.v.s. det är lika mycket TEA under alla tre åren.

3. När du väljer TEA-pass, vad styr ditt val?



När det gäller hur eleverna valt TEA visar det sig att behovet av hjälp (32%), följt av kompisarnas påverkan (24%) har störst betydelse. Endast 1 person (0,8%) menar att mentorerna styr valet av TEA.

Det sammanfattade resultatet visar att eleverna i stort är nöjda med TEA. Det fanns möjlighet att lägga till synpunkter efter var och en av de tre första frågorna. Det är nästan uteslutande första frågan som kommenterats. Vid en sammanställning av kommentarerna kan man konstatera att det mest positiva med TEA anses vara att man kan göra sina läxor där. Några av eleverna tycker att det är bra att man kan få hjälp med läxorna, men det stora flertalet uppskattar läxläsningen i skolan för att de får mer fritid när de kommer hem.

Möjligheten att själv kunna välja och styra sitt arbete poängteras också av eleverna. Andra positiva effekter som nämns är att man kan ta igen uppgifter eller prov som missats, det finns större utrymme att hinna med alla uppgifterna och man kan få extra hjälp med saker som man har svårt för.

Bland kommentarerna, d.v.s. det som var den fjärde frågan återfinns en del tankar om hur TEA skall förändras för att bli ännu bättre. Dessa tankar går att samla under fyra olika rubriker. Saker som gäller lärare och mentorer, hur tiden ligger på schemat, behov av mat och dryck och allmänt.

Lärare/ mentorer

- Lärarna skall se till att det blir lugnare och tystare på TEA passen
- Önskemål om så många olika lärare som möjligt så det blir lättare att hitta någon som passar
- Lärarna skall vara bättre förberedda och ha extrauppgifter med om man blir färdig
- Lärarna skall ha bättre kontroll på att man gör det man skall, kanske i en TEA-tids-bok
- Mentorerna skall hjälpa till mer
- Antalet elever skall begränsas i de olika klassrummen

TEA tiden på schemat

- Det skall finnas möjlighet att ha flextid och kunna välja ett visst antal pass i veckan, t.ex. 5 pass av 7 möjliga
- TEA skall ligga tidigt i veckan, fredag är ingen idé
- Variation över dagen, inte bara eftermiddagspass utan även morgon och mitt på dagen
- Bara ett TEA pass åt gången, man blir trött av två på raken
- Möjlighet att ha rast mellan passen

Mat och dryck

- Det skall finnas möjlighet att äta och dricka under TEA
- TEA kan vara tea-time, d.v.s. möjlighet att dricka te under arbetet

Allmänt

- Mer idrotts-TEA
- Låt oss göra roliga saker också
- Man skall få använda datasalen
- Minska antalet pass

Observationsprotokoll

Situationsbeskrivning

Miljö/ atmosfär i klassrummet

Hur arbetar eleverna?

Enskilt

Par

Grupp

Hur förs samtal?

Lågmält

Högt

Kontakt lärare- elever

Övrigt

Dagboksblad

Bil. 3

Vecka 1/datum	Bra saker	Dåliga saker
Vecka 2		
Vecka 3		

**Den gamla
utvärderingen**

- hur fungerar TEA
- hur är mängden tid
- vad styr ditt val

**Hur tycker du att du lär
dig bäst?**

- höra
- se
- läsa
- göra
- kombination
- annat

**Hur brukar du arbeta på
TEA?**

- ensam
- tillsammans med kompis/ar

Vad arbetar du med?

- läxa
- fördjupning
- extra hjälp
- förbereder prov/ inlämning

**På vilket sätt är det
annorlunda att arbeta
under TEA- pass?**

- välja själv
- mer tid
- lugn o ro
- använda olika egna
knep/ eget sätt
- svårt att koncentrera sig

**Hur ger TEA dig
möjlighet att få jobba så
du tycker att de lär
bäst?**

- kan välja plats/
inlärningsmiljö

Viktigt jag glömt?

