



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: Ped 440
Kandidatuppsats, 10 poäng
41-60 poäng
Datum: 021127

EN PEDAGOGISK STRATEGI PÅ DET SAMHÄLLSVETENSKAPLIGA PROGRAMMET

En fallstudie av en enhets arbete för att successivt nå ett lärande på en
högre nivå

Birgitta Rydby

Handledare:
Ulf Torper

ABSTRACT

Syftet med arbetet är att göra en fallstudie, för att undersöka om en enhets arbete på det samhällsvetenskapliga programmet, successivt kan leda till ett lärande på en högre nivå. Enheten har valt en pedagogisk strategi för att nå dit. I denna ingår introduktionsperiod, tvärvetenskapliga studier, handledningstid och mentorskap med portfolio. Till grund för enhetens val av strategi ligger den tolkning som enheten har gjort, om vad lärande på en högre nivå är utifrån läroplan och program mål. Kunskapssynen dessa förmedlar är förståelsekunskap utifrån ett fenomenologiskt och hermeneutiskt perspektiv. Kunskap ses som fronesis och innefattar aspekterna konstruktiv och kontextuell. De innehåller även en handlingsbaserad syn på kunskap utifrån den progressiva pedagogiken. Kunskap ses då som techne och innefattar kunskapsaspekten funktionell. Enhetens pedagogiska strategi ska hjälpa eleverna att uppnå ett holistiskt, djup- och utvecklingsinriktat lärande.

Enheten består av åtta klasser med totalt ca 240 elever. I enheten undervisar 12 ”basämneslärare”. Ämnena som ingår ska utgöra en bas i de tvärvetenskapliga studierna och i handledningstiden. I studien ingår ett resonemang om vad lärande på en högre nivå är och exempel på detta utifrån en valanalys som elever i tre klasser har gjort. En från varje årskurs i ämnet samhällskunskap. Resultaten pekar på att enhetens pedagogiska strategi kan vara till hjälp för att successivt nå en högre lärandenivå.

Studien innehåller också resultat från två enkäter som delats ut i enhetens samtliga klasser och resultatet från en uppföljning i en klass. Dessutom har åtta elever, fyra lärare och två skolledare intervjuats. Resultaten ifrån undersökningarna pekar på att enhetens val av strategi kan vara en möjlig väg att uppnå ett lärande på en högre nivå. Eleverna är nöjda med de ingående delarna i strategin och även lärare och skolledning tycker att den är väl vald. Introduktionsperioden är viktig för eleverna, eftersom de får pröva flera av de arbetsmetoder, som de kommer att få möta under sin gymnasietid och metoderna leder snabbt in dem på analys, reflektion, problemformulering och kritisk granskning. En fortsättning på introduktionen blir de tvärvetenskapliga studierna. Eleverna lär sig då även att samarbeta med olika personer i de olika projekten. Handledningstiden fungerar bra, men de tvärvetenskapliga studierna måste få ett större utrymme. De speciella uppgifter som en del lärare delar ut till handledningen bör bli färre. Handledningstiden måste organiseras så att det alltid finns en lärare tillgänglig i de olika klassrummen. Drygt hälften av de elever som besvarade enkäten är nöjda med mentorskap och portfolio. Portfolion har inte fungerat enligt enhetens intentioner utan den har mer blivit en mapp att samla papper i. Lärarna har känt sig osäkra i sin roll som mentor och hur portfolion skulle hanteras. De har efterlyst kompetensutveckling i samtals- och portfolio-metodik.

Arbetets art:	Fallstudie
Sidantal:	33
Titel:	En pedagogisk strategi på det samhällsvetenskapliga programmet.
Författare:	Birgitta Rydby
Handledare:	Ulf Torper
Datum:	021025
Bakgrund:	Genom att ta tillvara det ”frirum” som finns i skolans värld har en grupp lärare startat ett pedagogiskt projekt på det samhällsvetenskapliga programmet och tillsammans bildat en ”fristående” enhet. Lärarna ville samarbeta utifrån en pedagogisk strategi som successivt ska leda till ett lärande på en högre nivå. Grunden till denna är enhetens tolkning av läroplan och program mål.
Syfte:	Syftet med uppsatsen är att göra en fallstudie av det didaktiska förändringsarbete som pågår på SP-enhet och undersöka om den strategi som enheten har valt är en möjlig väg för att nå ett lärande på en högre nivå.
Metod:	Fallstudie innehållande två enkäter, ett uppföljningsresultat och kvalitativa intervjuer med elever, lärare och skolläda ning.
Resultat:	Lärande på en högre nivå kan successivt uppnås utifrån den pedagogiska strategi som enheten på det samhällsvetenskapliga programmet har valt. Strategin kan ses som en möjlig väg dit. Delar av strategin behöver vidareutvecklas så allt fler elever blir nöjda.
Nyckelord:	Lärande på en högre nivå, förståelsekunskap, handlingsbaserad kunskapssyn, konstruktiv, kontextuell, funktionell, fronesis, techne, introduktionsperiod, tvärvetenskapliga studier, handledningstid och mentorskap med portfolio.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	Bakgrund	1
1.1	Problemområde	1
1.2	Projekt ”SP-enhet	1
1.3	Enhetens organisation	2
2	Enhetens didaktiska strategi	2
2.1	Introduktionsperiod	2
2.2	Tvärvetenskapliga studier	3
2.3	Handledningstid	5
2.4	Mentorskap med portfolio	5
3	Syfte	6
3.1	Avgränsning	7
3.2	Pedagogisk relevans	7
3.3	Disposition	7
4	Litteraturgenomgång	8
4.1	Litteratursökning och urval av litteratur	8
4.2	Teoretisk referensram	8
4.2.1	Förståelsekunskap	9
4.2.2	Handlingsbaserad syn på kunskap	11
4.3	Lärande på en högre nivå	13
5	Metod	15
5.1	Fallstudie	15
5.2	Genomförande	16
5.2.1	Enkät	17
5.2.2	Kvalitativ intervju	17

5.3	Urval av intervjupersoner	20
5.4	Metoddiskussion	20
5.4.1	Verifiering	21
5.4.2	Etik	22
6	Resultatredovisning och analys	22
6.1	Förståelsekunskap	22
6.1.1	Tolkningsbas	23
6.2	Handlingsbaserad syn på kunskap	26
6.2.1	Introduktionsperiod	26
6.2.2	Tvårvetenskapliga studier	28
6.2.3	Handledningstid	29
6.2.4	Mentorskap med portfolio	30
7	Slutdiskussion	31
8	Förslag på vidare forskning	33
	Källförteckning	34
	Bilagor	37

1 Bakgrund

1994 fick skolorna i Sverige en ny läroplan. En för grundskolan (Lpo 94) och en gemensam för gymnasieskolan och komvux (Lpf 94). Tanken bakom dessa är att de ska ange skolverksamheternas nationella mål, men inte ge anvisningar om hur dessa ska uppnås. Ute på skolorna möttes läroplanerna av olika reaktioner. Somliga ropade hurra medan andra sa fy och usch! Bakom de olika reaktionerna kan urskiljas olika sätt att se på kunskap, lärande och elevers ökade möjligheter till inflytande.

1.1 Problemområde

Nicolaiskolan i Helsingborg är en kommunal gymnasieskola med ca 1000 elever. Skolan har fyra nationella program SP, NV, HP och ES. Skolan har idag en stor spridning av elever och antal elever med invandrarbakgrund har ökat. Lärarkårens medelålder är hög, men för fyra år sedan anställdes ett tiotal yngre, nytexaminerade lärare. Nicolaiskolan har en arbetslagsorganisation, med en samordnare för varje lag. Skolledningen består av en gymnasiechef, tre programrektorer och en gymnasie-sekreterare.

1.2 Projekt ”SP-enhet”

Under läsåret 00/01 diskuterade en grupp lärare, däribland jag, vilka möjligheter det fanns att genomföra olika förbättringar på skolan. Lärargruppen tyckte att beslutsgångarna var otydliga och otympliga och gruppen ville få ett större inflytande över sin arbetssituation. Lärarna var frustrerade över att en del arbetslag inte fungerade utifrån den pedagogiska inriktning som finns i läroplan och program mål. En del lärare i lagen ville inte arbeta tvärvetenskapligt och handleda eleverna till att ta ett allt större ansvar för sitt eget lärande. De ville inte arbeta med att träna eleverna till att uppnå ett mer analytiskt och reflekterande betraktelsesätt. Lärarna diskuterade sällan kursuppläggning och betygskriterier med sina elever.

Samtidigt som dessa diskussioner pågick på skolan hotades den av nedläggning. De sex kommunala gymnasieskolorna skulle omorganiseras och friskolor skulle få tillträde till en del av lokalerna. Gymnasieförvaltningen erbjöd lärargrupper att delta i olika utvecklingsprojekt som bl a skulle ligga till grund för skolornas framtida organisation. Ett projekt hade rubriken ”Enhet”, utifrån uppdraget att skolorna skulle organiseras om max 500 elever. Lärargruppen på Nicolaiskolan bestämde sig för att lämna in en projektansökan om att få starta en ”fristående” enhet på det samhällsvetenskapliga programmet med inriktningarna samhälle, kultur och språk. Ett tiotal lärare ville medverka. Jag var en av dem.

Målsättningen med projektet var att skapa en mindre enhet med en medveten pedagogisk strategi för elevernas tre år på skolan. Enheten ville också ta ansvar för vissa beslutande funktioner och enhetens arbete skulle ledas av en projektledare.

Den pedagogiska strategin bygger på:

- introduktionsperiod för åk 1 i samhällskunskap, svenska och datakunskap
- tvärvetenskapliga studier
- handledningstid
- mentorskap med portfolio

Projektansökan blev accepterad och projektet startade läsåret 01/02. Projektledare blev en av de yngre manliga lärarna.

1.3 Enhetens organisation

Enheten organiserades runt 8 klasser med totalt ca 240 elever. Två åk1 klasser, tre åk 2 klasser (en klass med inriktning samhälle, en där halva klassen hade inriktning samhälle och halva språk samt en klass med inriktning kultur) och tre åk 3 klasser med inriktning samhälle. I enheten ingick också 12 lärare som undervisade i vad enheten benämner ”basämnena”. Dessa är svenska, samhällskunskap, engelska, naturkunskap, historia och geografi. Även matematik skulle ingå, men ingen lärare i detta ämne kunde knytas till enheten. Ämnena är tänkta att utgöra en bas i handledningstiden och i de tvärvetenskapliga studierna. Tre av de ingående lärarna var nya på skolan och hade därför inte medverkat vid skrivandet av enhetens projektansökan. Till enheten knöts också skolans sjuksyster och skolans programrektor för SP. Varje klass skulle ha två mentorer, därför involverades skolans gymnastiechef och en språklärare, som undervisade i vissa av enhetens klasser, i detta arbete.

2 Enhetens didaktiska strategi

2.1 Introduktionsperiod

De elever från åk 9 som börjar på SP-enheten får en längre introduktionsperiod på 8-10 veckor. Tanken är att eleverna ska introduceras i de arbetsmetoder som de kommer att möta under sina tre år. Författarna till boken ”Problembaserat lärande” menar att det tar cirka ett halvår att introducera eleverna i ett nytt arbetssätt. De betonar vikten av att gruppdynamiska övningar, programmets karakteristiska kurser och kunskaper i IT-användning finns med (Alanko/Isaksson, 1999). En viktig del är också att eleverna tränas i att aktivt delta i undervisningen genom att vara med och planera de olika kurserna och utvärdera dessa. Huvudansvariga för denna period i enheten är de lärare som undervisar i svenska, samhällskunskap och datakunskap. Någon eller ett par av dessa är även mentorer i respektive klass.

Introduktionsperioden inleds med fyra ”lektionslösa” dagar. Två av dagarna ägnas åt lägerskola. Med på vistelsen är även en klass från åk 2 eller 3. Under vistelsen får eleverna göra olika samarbetsövningar och elevernas loggbok för processinriktat skrivande introduceras. Dysthe (1996) menar att det sociala sammanhanget är en viktig del av både lärande och språkanvändning. Skrivandet bör innehålla former av skrivande som lämnar utrymme för kommunikation och samspel (Dysthe, 1996). De två dagarna i

skolan ägnas åt att gå igenom de uppgifter som klasserna i åk 1 ska arbeta med under introduktionsperioden. Även portfoliomethoden går igenom inför introduktionsperioden. Varje klass delas slumpmässigt in i åtta grupper. Samtliga grupper ska göra de fyra delmoment som introduktionen innehåller. Varje del innehåller en individuell skriftlig uppgift, en gruppuppgift och en uppgift som ska redovisas i hel- eller halvklass. Individuella uppgifter är t ex att eleven intervjuar någon och gör en skriftlig intervju redovisning och att eleven refererar och kommenterar ett par artiklar från en dagstidning. Tillsammans med de andra i gruppen arbetar eleverna med Lpf 94 och SP:s program mål. De intervjuar och videofilmar elever från olika klasser, lärare, rektorer och annan personal. Eleverna ska undersöka om de olika grupperna känner till vad som står i dessa och om de efterlevs. Speciellt betonas elevernas möjligheter till inflytande. Eleverna skriver också ett miniforskningsarbete om en social fråga. Stor vikt läggs vid att eleverna lär sig att göra ett formellt korrekt arbete. Demokrati och beslutandefrågor ventileras och eleverna ska teoretiskt bygga upp ett samhälle på en öde ö. Parallellt med elevernas självstudier ska föreläsningar, som knyter an till elevernas uppgifter, hållas av lärarna i de ingående ämnena.

2.2 Tvärvetenskapliga studier

Enligt läroplanen är elevernas kunskapsutveckling beroende av att de får möjlighet att se samband. I program målet för SP uttrycks att ett tvärvetenskapligt förhållningssätt ofta är nödvändigt för att utveckla elevernas förmåga att förstå samband. Ämnessamverkan är därför viktig del i undervisningen.

Den kunskapssyn och syn på lärande på en högre nivå som läroplanen ger uttryck för, ställer krav på lärarna att arbeta utifrån ”elevaktiva” arbetssätt. Ett elevaktivt arbetssätt handlar om en mental aktivitet som är knutet till ett ”lärande” möte där eleven får möjlighet att möta innehållet utifrån sitt eget förhållningssätt och tillsammans med andra verbalt uttrycka sina tankar (Sträng/Dimenäs, 2000).

Metoderna som åsyftas är t ex projekt, PBL (problembaserat lärande) och case-metoden. I dessa vävs olika ämnesområden samman i teman. Elevernas spontana aktivitet ska vara utgångspunkt vid lärandet, vilket Jean Heinrich Pestalozzi påpekade redan vid början av 1800-talet! Kunskap ses som fronesis men även som techne (Gustavsson, 2000). Förmågan att se samband, att överblicka och föra logiska resonemang är det centrala i djupinriktad inläring (Marton, 1999). Eleverna tillägnar sig verklig förståelse. Projektarbetsformen gör eleverna mer förberedda för högre studier än vad mer traditionell undervisning gör. Detta stämmer väl överens med läroplanens intentioner. Läraren fungerar som handledare och ska leda in eleverna i ett livslångt lärande. Eleven konstruerar sin egen kunskap med hjälp av handledaren (Andersson/Brolin, 2001). Lärandet ses som en process som förändrar personen och personens omvärld, en dialektisk process. Lärandet är kunskapande, för kommunikation innebär en samverkan och inverkan på varandra (Kolb, 1984).

För att uppnå en effektiv inläring är det viktigt att båda hjärnhalvorna stimuleras (Steinbeck, 1983). Detta framhåller Jeanette Vos i sin bok ”Inlärningsrevolutionen”, där hon menar att om läraren lägger upp en undervisningsstrategi som stimulerar elevernas båda hjärnhalvorna, kan den användas som **ett** medel för eleverna, att nå en högre

nivå av lärande (Vos, 1994). Ofta glöms den högra hjärnhalvan bort, men kan engageras genom t ex musik, visualisering, skapandet av egna bilder eller med hjälp av s k mind maps (Alanko/Isaksson). Användandet av mind map leder till en ökad helhetssyn. Det blir lättare för eleven att komma ihåg, se strukturer och sammanfatta (Steinbeck, 1983).

En annan viktig del för att skapa en positiv inlärningssituation är att eleverna får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och på undervisningens innehåll (Lpf 94). Dysthe beskriver tre generella villkor för en hög inlärningspotential. Dessa är äkta engagemang, delaktighet och höga förväntningar. Äkta engagemang nås när eleven har viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna. Eleven kan vara delaktig genom att skriva, s k processkrivning och samtala. Läraren ställer upp höga mål för eleverna och ser till, med hjälp av handledning, att de når dem. Dessa villkor utgör en viktig del, enligt Dysthe, i det dialogiska klassrummet (Dysthe, 1996).

Enheten har valt att arbeta tvärvetenskapligt utifrån olika tema. Arbetet sker i projektform eller utifrån PBL och case-metoden. Elever och lärare väljer arbetsmetod. Jag kommer i mitt metodavsnitt att behandla ett PBL-baserat projekt och därför beskriver jag tankarna bakom denna form av lärande.

Vid PBL är eleven aktiv i uppläggningsen av kurser. De är inifrånstyrda (Egidius, 2000). PBL är en arbetsmetod där eleven lär sig att ge och ta argument, bedöma vad som är rimligt och orimligt samt göra sammanfattningar och sammanställningar (Alanko/Isaksson, 1999). Ett lärande som leder till träning inför fortsatta studier. Eleven arbetar med verklighetsanknutna problemställningar utifrån ett systematiskt och vetenskapligt kunskapsökande.

Arbetet sker i basgrupper om 6-8 personer. Helhetsperspektivet betonas. Läraren fungerar som handledare och hjälper eleven att bli en helhet och förstå vilken information som är användbar för just den basgruppen.

Basgruppsarbetet inleds med att gruppen skriver ett kontrakt (jfr Carl Rogers, 1996) för den tid de ska arbeta tillsammans. Olika metoder för problemlösning diskuteras. Syftet är att gruppen ska nå de uppsatta målen på ett effektivt sätt. Ett vanligt PBL-verktyg är de sju stegen. Vid det första handledningsmötet går de fem första igenom. Dessa är:

- 1 Eleverna klargör utgångspunkten. Oklara termer och begrepp diskuteras och förklaras.
- 2 Eleverna formulerar arbetsuppgiften.
- 3 Fria associationer och tankekarta (mind map).
- 4 Eleverna bedömer och avgränsar dessa.
- 5 Eleverna preciserar vilka inlärningsbehov de har. Detta kan ske genom att de formulerar igångsättningsfrågor.

Nu följer en period av självstyrd inläring. Eleverna söker kunskap, sammanställer, analyserar och utvärderar den kunskap som de hittar; steg 6. Basgruppen och handledaren träffas kontinuerligt för avstämningar. Basgruppen redovisar sitt resultat och utvärderar; steg 7 (Alanko/Isaksson, 1999).

2.3Handledningstid

Barbara Prashnig (1996) har summerat de huvudprinciper som vuxit fram ur forskningen kring inlärningsstilar. Hon menar att vi bearbetar information på olika sätt. Alla har en individuell inlärnings-, tanke- och arbetsstil. Om inte eleven ges möjlighet att få en undervisning som passar den inlärningsstil som eleven har, kommer eleven, att prestera under sin nivå (Prashnig, 1996).

Eleven konstruerar sin värld utifrån en uppsättning strukturella regler. En konstruktivistisk syn som betonar självinitierad inlärningsaktivitet, där eleven ges möjlighet att integrera ny kunskap i sina egna strukturer (Dysthe, 1996). Eleven tar ansvar för sin egen inläring, så kallad självstyrd inläring. Enhetens handledningstid ger eleven denna möjlighet.

Under handledningstiden är enhetens samtliga basämneslärare tillgängliga för eleverna. 30% av respektive kurs i basämnena ligger som handledningstid. Tiden kan eleverna använda antingen till individuell handledning i de olika kurserna eller till tvärvetenskapliga studier. Elever har här möjlighet att besöka bibliotek, genomföra studiebesök och göra intervjuer.

En del skolor har valt att låta handledningstiden vara lärarlösa lektioner (Alanko/Isaksson, 1999). Eleverna och lärarna inom SP-enheten anser dock, att för att eleverna snabbt ska komma vidare i sina studier, måste de ha tillgång till lärare som kan handleda dem.

Vid den veckovisa gemensamma mentorsträffen (måndagar) planerar eleverna veckans aktiviteter under handledningstiden i sin loggbok. Dessa följs sedan upp under veckan vid de individuella mentorsamtalen. Vad har eleven planerat? Hur fungerade planeringen? Borde eleven gjort något annat? Är det något som eleven vill lyfta fram?

2.4Mentorskap med portfolio

Under de senaste åren har frågan runt kvalitén i elevens lärande fått en ökad betydelse. Vid Örebro Universitet har det pågått ett Forsknings- och utvecklingsprojekt "Lära att Lära genom portfolio och utvecklingssamtal". Roger Ellmin och Lennart Josefsson har skrivit böcker om portfolio och elevsamtal. Portfoliomethoden har dock förekommit sedan 70-talet på Nya Zeeland, i England och USA.

Att arbeta med portfolio som ett pedagogiskt instrument innebär att det inte är samlandet av papper som är det centrala utan portfolions koppling till läroplan, elevens mål, elevens lärande och undervisningens innehåll och form. Portfoliomethodiken syftar till att eleverna ska lära sig att granska, reflektera över och värdera sitt eget arbete. Tanken är att elevens utveckling ska synliggöras så att eleven kan påverka sina studier. Genom reflektion får eleven ta ansvar för sitt kunskapande. Läraren hjälper eleven att organisera sitt eget lärande. Den traditionella lärarrollen förändras till att bli rollen som handledare (Ellmin/Josefsson, 1999). Enligt Ellmin är syftet med portfolion att *synliggöra* lärandet, *tydliggöra* utvecklingsbehov, *ansvariggöra* eleven och viktiga vuxna för kvalitén i lärande och lärmiljö samt *möjliggöra* insatser (Ellmin, 2001). Det finns olika

sorters elevportfolio. Arbetsportfolion använder eleven i sitt dagliga arbete medan uppvisningsportfolion används för att ställa samman material för vissa ändamål t ex utvecklingssamtal.

SP-enhet har valt att på försök införa en uppvisningsportfolio för samtliga elever. Enheten har inhandlat och försett varje elev med en sådan. Innehållet i portfolion sorteras efter rubriker som lärarna har bestämt.

Dessa är:

1. Presentation och mål. (Eleven presterar sig själv och sin målsättning med studierna).
2. Programöversikt och elevens val. (Programmål, kursbeskrivningar och betygskriterier).
3. Kursplaneringar. (Planeringar i de kurser som eleven har. Dessa görs av respektive lärare och klass tillsammans).
4. Individuell studieplan.
5. Egna arbeten. (Med reflektioner).

Dessutom finns elevens loggbok där och de saker som eleven själv har valt att lägga där. Tanken är att portfolion ska utgöra en viktig grund för mentorsamtalen. Enhetens syfte är att den ska hjälpa eleven:

- att ta ett ökat ansvar för sitt eget lärande
- att få en större insikt om sitt eget kunnande och sin egen utveckling
- att arbeta målinriktat utifrån olika delmål
- att reflektera över sina egna arbeten och sitt eget lärande
- att se sin egen roll i klassen och i mentorsgruppen

Varje lärare i enheten är mentor för 15-16 elever. Enheten har även andra mentorer som skolans gymnasiechef, programrektorn för SP, specialläraren och skolan syster. Mentorskap kan ses som ett sätt att överföra erfarenheter från en person till en annan. En relation mellan två människor med olika erfarenhet.

En mentor kan ha olika roller. Mentorn kan vara en *samtalspartner* (bollplank), *kontaktbyggare* (förmedla kontakter), *inspiratör* (ge tips, förslag och information) och *tränare* (skapa utmaningar och inläringstillfällen). Av vikt är att mötena sker regelbundet och att varje möte avslutas med ett kort sammanfattning av mötet (Hultman/Sobel, 1998). Att vara mentor handlar framförallt om att ge sig tid och att engagera sig.

3 Syfte

Syftet med uppsatsen är att göra en fallstudie av det didaktiska förändringsarbete som pågår på SP-enhet och undersöka om den pedagogiska strategi som enheten har valt är en möjlig väg för att nå ett lärande på en högre nivå.

3.1 Avgränsning

Jag har valt att undersöka en del av SP-enhetens arbete. Enheten har i viss mån fungerat ”självtändigt” med vissa decentraliserade befogenheter. I vilken mån detta kan ha påverkat resultatet har jag inte undersökt. Jag har inte heller studerat vilken betydelse det har haft, att tre lärare inte har medverkat vid ansökningsförfarandet. Ej heller om det kan ha haft någon betydelse att en del mentorer inte varit lärare och inte tillhört enheten. Detta gör att mina resultat inte är generaliserbara. Enheten har endast existerat i ett år och enhetens arbete bör därför utvärderas om två år, när enhetens årskurs 1, ska avsluta sin gymnasieutbildning. Då kan man göra en mer omfattande studie, för att se om eleverna med hjälp av den pedagogiska strategi enheten har valt nått fram till ett lärande på en högre nivå är. De tendenser som kan utläsas av min undersökning kan då bekräftas eller förkastas.

3.2 Pedagogisk relevans

Enhetens arbete har sin grund i läroplan och program mål. Tanken bakom dessa är att de ska implementeras i skolorna. Dessa dokument förmedlar aspekter på kunskap, lärande och vägar att nå dit. Enhetens arbete kan ses som ett sätt att tolka och förverkliga dokumentens intentioner. Inom skolverksamheten finns ett handlingsutrymme, ett s k ”frirum”. Det är utrymmet mellan de *yttre gränser* som finns i form av styrdokumentet, våra tolkningar av dem samt de *inre gränser* som finns i form av den faktiska skolverksamheten, det värdesystem som utmärker skolan.¹ Detta ”frirum” har möjliggjort ett genomförande av enhetens arbete.

3.3 Disposition

I min inledning av uppsatsen beskriver jag bakgrunden till mitt valda problemområde. Jag ger en kort beskrivning av det projekt som ligger till grund för startandet av SP-enhet och den organisation som enheten fick. Därefter beskriver jag syftet med mitt arbete och de avgränsningar som jag har gjort. I uppsatsens litteraturgenomgång redogör jag för min litteratursökning och val av litteratur. Denna del innehåller även ett resonemang om kunskap och lärande utifrån läroplan, program mål och litteratur som handlar om detta. Med hjälp av dessa försöker jag att beskriva vad lärande på en högre nivå är. Detta blir samtidigt min teoretiska referensram. Kapitlet som följer beskriver enhetens didaktiska strategi och de stöd jag finner för denna i litteraturen. Därefter beskriver jag den metod som jag har valt och hur jag har gått tillväga när jag genomfört min undersökning. Jag redovisar resultaten från två enkäter, en uppföljning och fjorton intervjuer. Varje avsnitt avslutas med de tolkningar som jag har gjort av dessa. Denna del efterföljs av en slutdiskussion. Slutligen tar jag upp några förslag på fortsatt forskning.

¹ Utifrån en utvärderingsutbildning, 1994, ledd av Gunnar Berg, UppsalaGruppen

4 Litteraturgenomgång

Utgångspunkten för mitt litteratursökande var att hitta litteratur som stödjer de tankegångar som finns i SOU 92:94, läroplan och program mål för SP. Vilka teoretiker utgör referensramen och vad säger de? Vad säger litteraturen om den kunskapssyn som dessa förmedlar och som ska leda till ett lärande på en högre nivå? Vad säger litteraturen om tänkbara vägar att nå dit?

4.1 Litteratursökning och urval av litteratur

Mitt litteraturletande började med, att jag tittade efter vad jag själv hade för litteratur och vad som fanns på Nicolaiskolan. Jag besökte även stadsbiblioteket i Helsingborg och det bibliotek som finns på högskolan, Campus Helsingborg. Därefter sökte jag i Lund på social- och beteendevetenskapliga biblioteket, Lunds Universitetsbibliotek, AF:s studentbokhandel och i Gleerups bokhandeln. Jag har även sökt på lärarhögskolan i Malmö. Vid mina datasökningar har jag använt mig av den nationella biblioteksdata-basen Libris och Lunds Universitets databas Lovisa. Ord som jag använde vid mitt sökande var t ex *fenomenologi, fenomenografi, hermeneutik, progressiv pedagogik, pragmatisk tradition, learning by doing, kognitiv, djupinläring, peel, plan, fronesis, techne, motivation, reflektion, analys, självstyrning, delaktighet, PBL, projekt, mentor, mentorskap, handledning, portfolio, lärstilar, lärande, fallstudie och case study.*

Jag har även läst två böcker som beskriver de fallstudier dessa författare har gjort. Den ena har Dysthe (1996) skrivit. Boken innehåller fallstudier av tre klassrum. Den andra är en avhandling som handlar om skolledare i grundskolan. Persson (2002) gör en fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledning.

Jag har strävat efter att den litteratur som jag har valt ska vara vetenskaplig, aktuell och ha relevans, vilket Merriam anser vara viktiga urvalskriterier (Merriam, 1994). En *vetenskaplig* källa känns igen på att författarna hänvisar till andra referenser och att primärkällor används. Likaså att referenslistan är omfattande. I min uppsats har jag i huvudsak använt mig primärkällor. I de fall jag har använt en sekundärkälla är när jag snabbt har velat skaffa mig en överblick över ett område. Därefter har jag gått till de primärkällor som författaren hänvisat till. Litteraturen som jag har använt är *aktuell*, men jag har till viss del frångått detta, när jag har fördjupat mig i den litteratur som ligger till grund för skolkommitténs betänkande. Jag har strävat efter att hitta litteratur som stödjer min tolkning av läroplan och program mål om vad lärande på en högre nivå är och de vägar som enheten har valt för att nå dit. Litteraturen har således haft *relevans* för uppsatsens syfte.

4.2 Teoretisk referensram

Läroplanens perspektiv på kunskap utgår från de fyra f:en. Läroplanen i sin tur bygger på skolkommitténs betänkande (SOU 92:94) som i sin forskningsöversikt *Bildning och kunskap* lyfter fram ett annat perspektiv där kunskap ses som konstruktiv, kontextuell respektive funktionell. Dessa aspekter utgör basen i mitt teoretiska resonemang. Den

kunskapssyn som förmedlas är enligt min tolkning dels en förståelsekunskap och dels en handlingsbaserad syn på kunskap. Den *konstruktiva* och *kontextuella* aspekten på kunskap leder till en **förståelsekunskap** som återfinns i *hermeneutiken* och *fenomenologin*. Kunskap ses som *fronesis*. Den *funktionella aspekten* leder till en **handlingsbaserad kunskapssyn** baserad på den *progressiva pedagogiken*. Kunskap ses som *techne*.

4.2.1 Förståelsekunskap

I läroplanen för gymnasieskolan och komvux betonas förståelsekunskap och en förtrogenhet med olika former av kunskapande arbete. I detta arbete ska kreativa, estetiska och etiska dimensioner beaktas (SOU 92:94). Enligt Lpf 94 ska skolan inte ensidigt betona en kunskapsform eller en kunskapsaspekt. De olika kunskapsformerna ska enligt läroplan och program mål leda fram till ett *lärande på en högre nivå*. Bateson (1998) beskriver fem logiska nivåer för inläring där elevens inlärande ses som en gradvis utvidgning hur fakta ska passas in. Eleven kan nå allt högre nivåer när processen för inläring successivt förändras. En *djupare inläring* sker och en högre nivå av lärande nås (Bateson, 1998). Metoder där mening och innebörd i fenomen och händelser är viktiga delar, är i den hermeneutiska och fenomenologiska pedagogiken s k förstående pedagogik. Vi lär oss att förstå genom att tolka. Lärarna ska enligt läroplanen organisera arbetet så att eleven upplever kunskap som meningsfull och att elevens kunskaper utvecklas. Detta sker genom att eleverna ges möjlighet att få överblick och se samband och att eleverna tränar sig i att tänka kritiskt och närma sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta (Lpf 94).

Enligt ett **konstruktivt** perspektiv konstruerar individen sin egen kunskap utifrån egna erfarenheter för att göra världen begriplig. Lärandet blir då en aktiv och skapande process hos den som lär sig något. Individen ses inte som en passiv mottagare av kunskap som en annan formulerar. Kunskapsutvecklingen anses ske dialektiskt. Det är ett växelspel mellan vad man tidigare har lärt sig och den nya kunskap som man får och som ger den gamla en ny belysning (Egidius, 2000). Vi ökar gradvis vår förmåga att förstå enskilda företeelser genom att sätta dem i sitt sammanhang.

Inom **hermeneutiken** är det viktigt att förklara fenomen genom att sätta dem i ett yttre sammanhang. Det finns vetenskaper vars karaktär är sådan att de måste bygga på inlevelse och förståelse. Alla teorier, forskningsresultat och åskådningar är tidsbundna och måste därför tolkas utifrån dess sociala och kulturella sammanhang. Det innebär att för att göra en text begriplig och för att kunna tolka människors situation och bakgrund måste man kunna sätta sig in i ett annat livssammanhang (Ricouer, 1998). Den hermeneutiska pedagogikens uppgift är att försöka få eleverna att förstå samhällsutvecklingen och den egna rollen i den. Denna utveckling karaktäriseras av självstyrt lärande och delaktighet (enhetens tvärvetenskapliga studier och handledningstid). Synsättet har sin förankring i förståelsepedagogiken. Enligt hermeneutiken är kunskap inriktad på tolkning och förståelse (Gustavsson, 2000). Detta uttrycks i SP:s program mål där ett av programmets syfte är att lära eleverna formulera, analysera och lösa problem inom flera ämnesområden. Den kunskapssyn som läroplan och program mål betonar är vad Gustavsson beskriver som kunskap som *fronesis* och *techne*.

Fronesis är kunskap som praktisk klokhet. Kunskap som fronesis är knuten till människans etiska och politiska liv dvs den praktiska kunskapen; praxis. Genom etisk reflektion kan vi försöka att bestämma vad ett gott liv är och vad verklig lycka kan vara. Tolkning och förståelse är en relation mellan det bekanta och det obekanta (Gustavsson, 2000). Fronesis är den kunskap som finns i de seder, normer och värden som är inbyggda i ett samhälle eller en tradition. Enligt företrädare för den hermeneutiska pedagogiken ska skolans uppgift vara att förmedla och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Detta återspeglas i skolans värdegrund. Praktisk klokhet är förmågan att möta konkreta situationer med lyhördhet och fantasi. Detta är något varje människa kan förvärva genom livserfarenheter. Det finns enligt detta sätt att se det ingen motsättning mellan det kognitiva och emotiva. Det är den kunskap som vi visar i praktiska och konkreta situationer, men för att kunna göra kloka bedömningar måste vi ha kunskap om de möjligheter som finns. Ett gott omdöme är förmågan att dra slutsatser på ett riktigt sätt, vilket innebär moralisk hållning och att rätt kunna använda det man lärt och vet (Gustavsson, 2000). Det är genom att lyssna och se den andres sätt att resonera som vi kan ta ställning på ett förnuftigt sätt. I ett tvångsfritt samspel med andra kan vi odla det ”goda ömdömet” (Ellström m fl, 1996). Genom detta utgör fronesis en särskild kunskapsform. Den behöver ett gott omdöme för att rätt kunna tillämpas.

I Lpf 94 uttrycks detta i värdegrunden ” *I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande*” (Lpf 94:7). Skolan ska även, enligt läroplanen, främja en förståelse för och förmåga till inlevelse i andra människor. Ett intresse av att förstå hur andra tänker, som gör att vi blir kritiskt reflekterande. Även inom **fenomenologin** har fenomenologerna studerat hur vi får sant vetande om vår tillvaro. Vad är det som gör att en sak ter sig som den gör för oss i vår ”livsvärld”(vardagslivet) och i vetenskaperna? Alltså ett sätt att försöka förstå individens utgångspunkt, vilka mönster i tänkande och omvärldsuppfattning som finns hos oss själva som lärare och hos eleven. Enligt Edmund Husserl (1995) registrerar människan inte endast sinnesintryck utan hon konstruerar sin värld. Det är därför väsentligt att läraren skaffar sig insikt i hur eleverna uppfattar det undervisningen behandlar och hur de upplever undervisningssituationen (Husserl, 1995). Inom den pedagogiska fenomenologin, i Sverige i form av fenomenografi, beskrivs hur saker och ting ter sig för människor. Inom fenomenografien identifierar och beskriver forskarna de kvalitativt skilda sätt på vilka människor uppfattar olika företeelser i sin omvärld. Man studera t ex hur kunskaper, färdigheter, och förhållningssätt förändras ju mer insatt och tränad personen blir inom ett område. På institutionen för pedagogik på Göteborgs universitet har under 70-talet INOMgruppen bedrivit forskning om INlärning och OMvärldsuppfattning. Forskarna ser inlärning som en förändrad relation mellan människan och hennes omvärld. Interaktionen med de yttre betingelserna leder till denna förändring. De ser människan som meningsskapande i sin relation till omvärlden (Uljens, 1989). Centralt för denna aktivitet är organisation av innebörd (Svensson, 1979). Jan Patocka benämner den ”horizon”, när vi ger något en mening utifrån en relation till tidigare erfarenheter.²

Om jag överför detta till skolans värld skulle det innebära att läraren inte ska syssla med de krav på bevisning som finns i vetenskapen d v s att mäta kunskaper och färdigheter

² Utifrån en föreläsning ht-01 med Piotr Szybek, Lunds Universitet

(episteme) utan med kunskapsutveckling och personlig utveckling (Gustavsson, 2000). Här menar företrädarna för fenomenografien att läsa en text kritiskt är ett annat kunnande än att förstå och återge den (Uljens, 1989). Detta representerar enligt min tolkning en högre nivå av lärande. Eleverna går från en typ av uppfattning till en annan efterhand som de blir mer insatta i ett problemområde. Denna pedagogik stämmer väl överens med de intentioner som finns i läroplan och program mål och det är på denna grund det didaktiska arbetet inom SP-enheten vilar.

Kunskapens **kontextuella** aspekt, ser kunskap som beroende av tid och sammanhang (SOU 92:94). Utan sammanhang blir kunskapen obegriplig. När eleven ska förstå innebörden i en text, textens budskap, måste elevens förhållningssätt vara djupinriktat. Gregory Bateson beskriver i sin bok "Steps to an ecology of mind" inlärning utifrån fem kategorier. Den första är "Noll-inlärning". Eleven tillgodogör sig mer fakta och information, men det finns ingen utveckling eller förändring. "Inlärning I" är utantillinlärning. Elevens inlärande utvidgas genom att man gradvis har allt fler anvisningar om hur fakta ska passas in. "Inlärning II" sker när eleven lär sig att lära sig på ett nytt sätt. En förändring av processen för Inlärning I. All fakta får en ny innebörd (Bateson, 1972). Kunskapen ses som beroende av ett sammanhang, *kontextuell aspekt*. "Inlärning III" sker när sammanhagen motsäger sig själv och någon form av omvändelse sker. Man uppfylls av livet på ett annorlunda och nytt sätt. En förändring av processen för Inlärning II sker. Den sista nivån, "Inlärning IV" uppnår vi kanske aldrig menar Bateson (Bateson, 1998). Enligt Bateson finns det ingen möjlig kommunikation utan kontext eller sammanhang. Inlärning utan sammanhang omöjliggör således inlärning på högre nivåer d v s "Inlärning II och Inlärning III" och då kan ingen djupare inlärning ske.

En stor del av kunskapen är inte formulerad utan den är tyst, underförstådd bakgrundskunskap (SOU 92:94). All kunskap kan ha sitt ursprung i tyst kunskap och vara en förutsättning för ny kunskap. Tyst kunskap kan även ses som osäglig, men möjlig att gestalta. Tyst kunskap kan hjälpa oss att nå helhet.

4.2.2 En handlingsbaserad syn på kunskap

Tonvikten i läroplanen ligger på bildning istället för utbildning (Egidius, 2000). Bildning blir till genom förädlade aktiviteter. Människan bildar sig, skapar sig till något som inte är givet på förhand. Det handlar inte om att "bli bildad" (att någon bildar dig) utan snarare om självstyrning i samspel med delaktighet (SOU 92:94). Läroplanen innehåller således även en handlingsbaserad syn på kunskap.

I den **progressiva pedagogiken** betonas vikten av praktiska uppgifter i undervisningen, "learning-by-doing". Kunskapens värde ligger i hur den används för att lösa problem. Begrepp och teorier blir verktyg, att hantera den praktiska verkligheten med. Kunskap byts ut när den kan utveckla och förbättra vårt praktiska handlande. En viktig del i detta är att eleverna får delta vid planering och utvärdering av undervisningen. Det är viktigt att eleverna kan utöva ett reellt ansvar för och inflytande över sitt eget lärande, därför ska lärarna enligt läroplanen diskutera och planera undervisningen tillsammans med eleverna. Elevens eget ansvar i studierna ska successivt öka genom att eleven får fler och större uppgifter. Eleverna ska även ges möjlighet att pröva olika arbetsätt och arbetsformer och undervisningen ska utvärderas. Lärarna ska redovisa för eleverna på vilka grunder betyg sätts och ta hänsyn till både skriftliga och muntliga kunskaper.

Elevinflytandet ska med andra ord vara stort. Enligt läroplanen ska det finnas en balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper (Lpf 94).

Dewey (1980) brukar kallas för den progressiva pedagogikens fader. Reformrörelsen uppstod i Europa och USA runt 1920. Rörelsen var antiauktoritär och betonade vikten av praktiska uppgifter i undervisningen, ”learning-by-doing”. Kunskap uppstår i handling. Det är de som bär oss framåt och med deras hjälp kan vi ibland förändra världen. Vi måste fungera i en social omvärld och för att klara detta måste vi då och då revidera språk, uppfattningar, vårt sätt att tänka, känna och agera. Det är genom att agera i vår omvärld som vi begriper hur världen är beskaffad. Det är då vi kan uppfatta den på ett sätt som gör att våra rörelser och handlingar fungerar. Kunskap är till för att lösa de problem som människan står inför. Den är ett medel för problemlösning och en vägledning för vårt praktiska handlande (Dewey, 1980).

Enligt Piaget (1972) är lärande ett samspel mellan assimilation och ackommodation. Piaget talar om fyra olika slag av assimilation, då vi inordnar ny erfarenhet i befintliga strukturer, genom upprepande, igenkännande, utforskande och samordning. När detta inte fungerar uppstår en bristande jämvikt i perception och tänkande. Individen kan då känna ett krav på ackommodation. Vi behöver ett nytt sätt att se och tolka det vi har kommit i kontakt med. Det nya vetandet bearbetar vi aktivt och ändrar vårt sätt att assimilera. Ny kunskap ger den gamla en ny innebörd (Piaget, 1972). Enligt SOU är detta kunskapens **funktionella** aspekt. Det är en handlingsbaserad syn på kunskap där kunskap ses som redskap för att lösa både praktiska och teoretiska problem. Handlingen är utgångspunkt för kunskapen. En praktisk-produktiv kunskap; kunskap som **techné** (Gustavsson, 2000).

Vygotskij (1981) betonar både individens delaktighet i ett kollektiv och individens självstyrning. Lärarens viktiga roll blir då att fungera som handledare för elevens lärande. Läraren måste lyssna på eleven, observera och försöka att förstå vilken utvecklingsfas eleven befinner sig i och därefter med lämpliga uppgifter och handledning hjälpa eleven in i nästa utvecklingsfas (Vygotskij, 1981). Lpf 94 beskriver detta i kapitlet om Kunskaper med att läraren skall ”*organisera arbetet så att eleven får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar*” (Lpf 94:12).

Dewey (1980) anser att det ligger på eleven att ta initiativet i lärprocessen. Det är genom att tvivla och reflektera som kunskap nås. Kunskap ska vara användbar och till nytta för det mänskliga livet. De vanor och attityder en elev har är enligt Dewey endast en utgångspunkt för vidare kunskapssökande. Processen är utveckling av vanor och attityder och produkten är de resultat som kan mätas i betyg (Dewey, 1980).

Enligt Lpf 94 ska läraren vid betygssättningen även beakta kunskaper eleven har tillägnat sig på annat sätt än genom den aktuella undervisningen, alltså ta hänsyn till processen.

Bjurvill (1998) talar om den nutida pedagogikens huvudprinciper: *självstyrt lärande* (SP-enhetens handledningstid), *delaktighet* (”fristående enhet” men framförallt elevens aktiva deltagande i undervisningens uppläggning och innehåll, Lpf 94:14), *uppgiftsbaserat lärande* (tvärvetenskapliga studier genom projekt och PBL) och

jämställdhet (t ex när förmedlingspedagogiken ersätts med att läraren blir handledare i en process) (Bjurvill, 1998).

Dessa kan ses som vägar till ett lärande på en högre nivå. Tänkande och kunskap är ett instrument för att lösa verkliga livsproblem. Vi ser en svårighet, vi lokaliserar och definierar den, vi föreslår lösningar, vi testar om de håller och vi accepterar eller förkastar dem.

Sammanfattningsvis kan då kunskap på en högre nivå och enhetens val av pedagogisk strategi, enligt mitt resonemang, ses som:

SYNSÄTT	TEORI	KUNSKAPSASPEKT	KUNSKAP SOM
Förståelsepedagogik	Fenomenologi Hermeneutik	Konstruktiv Kontextuell	Fronesis
SP-ENHETS TEORETISKA BAS			
SYNSÄTT	TEORI	KUNSKAPSASPEKT	KUNSKAP SOM
Handlingsbaserad pedagogik	Progressiv	Funktionell	Techne
SP-ENHETS PEDAGOGISKA STRATEGI			

LÄROPLAN - PROGRAMMÅL FÖR SP - PEDAGOGISK LITTERATUR

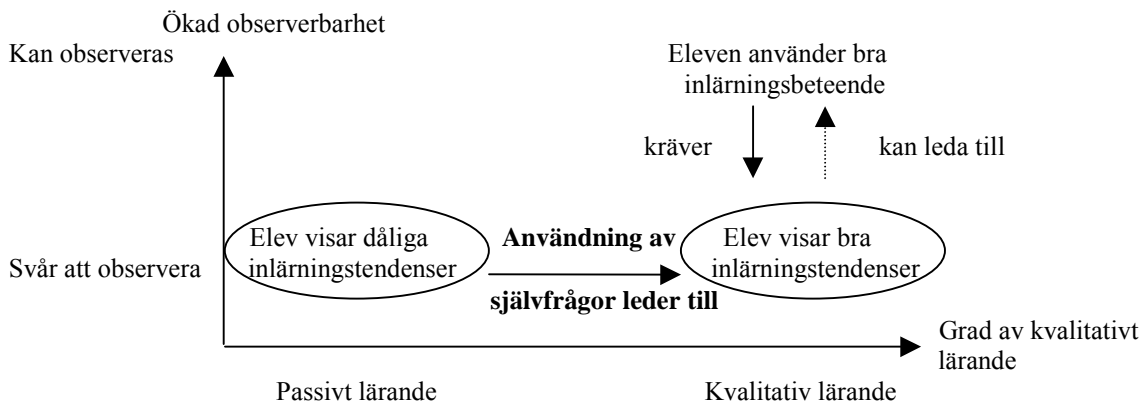
4.3 Lärande på en högre nivå

Lpf 94 och programmålet för SP talar om vikten av att eleverna arbetar med problemformulering, analys, reflektion och tränar sin förmåga att ställa frågor samt att ge förslag på lösningar. Eleverna ska få möjlighet till samband genom ett tvärvetenskapligt förhållningssätt. Med andra ord är *förståelse* och *handling* viktiga delar i läroprocessen. Båda delarna behövs för att nå ett lärande på en högre nivå. Lärande på en högre nivå kan då ses som det övergripande och som innefattar förståelsekunskap och en handlingsbaserad syn på kunskap.

Utifrån denna kunskapssyn ska en relevant pedagogisk strategi väljas. Denna strategi ska då innehålla delar som uppmuntrar eleverna till djupinläring (undviker reproduktion av kunskaper) och ger dem en handlingsberedskap (Skolverket och Fritzes, 2000). Många forskare framhåller att förståelse kräver elevaktivitet och motivation. I Skolverkets rapport nr 96 om "Gymnasieelevers problemlösande färdigheter" (1996) betonas i Kapitlet "Pedagogiska konsekvenser", att eleverna tidigt behöver introduceras i ett vetenskapligt arbetssätt. Eleverna behöver vidare utveckla sina problemlösande färdigheter när det gäller ansvarstagande, planering, informationssökande, kritiskt tänkande etc. Elever behöver även möta olika modeller för arbete i grupp. De behöver träning i att skriftligt planera en större uppgift och diskutera och reflektera över denna planering. Mer tid, enligt rapporten, bör ägnas åt att problematisera frågandet. Endast om eleverna undervisas i problemlösande färdigheter kan de få inflytande på och ta ansvar för sin egen inläring (Skolverket, 1996). Bjurvill (1998) talar benämner dem pedagogikens huvuduppgifter.

Vikten av ett problematiserat frågande betonar den grupp av lärare som startade projektet PEEL - ”Project for Enhancing Effective Learning” i Australien. Gruppen ville förbättra elevers kunskap om *hur* man lär sig, de ville *höja medvetenheten* hos eleverna om deras lärande och *öka elevernas kontroll* över sitt eget lärande. John Baird beskriver i sin projektrapport utifrån en modell hur relationen inlärningsbeteende, frågor till sig själv och inläringstendenser är relaterade.

Fig. 8.1 Learning from the PEEL experience, Baird/Northon



Graden av kvalitativt lärande representeras av den horisontella axeln. Genom att ställa frågor till sig själv kan den lärande minimera dåliga inläringstendenser och maximera bra sådana. Relationen i figuren visar att det finns två vägar att främja kvalitativt lärande antingen genom att läraren uppmuntrar eleven att ställa frågor till sig själv eller genom att stimulera till bra inlärningsbeteende. Samtidigt kräver ett bra inlärningsbeteende att eleven ställer självfrågor. Självfrågor blir en väg att utveckla ett bra lärande (Baird, 1985).

Marton (1999) beskriver två olika sätt vid inläring. Enligt honom är det uppfattningarna om vad lärande går ut på som skiljer dem åt. De elever som angriper en text *ytrinriktat eller atomistiskt* ser inläringen som om ett antal kunskapsbitar förs över från lärobokens sida till minnet. De fastnade på textens delar och såg inte delarnas relation till varandra. Tydligast märktes detta vid vad Marton kallar hyperintention. Eleven är så upptagen av sin önskan att prestera bra att eleven blir helt blockerad inför innehållet i texten. Istället försöker eleven lägga orden på minnet och kan därför inte återge texten. Ett mer detaljinriktat förhållningssätt. De elever som däremot angriper en text *djupinriktat eller holistiskt* ser inläring som att man med bokens hjälp skapar kunskap och försöker få en bättre förståelse för något. Texten ses som en helhet och delarna ses i relation till den. Dessa elever förstår vad författaren ville säga. Ett mer helhetsinriktat förhållningssätt.

De som tillämpar ytinläring kan sakna en färdighet. Eleven kan då enligt Marton tränas till ett djupare sätt att lära på. Ytinläring kan också ses som ett resultat av bristande relevans, stress, ångslighet e t c och då förespråkar Marton en mer terapeutisk inställning. Han menar dock, att ge studietekniska anvisningar utan hänsyn till innehåll, inte leder till en djupare förståelse och inläring (Marton, 1999).

Orstadius (1996) talar om lärandet utifrån begreppet kunskapstillväxt. Han menar att det är en process där eleven får handlingsberedskap för att klara sig i livet efter skolan. Kunskapstillväxten ska också bidra till en ökad livskvalitet. Nyckeln, enligt Orstadius, till en bättre kunskapstillväxt ligger i elevernas tankar och attityder till lärande. Enligt honom kan kognitiv inlärning ske om det hos eleven finns tankeaktivitet som innehåller både vilja och en förmåga att kunna anstränga sig, förkunskaper som är nödvändiga samt tillräckligt med tid för att ta till sig informationen (Orstadius, 1996).

Ellström (1996) skiljer på en lägre och en högre ordningens lärande. Den lägre ordningens lärande är ett *anpassningsinriktad lärande*, där eleverna förväntas att lösa uppgifter utifrån givna förutsättningar. Det är ett *reproduktivt lärande*. Den högre ordningens lärande är ett *utvecklingsinriktat lärande*, där eleverna själv kan ta ansvar för att identifiera, tolka och formulera uppgiften. Eleven lär sig att formulera problem och inte endast lösa givna problem. Det är ett *produktivt lärande*. Ellström menar att det i det produktiva lärandet finns tre typer av lärande. Det metodstyrda, där uppgift och metod är givna, det problemstyrda, där endast uppgiften är given och det kreativa där varken uppgift, metod eller resultat är givna. Enligt honom är den ”högsta” lärandenivån det kreativa lärandet (Ellström, 1996).

Batson beskriver ett lärande på en högre nivå som ett lärande satt i ett sammanhang (se s 6 i uppsatsen).

En högre nivå av lärande är då ett lärande som är djupinriktat, holistiskt, utvecklingsinriktat, problemstyrt och kreativt. Ett lärande där eleven successivt utvecklas genom problematiserat frågande. Eleven reflekterar kontinuerligt över sitt eget lärande. **Ett lärande som innehåller både en djupare förståelsekunskap och en vilja att använda denna i teoretiskt och praktiskt handlande.** Detta skulle kunna bli en definition av vad jag har tolkat som ett lärande på en högre nivå.

5 Metod

5.1 Fallstudie

Enligt Merriam (1999) är en fallstudie att föredra när man ska undersöka aktuella och nutida skeenden. Metoden är väl avpassad för att förstå och tolka observationer av pedagogiska skeenden och företeelser. En fallstudie kan definieras som en intensiv, helhetsinriktad beskrivning och analys av en enda enhet eller företeelse. Min strävan var just att beskriva och förklara ett skeende snarare än att ge förutsägelser baserade på orsak och verkan. Process, innebörd och förståelse är viktiga beståndsdelar och jag ville fördjupa mina kunskaper genom att följa processen och se vad som händer (Merriam, 1999). Enligt Merriam är då en fallstudie ett lämpligt tillvägagångssätt och därför valde jag denna metod. Studien kan ses som ett exempel på ett utvecklingsarbete i gymnasieskolan.

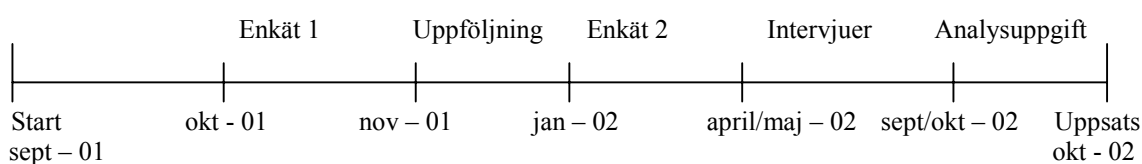
Enligt Stake (1995) skiljer sig en fallstudie från annan vetenskaplig kunskap genom att kunskapen är konkret och direkt snarare än abstrakt och teoretisk. Kunskapen är mer kontextuell och forskaren för in sin egen erfarenhet och förståelse i fallstudien vilket leder till att ny information läggs till den gamla (Stake, 1995). Merriam menar att en kvalitativ fallstudie innehåller fyra grundläggande egenskaper (Merriam, 1999).

Den är:

- *partikularistisk*. Den visar på vad som bör och inte bör göras i en liknande situation. Situationen är ofta speciell men belyser ändå ett generellt problem. Det kan finnas en risk för att studien påverkats av författarens värderingar.
- *deskriptiv*. Beskrivningen är omfattande och innefattar så många variabler som möjligt. Samspelet emellan dessa beskrivs, ofta över en längre tidsperiod. Den har efterklokhetens fördelar och kan ha relevans i nuet. Ofta bygger den på information från många källor och citat, intervjuer samt tidningsartiklar kan utgöra material.
- *heuristisk*. Den förklarar varför ett problem uppstått, ger bakgrunden till en viss situation och förklarar varför en förändring fungerar eller misslyckas. Alternativen som man inte valt diskuteras och bedöms samt genom utvärdering och sammanfattning öka dess tillämplighet. Den kan förbättra förståelsen för en företeelse och genom det leda till att man får en ny syn på det man undersöker.
- *induktiv*. Fallstudien grundar sig på resonemang där generaliseringar, begrepp och hypoteser uppstår ur den information man har tillgång till. Upptäckten av nya relationer och begrepp samt ny förståelse är utmärkande för kvalitativa fallundersökningar.

Jag informerade skolläring och enhet om mina planer att göra en fallstudie och de hade inget att invända. De såg istället min undersökning som en möjlighet att få en djupare insikt i enhetens arbete.

Min fallstudie genomfördes läsåret 01/02 samt i september och oktober – 02.



5.2 Genomförande

Enligt Merriam (1994) kan en observatör genom att kombinera olika metoder utnyttja dess fördelar. Den ena metodens svaghet kan vara den andras styrka och vice versa, därför använde jag enkäter, en uppföljning och intervjuer i min fallstudie. Metoden kallas för triangulering.

Enkäter påminner om personliga intervjuer med den viktiga skillnaden att det är den som svarar på frågorna som själv noterar sina svar. Termen betyder rundfrågning. Gruppenkäter är vanligt förekommande i skolor. Ibland kombineras dessa med personliga intervjuer (Trots, 2001).

Den kvantitativa informationen ifrån enkäterna kan ses som en förundersökning, en generell översikt. Forskaren kan genom dem hitta faktorer som ger ledtrådar till det som man ska koncentrera sig på i den kvalitativa undersökningen (Holme/Solvang, 1997). Styrkan i kvalitativa intervjuer är att de liknar en vardaglig situation och ett vanligt samtal. Det är den intervjuform där forskaren utövar den minsta styrningen av undersökningspersonerna. Syftet är att öka informationsvärdet och skapa en grund för djupare och mer fullständiga uppfattningar om det fenomen som man studerar (Holme/ Solvang, 1997). Detta kan ske genom att det finns en möjlighet att ställa följdfrågor. Tonfall, mimik och pauser kan ge information som hade kommit bort i ett skriftligt svar (Tasker, 2000).

5.2.1 Enkät

Tillsammans med projektledare för SP-enhet formulerade jag frågor till två enkäter. Grunden för dessa utgjorde enhetens projektansökan. Frågorna i enkäterna var både strukturerade, med ett fast svarsalternativ och ostrukturerade med öppna svarsalternativ. De flesta av enkäternas frågor var gjorda efter en rangordningsskala. Populationen var samtliga elever som studerar på SP-enhet, inget urval gjordes. De två enkäterna gick således ut till åtta klasser med total 240 elever. Undersökningarna genomfördes på den schemalagda mentorstid som samtliga mentorer på skolan har. Mentorerna delade ut dem och ansvarade för insamlingen. Den första enkäten handlade om introduktionsdagarna och elevernas möjlighet till inflytande vid kursplaneringarna i enhetens ”basämnen”. Den andra handlade om handledningstid och mentorskap. Syftet var att få en allmän bild av hur eleverna hade upplevt SP-enhetens arbete. Var de positiva eller negativa?

Svaren räknades manuellt av projektledaren för enheten och av mig. Den första enkätens resultat sammanställde jag och den andra enhetens projektledaren.

5.2.2 Kvalitativ intervju

I mina intervjuer har jag utgått ifrån Kvaales (1997) sju stadier i en intervjuundersökning.

- **Tematisering**

Vid planeringen av en intervjuundersökning ska först kunskap om ämnet ha införskaffats. Syftet med intervjun ska klargöras och beslut ska ha tagits om vilken intervju- och analysteknik som är lämpligast. Huvudsyftet med en intervju kan vara teoretiskt eller empiriskt. Vid fallstudier kan intervjuer fungera som hjälpmetoder till andra metoder (Kvale, 1997).

Min studie inleddes med att jag studerade läroplan och program mål. Därefter samlade jag information ifrån litteratur som behandlade det område som jag skulle undersöka. Syftet med de intervjuer som jag genomförde var att undersöka vilken syn elever, lärare och skolledare har på vad lärande på en högre nivå är och om den strategi som SP-enhet

har valt kan vara en möjlig väg att successivt nå dit.

- Planering

Här ingår både en allmän planering och förberedelse av de metoder som ska användas för att nå den kunskap man har strävat efter (Kvale, 1997).

Mitt val att undersöka min egen arbetsplats och det arbete som bedrivs i den enhet som jag själv tillhör innehåller naturligtvis flera fallgröpar. Dessa behandlar jag i avsnittet om verifiering. I min undersökning försöker jag att både sätta mig in i arbetet utifrån de förutsättningar som finns och samtidigt distansera mig och på avstånd betrakta det som jag har förstått med en kritisk blick (Gustavsson, 2000). Jag deltar och betraktar. Samtidigt finns det flera fördelar. Jag har arbetat som lärare i 22 år, varav de fyra senaste är på Nicolaiskolan i Helsingborg. Det innebär att jag är väl förtrogen med skolans värld. En person som kommer utifrån och ska studera ett fenomen på en skola kan ha svårt att förstå och sätta sig in alla de budskap, som förmedlas genom den kultur som finns i en skola och de koder som är förknippade med den.

I planeringsarbetet ingick även val av syfte och undersökningsmetod samt val av intervjuform och intervjupersoner. Jag konstruerade en intervjuguide och frågor till en uppföljning. Grunden för dessa utgjorde mitt syfte, mitt ämnesområde och enhetens projektansökan. En intervjuguide är en uppsättning teman eller ämnen som ska utgöra en grund i en rad intervjuer med olika personer. Syftet är att intervjupersonerna ska få möta relevanta och liknande teman. Frågorna är i huvudsak öppna och intervjuaren sammanfattar då och då vad som sägs. Tillvägagångssättet gör att man kan få en uppsättning intervjuer som är så pass strukturerade att de kan bearbetas och jämföras (Krag Jacobsen, 1993).

Vid semistrukturerade intervjuer finns en färdig lista med ämnen som ska behandlas och frågor som ska besvaras. Forskaren kan dock vara flexibel när det gäller i vilken ordning ämnena ska behandlas. Svaren är öppna och den intervjuade har möjlighet att utveckla sina synpunkter (Denscombe, 2000). Intervjudata kan vara en viktig informationskälla när forskaren vill ha mer detaljerad information från ett mindre antal människor. Denna intervjuform passade väl in i min undersökning och därför använde jag semistrukturerade intervjuer.

- Intervju

I mötet mellan intervjuaren och den som blir intervjuad sker en engagerad personlig kontakt, som möjliggör att intervjuaren kan få kvalitativa beskrivningar av den intervjuades livsvärld. Forskningsintervjun är ett samtal om ett tema som är av ömsesidigt intresse (Kvale, 1997).

Jag inledde mina intervjuer med att presentera undersökningens syfte. Det är av stor vikt att den intervjuade har förstått syftet, eftersom det är avgörande för intervjuens tillförlitlighet (Lantz, 1993). Den intervjuade fick beskriva vilken pedagogisk strategi enheten hade och vad syftet var med denna. Efter det allmänna resonemanget behandlade vi tema för tema, där varje del avslutades med, att jag sammanfattade vad jag hade antecknat och gav den intervjuade en möjlighet att korrigera eller komplettera det som skrivits. Intervjun avslutades med en summering av hela intervjun och en allmän diskus-

sion runt enkätresultaten och intervjupersonens bild av SP-enhet. Enligt Kvale (1997) bör en bra intervjufråga bidra tematiskt till att kunskap erhålles och dynamiskt till att samspelet i intervjusituationen blir bra. Jag använde öppna frågor med följdfrågor där den intervjuade fick utveckla sitt resonemang (sonderande frågor och uppföljningsfrågor). Jag summerade kontinuerligt och frågade om det var så här den intervjuade menade (tolkande frågor). Denna strategi fungerade, intervjuerna blev både spontana och innehållsrika. Då och då fick jag ställa bromsande frågor för att återgå till huvudfrågan.

- Utskrift

Genom utskrift struktureras intervjusamtalet och intervjuaren får en överblick (Kvale, 1997). Jag valde, att inte använda bandspelare, eftersom det inte handlade om djupintervjuer utan snarare om åsiktsintervjuer eller partsintervjuer (Jacobsen Krag, 1993). Jag ville att intervjutillfällena skulle vara avspända och förtroliga. Eleverna är vana vid att en lärare antecknar när de redovisar och vid olika former av samtal mellan elev och lärare. Kvale (1997) påpekar dock att samtidigt ställa frågor, lyssna och anteckna ställer stora krav på intervjuaren. Allt hinns inte med att skrivas ner och risken är då att materialet selekteras (Kvale, 1997). Intervjupersonerna fick därför läsa igenom de sammanfattningar som jag gjort och som skulle finnas med i min undersökning. Här fick de ytterligare en möjlighet att förtydliga eller korrigera vad som sagts under intervjun.

- Analys

Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att beskriva den intervjuades livsvärld för att tolka meningen med de fenomen som beskrivs. Jag konstruerade en tabell där jag förde in resultaten från intervjuerna (se bilaga 2). Detta för att jag lättare skulle kunna tolka dem. Den analysmetod som jag använde beskriver Kvale (1997) som ad hoc. Det är en metod där forskaren fritt växlar mellan olika tekniker för att skapa mening i kvalitativa texter. Forskaren kan först läsa igenom intervjuerna och skaffa sig en överblick, därefter lägga märke till mönster, teman och se vad som hör ihop. Forskaren kan skapa kontraster, göra jämförelser vilket skärper förståelsen. Delarna kan sedan omvandlas till berättelser. När jag gjorde detta använde jag mig av meningskoncentration, där den väsentliga innebörden av vad som hade sagts reducerades till kortare och koncisare formuleringar (Kvale, 1997). Förhållningssättet är deskriptivt och beskriver situationen utifrån intervjupersonens synvinkel. När jag sammanställt och skrivit ut intervjuerna, utifrån de teman som jag har utgått ifrån, fick intervjupersonerna läsa igenom dessa och ge en återkoppling. Hade jag missförstått något? Fanns det som var väsentligt i deras beskrivningar med? Behövdes något omformuleras?

- Verifiering

Verifiering diskuteras vanligen i samhällsvetenskaperna i relation till begreppen generaliserbarhet, validitet och reliabilitet (Kvale, 1997). Jag har valt att istället för validitet använda begreppet sanningsvärde och istället för reliabilitet tillförlitlighet. Jag återkommer till detta i kapitlet "Metoddiskussion".

- Rapportering

En rapport bör bidra med ny kunskap, vara välgrundad och ha intressanta resultat. Slutrapporten ska vara läsbar och begriplig för andra. De slutledningar som görs ska vara så tydliga att de kritiskt kan granskas av andra (Holme/Solvang, 1997). Enligt

Denscombe (2000) är en slutprodukt alltid en redogörelse för forskningen oavsett hur noggrann den är (Denscombe, 2000).

5.3 Urval av intervjupersoner

I kvalitativa urval söker man en bestämd kunskap och väljer att intervjua dem som kan ge denna kunskap (Hartman, 1998). Denna form av urval är enligt Merriam (1994) ett ändamålsenligt urval.

Jag intervjuade skolans gymnasiechef, programrektorn för SP, fyra lärare och åtta elever. Två elever från åk1 (en pojke och en flicka), fyra från åk 2 (två pojkar och två flickor) och två från åk 3 (två flickor). Anledningen till att det blev dessa grupper var, att jag även ville se, om det fanns någon samstämmighet **emellan** grupperna. Tidplanen för varje intervju var 45-60 minuter. Urvalet av elever skedde slumpmässigt. Jag använde mig av klasslistor, blundade och pekade. Jag valde elever från de klasser som jag inte hade undervisning i. I valet av lärare valde jag två lärare som hade arbetat med introduktionen i åk 1. En av dem föregående läsår och en av dem innevarande. Båda är kvinnor, en har lång erfarenhet av läraryrket och en har arbetat några år som lärare. De andra två var en äldre kvinnlig lärare och en yngre manlig lärare. Skolledarna som jag intervjuade var båda kvinnor. En har arbetet under lång tid på skolan och en är nyanställd.

5.4 Metoddiskussion

Efter mina litteraturstudier om olika kvantitativa och kvalitativa metoder valde jag att göra en fallstudie. En fallstudie är enligt Merriam (1994) att föredra när man ska undersöka aktuella eller nutida skeenden. Metoden är väl avpassad för att förstå och tolka dessa. Forskaren inriktar sig på insikt, upptäckt och tolkning snarare än på prövning av hypoteser. Med hjälp av fallstudien kan pedagogiska processer och problem undersökas på ett sätt som förmedlar förståelse (Merriam, 1994). Hartman (1998) definierar kvalitativa undersökningar som att: *"Kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse för livsvärlden hos en individ eller en grupp individer"* (Hartman, 1998 s 239). I en fallstudie kan enligt Merriam (1994) med fördel ingå olika metoder för att samla information; triangulering. Detta för att få en bättre helhetssyn. Metoden ger enligt Merriam (1994) insikt och upplysningar som vidgar läsarens kunskaper och den är förankrad i verkliga situationer. Metoden har dock begränsningar när det gäller tillämplighet. Forskaren är själv det främsta instrumentet när det gäller insamling och analys av information och risken finns att forskaren förenklar eller överdriver faktorer i situationen (Merriam, 1994).

Enkäterna var svåra att göra. Någon fråga besvarades endast av ett fåtal elever och de svar som vi fick visade att eleverna inte hade förstått frågan. Denna fråga togs inte med i sammanställningen. Svarsfrekvensen kunde ha varit högre, men samtidigt besvarade samtliga av de närvarande elever dem. Likaså var det endast 20 av 29 elever närvarande vid uppföljningen av introduktionsperioden. Resultatet blir därför osäkert. Jag valde då

att även genomföra fyra intervjuer med elever från åk 2, för att få deras bild av introduktionsperioden. Vid intervjusammanställningen sammanställde jag resultaten i en tabell för att lättare få en överblick och kunna jämföra vad de olika grupperna svarat. Intervjuerna gav mycket information och det var intressant att se att det fanns en samstämmighet mellan grupperna.

5.4.1 Verifiering

Den kunskap som fås genom intervjuer ska forskaren i sin rapport så långt det är möjligt verifiera. Metoder och slutsatser måste motiveras, genom att läsaren får inblick i de beslut som fattades och grunderna till dessa (Denscombe, 2000).

Generalisering:

Syfte med kvalitativ metoder är att ge en helhetsbild. Denna bild ökar möjligheten att förstå sociala processer och sammanhang. Ett sätt att belysa problemformuleringen ur flera synvinklar. Närbakten vid t ex fallstudier ger en möjlighet att förstå den enskilda personens livsvärld. I kvalitativa undersökningar är flexibilitet ett centralt begrepp. Uppläggningsen kan behöva ändras under undersökningens gång och planeringen från forskarens sida präglas av öppenhet för ny kunskap och ny förståelse (Solvang/Holme, 1997). Således är fokus inte på undersökningens generaliserbarhet.

Sanningsvärde:

I kvalitativ forskning finns en delvis annan innebörd i begreppen validitet och reliabilitet. Validitet handlar då om att hitta sanningsvärdet och i vilken mån detta är överförbart. Merriam (1994) menar att det finns sex steg för att säkerställa sanningsvärdet. Triangulering, deltagarkontroll, observation under en längre tid, "horisontell" granskning, deltagande tillvägagångssätt och klargörande av skevheter. Jag har i min studie försökt ha med dessa. Vid insamlandet av data har jag använt mig av olika metoder. De som jag har intervjuat har både under intervjun och efter det att jag har sammanställt den haft möjlighet att ge kompletterande synpunkter och korrigeringar. Studien omfattar ett läsår och undersökningarna var spridda över läsåret. Klassuppföljningen och en enkät genomfördes hösten 2001 och den andra enkäten och intervjuerna genomfördes våren 2002. Vid några enhetsmöten har de enhetens lärarna diskuterat resultaten och kommenterat dessa. Tillvägagångssättet har däremot inte varit deltagande. De involverade personerna har inte varit med vid utformningen av slutrapporten. Jag har redogjort för den risk som finns när jag som person både deltar och betraktar i min undersökning.

Tillförlitlighet:

Istället för reliabilitet talar Denscombe (2000) om tillförlitlighet. Om undersökningen genomförs av någon annan kommer då resultat och slutsatser att bli desamma? Genom att ange mål, syfte och teori och hur undersökningen genomfördes samt vilka resonemang som finns bakom de fattade besluten är det möjligt att en annan forskare kan komma fram till samma resultat (Denscombe, 2000). Svårigheten inom samhällsforskningen är att människans beteende är föränderligt och att få samma resultat kan vara svårt. Vi ska istället sträva efter att resultaten har någon mening (Merriam, 1994). Genom att presentera resultaten tillsammans med analysen har jag velat tydliggöra kopplingen dem emellan.

5.4.2 Etik

En grundläggande utgångspunkt för alla former av samhällsforskning är respekt för medmänniskor. Människor får inte göras till medel för att vissa mål ska uppnås. Respondenterna ska själv ta ställning till om de vill delta (Solvang/Holme, 1997). I forskning om människor förespråkar Kvale (1997) tre etiska riktlinjer. Vid det *informerande samtycket* deltar personerna frivilligt. Personerna är informerade om undersökningens syfte och upplägg samt vilka risker och fördelar det kan vara att delta i den. Det är även viktigt att känna till vem som har gett ett samtycke till att delta. Är det endast personen själv eller är det en överordnad (Kvale, 1997)?

Vid den uppföljning och de enkätundersökningar som genomfördes var deltagandet frivilligt. Eleverna var dock informerade om vikten av att så många som möjligt deltog. Elever är vana vid att lärare följer upp undervisningen. Enligt Lpf 94 är de skyldiga att göra detta. Ingen elev avstod från att delta i undersökningarna. Även vid intervjuerna var deltagandet frivilligt. Intervjupersonerna tillfrågades och samtliga var villiga att medverka. Jag hade fått skolledningens godkännande att genomföra fallstudien. Skolan är van vid att olika personer genomför intervjuer. Både lärare, lärarkandidater och elever intervjuar då och då personal på skolan.

Den andra riktlinjen är att inte presentera personliga data som kan identifiera undersökningspersonerna. Forskningens *konfidentialitet*. I en fallstudie är det nästan omöjligt att skydda identiteten. Personerna kan utsättas för ovälkommen publicitet och frågan är om deltagarna ska "godkänna" det material som kommer att publiceras (Merriam, 1994).

Konsekvenser

Den personliga närheten i intervjusituationen ställer krav på att forskaren har tänkt igenom de möjliga konsekvenser deltagandet kan få för de intervjuade. Risken att personerna som deltar ska lida skada måste vara så liten som möjligt. Detta gäller även den större grupp som de representerar. Det måste finnas en ömsesidighet i vad de intervjuade ger och vad de mottar. Vilka konsekvenser en publicering av undersökningen kan innebära för de deltagande måste noga ha tänkts igenom av forskaren (Kvale, 1997).

I min undersökning var deltagarna informerade om syftet med intervjuerna och att de skulle ingå i en uppsats som publiceras via Lunds universitet. Samtliga deltagare har fått möjlighet att läsa mina utskrivna sammanställningar och då haft möjlighet att ta ställning till dessa.

6 Resultatredovisning och analys

6.1 Förståelsekunskap

Tre klasser inom SP-enhet har skrivit individuella analyser av årets val och valresultat i Sverige. En klass från åk 1, en från åk 2 och en från åk 3. Totalt 90 elever. Jag undervisar klasserna i samhällskunskap. Eleverna i åk 1 har påbörjat sin introduktion och

analysuppgiften var en del i denna. 25 av de 30 elever som går i åk 2 har deltagit i enhetens introduktionsperiod i åk 1 och är väl förtrodda med att arbeta med problemformulering, analys, reflektion och kritiskt tänkande. I åk 3, är kursen Samhällskunskap C en valbar kurs och eleverna kommer från fyra olika klasser. 25 av dessa har inte haft någon introduktionsperiod i åk 1 och de har inte någon vana av att arbeta analytiskt. De fem elever som fått introduktionen arbetade med kursen "Projektarbete" i Uganda och fick därför en annan uppgift när de återvände till skolan.

Samtliga klasser arbetade gruppvis med de olika partierna och redovisade skriftligt (åk 1) eller muntligt (åk 2 och 3) vad de hade kommit fram till. Partiernas valkampanj, valet och valresultatet följdes och diskuterades i klasserna. Jag hade föreläsningar om ideologier och de olika partiernas kopplingar till dessa samt om parlamentarism, regeringsbildande, riksdagens sammansättning och valförloppet. Jag kopierade även tre artiklar som handlade om valet. Jag delade ut en analysmodell som eleverna skulle utgå ifrån i sitt resonemang; Beskriv situationen, vilka orsaker som kan finnas till den, vilka följder den kan ge och vilka tänkbara åtgärder eller förslag på lösningar som finns. Dessa delar utgjorde grunden för elevernas analys.

Uppgiften "Valanalys":

Uppgiften innehöll en "övergripande" del där eleverna skulle fundera över valresultatet och tänkbara *orsaker* till varför valutgången blev som den blev, *vad* de tror kommer att hända nu och *hur* politiken kommer att se ut. I uppgiftens andra del skulle eleverna fundera över valresultatet för det parti som de i grupp arbetat med, både på lokal och nationell nivå. Vilka *orsaker* det kan finnas till resultatet och vilka *konsekvenser* det får för partiet. Kommer partiet att ha någon *möjlighet* att få igenom sin politik.

6.1.1 Tolkningsbas

Enligt Skolverkets rapport Nr 96 har en elev problemlösande färdigheter om eleven håller sig till frågan, inte skriver av, kan sova i informationen och har sakligt grundade och problematiserande argument. Eleven uppvisar ett kritiskt tänkande och kan då skilja på åsikter och fakta, inser att källor kan vara mer eller mindre trovärdiga och ifrågasätter auktoriteter (Skolverket, 1995).

När jag arbetade med valanalyserna undersökte jag om eleven hade:

- beskrivit valresultatet (satt partiernas procenttal i ett sammanhang och inte endast räknat upp dem t ex gjort en jämförelse med resultatet från föregående val).
- förklarat vilka orsaker som kan finnas till partiernas valresultat.
- gett exempel på vilka konsekvenser resultatet kan få för de olika partierna (t ex vilka konsekvenser diskussionerna runt regeringsbildandet fick och vilka konsekvenser samarbetet mellan s, v och mp kan få) och för det parti som eleven hade arbetat med
- föreslagit lösningar (vad kommer att hända nu och hur kommer politiken att se ut?).

Jag tittade även på om eleven hade sovat i informationen, fört ett eget resonemang utan avskrifter och hade sakligt grundade argument. Likaså om eleven uppvisade ett kritiskt tänkande.

Åk 1

Eleverna har försökt att beskriva valet och ta med olika förklaringar till partiernas valresultat. De har även fört ett resonemang om vad som hände efter valdagen. 13 elever har klarat uppgiften bra och 7 har fått arbeta om den.

Elev 1

"Media började tidigt spekulera om en positiv utgång för det borgliga blocket. /.../ skattesänkningar var en av huvudfrågorna. Om en högkonjunktur var att vänta skulle det borgliga blocket vara ett steg närmare segern /.../ Konjunkturinstitutet kom fram till att vi inte skulle få den ekonomiska tillväxt i Sverige /.../".

Elev 2

"Miljöpartiet som nådde ett oförändrat resultat /.../ visste inte riktigt om de skulle stödja höger- eller vänsterblocket /.../ Socialdemokraterna nu bildar regering med stöd av både Vänsterpartiet och Miljöpartiet. Miljöpartiet fick dock inga ministerposter /.../ fortsatta satsningar på sjukvård, äldreomsorg och skola /.../ men inga skattesänkningar".

Eleverna beskriver en situation och tar upp anledningar till denna och vilka följder den kan få. De har utgått ifrån "analysmodellen" och då undvikit ett allmänt "eget tyckande".

Elev 3

"Vänsterpartiet och Socialdemokraterna gick in i ett block. I ett försök att slå det borgliga blocket /.../ Men dagarna innan valet slog Miljöpartiet ihop sig med Vänstern och S. /.../ Men senare började Miljöpartiet och S bråka så det var nära att bli en omröstning men det blev det inte. /.../ Jag tror att Bo Lundgren kommer att få avgå men jag hoppas inte det för han är en bra politiker".

Eleven har inte klarat uppgiften. Eleven har inte redogjort för valresultatet. Slog v och s det borgliga blocket? Vad bråkade mp och s om? Vad handlade omröstningen om? Varför anser eleven att Bo Lundgren är en bra partiledare? Vilka sakliga argument anser eleven finns? Det finns ingen analys utan eleven beskriver valet ytligt och felaktigt. Eleven har inte använt materialet som en bas i valanalysen.

Åk 2

De 25 elever som hade vana att arbeta analytiskt klarade uppgiften bra. Endast en av dessa fick omarbete sin analys. De fem som inte hade denna vana klarade inte analysen utan de fick, efter respons från mig, arbeta om uppgiften.

Elev 1

"Mp har några dagar efter valet börjat att förhandla med Fp, Kd, C om en eventuell borglig regering. De kräver ministerposter i regeringen vilket sossarna är väldigt tveksamma till. Sossarna har kommit med flera bud till Mp men inte kommit fram till något. S har ett bud som innehåller 72 punkter /.../ hårdare djurskyddslagar och ensidigt stopp mot torskfisket nästa år."

Elev 2

"Moderaterna gjorde sitt sämsta val någonsin mycket beroende på de rasistiska uttalanden som gjordes av ett par medlemmar. /.../ Moderaterna borde dessutom varit tydligare med hur- och vilka skattesänkningar man ville göra."

Eleverna har i sitt resonemang försökt att ta upp orsaker bakom, vilka följder ett agerande kan få och vad en tänkbar lösning kan vara. Elev 1 beskriver den osäkra

situation som uppstod efter valdagen. Vilka krav mp ställde och hur s bemötte detta. Elev 2 tar upp tänkbara orsaker till att m fick ett dåligt valresultat.

Elev 3

/"Efter socialdemokraterna hade vunnit majoriteten blev det strul med miljöpartiet för dom hade lite förstora krav. /.../ Centern skötte sig bra, dom hade bytt partiledare till kvinna som förde centern väldigt bra, dom kommer säkert att höja sina röster till nästa val."

Eleven beskriver inte vilka stora krav miljöpartiet hade och hur centern och den kvinnliga partiledaren skötte sig bra. Svaret blir vagt och ofullständigt.

Åk 3

Av de 25 elever som gjorde uppgiften fick 20 göra om den. De hade inte utgått ifrån materialet och föreläsningarna, utan endast resonerat utifrån egna åsikter och ingen analys eller kritisk granskning förekom. Eleverna skriver påståenden utan att förklara dessa (orsaker, konsekvenser och åtgärder) och utan att redogöra varifrån de har hämtat denna "information". Ingen kritisk granskning förekommer. Finns det en källa och är denna i så fall trovärdig?

Elev 1

"S och V kommer att samarbeta. De behöver varandra /.../ De har samarbetat förr så det blir inga problem. Mp måste välja sida. Det är Mp som kommer att bestämma om det bli en socialistisk eller borglig regering. Det är många som är arga på Mp för att de har kunnat tänka sig att samarbeta med mittenpartierna".

Elev 2

"Göran har inte gjort bra ifrån sig på diverse tv program utan även förändrats mycket som person genom åren inte nog med att han har blivit smalare och med ett leende på läpparna".

Elev 3

"Moderaterna tog inte upp punkter som rörde alla medborgare, därför vände sig svenska folket till något annat parti som passade dem bättre".

Hur vet eleven att det inte kommer att bli några samarbetsproblem mellan s och v? Vilka är arga på mp? I en formell analysuppgift är påståenden om "Göran" (vilken Göran?) som smalare och leende irrelevanta. Om eleven däremot hade kopplat dessa till de tidningsartiklar, som beskriver betydelsen av en partiledares personlighet för att nå ut med partiets politik, hade ordvalen varit relevanta. I den tredje elevens valanalysen framgår inte vilka punkter som rör alla medborgare.

Eleverna i åk 1 och 2 har en förståelsekunskap och ett djupinriktat lärande. Jag anser att det finns en koppling mellan att eleverna tidigt får använda "analysredskap" i sitt lärande och att de successivt utvecklar ett djupinriktat lärande. Jag är medveten om att en viktig faktor är elevers olika grad av mognad. Samtidigt finns det så pass stora skillnader, mellan de valanalyser, som är gjorda av elever som är vana vid att arbeta utifrån ett analytiskt och kritiskt betraktelsesätt och de som inte är det, att detta inte enbart skulle kunna förklaras med graden av mognad.

6.2 En handlinzbaserad syn på kunskap

6.2.1 Introduktionsperioden

Alla klasser på skolan har fyra introduktionsdagar. SP-enhet använder dessa dagar som en del i den längre introduktionsperioden. Två av dagarna innehöll lägvistelse med en övernattning. Två klasser samsades om samma plats. Innehållet bestod av olika sociala övningar och av loggboksskrivande.

Enkät 1 – Introduktionsdagar och elevmedverkan

De åtta klasser, som ingår i enheten, har besvarat frågor om introduktionsdagarna och dess innehåll. Enkäten genomfördes 011001 under den mentorstid som ligger i slutet på dagen. Mentorerna i de olika klasserna ansvarade för utdelning och insamling.

77 % besvarade enkäten. Eleverna besvarade frågor rörande dagarnas innehåll, val av lägerplats och den kostnad på 50 kr som de själva fick bidra med. Svaren var graderade utifrån en skala 1-4. 1 stod för mindre bra och 4 för mycket bra. I resultatredovisningen är de som svarat med graderingen 3 och 4 sammanförda. Det är de elever som har tyckt att introduktionsdagarna var **mer** än bra.

Upplevelsen av introduktionsdagarna som mer än bra /helhetsintryck:

Åk 1 (2 klasser): 76 %

Åk 2 (3 klasser): 63 %

Åk 3 (3 klasser): 84 %

I *åk1* var eleverna missnöjda med att de fick bidra med 50 kr. Endast 37 % tyckte att detta var mer än bra. I den ena klassen var eleverna inte nöjda med val av plats, endast 40 % var nöjda och i den andra klassen var eleverna missnöjda med lägvistelsens innehåll, endast 35 % var nöjda.

I *åk 2* var en av klasserna inte nöjda med dagarna som helhet. Endast 35 % tyckte att de var mer än bra. Klassen undervisas i huvudsak av lärare som inte tillhör enheten.

I *åk 3* är klasserna överlag nöjda, men i en klass var endast 44 % nöjda med meningsfullheten i lägvistelsens innehåll.

Syftet med enkäten var också att undersöka om eleverna tillsammans med respektive lärare *planerat kursens* innehåll och uppläggning.

I enhetens sex ”basämnen” var deltagandet vid kursens planering:

Samhällskunskap	Svenska	Engelska	Geografi	Historia
81 %	82 %	82 %	46 %	86 %

Naturkunskapskursen hade inte startat. I geografi undervisar tre lärare. En av dessa tillhör enheten.

I de övriga sju ämnen som klasserna hade blev det sammantagna resultatet att 45 % ansåg att de fått delta vid planeringen. I en av dessa kurser undervisar endast enhetens lärare och tas denna bort blir resultatet 41 %.

Uppföljning av introduktionsperioden för klass SP1a

Klassen består av 29 elever. Vid uppföljningstillfället var 20 elever närvarande.

Av dessa var 18 nöjda med introduktionsperioden som helhet.

Elevkommentarer:

... ”bra att vi började med det på en gång så att vi fick reda på hur det känns att gå på samhälle och ta eget ansvar och jobba på det sättet”.

... ”jag lärde mig verkligen mycket under de veckorna. Det var bra att vi fick arbeta med personer i klassen som vi aldrig arbetat med innan och kunna samarbeta med personerna”.

Några har gett konstruktiva förslag på uppgifter som kan strykas och ersättas med andra. Samtliga ansåg att ”mini-forskningsarbetet” om en social fråga och byggandet av en ö är de uppgifter som är viktigast och mest intressanta. Flera upplevde dock att perioden ibland hade varit stökig med mycket spring i klassrummet.

Elevintervjuer

Fyra elever från åk 2 har besvarat frågor om den introduktionsperiod de hade i åk 1. Eleverna var mycket nöjda med introduktionen och de ansåg att de har haft och har god nytta av den. ”Den var ju skitkul... det var bra att vi prova på så många olika saker ...det var också bra att vi fick jobba i olika grupper, för vi lärde känna varann snabbt ...vi har nytta av den även i tvåan...den måste ni ha kvar! Eleverna menade att det var bra att de tidigt introduceras i de arbetssätt och metoder som de kommer att möta under sin studietid.

Lärointervjuer

Två lärare intervjuades. Båda har varit involverade i introduktionsperioden i åk 1. En föregående läsår och en under läsåret 01/02. Båda anser att perioden är viktig och ger en god förberedelse för elevernas kommande studier på gymnasiet. ”Det är bra att eleverna tidigt introduceras i de arbetssätt och metoder som de kommer att möta under sin studietid”. Rapportskrivande, källkritik, referatteknik, sökning via internet, bibliotekskunskap och introduktion i loggboksskrivande är enligt båda viktiga inslag. Likaså att eleverna tidigt lär sig problemformulering, analys och reflektion. Den ena vill att man ska utgå från ett innehåll, i form av ett tema och knyta metoderna till detta. Den andra menar att det är metoderna som är det centrala, att ge eleverna olika redskap. Dessa kan eleverna sedan använda när de börjar att arbeta med projekt som är problembaserade. ”Introduktionen ger även en social vinst”... Eleverna lär sig att arbeta med alla i klassen och lär då snabbt att känna varandra.

Skolledarintervjuer

Båda ansåg att perioden är viktig för den ger ...”eleverna byggstenar som gör att de kan gå vidare och utvecklas i sitt lärande”. De menar även att perioden ger en social vinst, genom att eleverna snabbt får arbeta med olika personer i klassen.

Bortfallet på *Enkät 1* ”Introduktionsdagar och elevmedverkan” var högt. 23 % av eleverna hade inte besvarat den. Samtliga elever som var närvarande dagen då enkäten skulle besvaras har svarat. Enligt mentorerna var de flesta av elever sjukanmälda.

Resultaten kan därför anses som trovärdiga. Resultatredovisningen presenterades för enhetens lärare och mentorerna skulle presentera den i sina klasser. På ett enhetsmöte diskuterades därefter de synpunkter som framkommit. En del frågor upplevdes som oklara. Frågan om lägerskolans sociala innehåll förstod inte en del elever. Likaså var en del elever osäkra på om de fått kursplan och betygskriterier medan lärarna hävdade att de delat ut dessa till samtliga klasser. Tanken är att dessa ska användas vid planeringen av kursen. Vissa lärare menade, att de hade planerat med klassen, trots att klassen inte tyckt det. Här skulle det vara intressant att gå vidare och undersöka vad lärare och elever menar när de anser att de planerar kursen tillsammans. Resultat ger dock en bild av att eleverna i sina "basämnen" i större utsträckning har deltagit vid kursernas planering.

Resultaten från *Uppföljningen* av introduktionsperioden i åk 1 är osäkra. 9 elever var frånvarande, vilket motsvarar 31 %. 18 elever var positiva till introduktionsperioden. Detta intryck förstärktes av intervjuresultaten. De elever som genomförde uppföljningen, av introduktionen, går nu i åk 2 och har arbetat med valanalysuppgiften. De klarade uppgiften bra och endast en behövde omarbeta sin. I åk 3 fick 20 av 25 göra detta. Det kan visa på att perioden är värdefull och att eleverna har tillägnat sig ett mer djupinriktat lärande.

6.2.2 Tvärvetenskapliga studier

PBL-projekt "Rättvisa"

Klasserna SP2e och SP3c arbetade under december månad, 2001, klassövergripande med temat "Rättvisa". Lärarna i svenska och samhällskunskap initierade projektet. Eleverna delades in i grupper om sex. Gruppernas arbete skulle resultera i två temadagar, 10-11/1 2002. Till dessa var elever från åk 1 och föräldrar inbjudna. Varje grupp ansvarade för ett pass på 50 minuter. Utöver detta arrangemang lämnade eleverna in protokoll från sina möten, ett bakgrundsblad och en utvärdering av gruppens arbete. Även en muntlig summering i tvärgrupper och i seminarieform genomfördes.

Elevintervjuer

De två elever som jag har intervjuat från klass SP3c är nöjda med sitt PBL-arbete. De anser att *"det är ett arbetssätt som alla någon gång bör prova"*. *"Arbetet liknar andra grupparbeten, men här tvingas man att arbeta med personer som man inte själv har valt och alla i gruppen har ansvar för hela innehållet och redovisningen"*. De tycker att det är bra att de får ta ett stort ansvar... *"man engagerar sig mer och får då mer ut av sitt arbete"*. Nackdelen enligt båda var att de arbetade med en annan klass. De har olika schematider och ibland var det svårt att hitta tider, utanför den gemensamma handledningstiden, då de kunde träffas.

Läraryntervjuer

Fyra lärare intervjuades. Samtliga ansåg att tvärvetenskapliga projekt ger eleverna en helhetsbild... en uttryckte detta med att... *"enligt läroplanen ska vi lärare låta eleverna arbeta ämnesövergripande"*. De påpekade även att ska ett projekt bli bra måste lärarna kontinuerligt träffas under projektgången och diskuterar de frågor som dyker upp. Detta för att eleverna ska få en likartad handledning av de ingående lärarna. En menade att... *"projekt som arbetsform ger eleverna möjlighet att relatera teorier till verkligheten. Eleverna får möjlighet att svara på frågor som de själva ställer"*. Tid till reflektion

både under och efter projektredovisningen var enligt de fyra viktiga inslag. ”Även ”misslyckade” projekt kan vara lärorika!”

Skolledarintervjuer

Enligt de båda skolledarna gav tvärvetenskapliga studier eleverna ett bredare perspektiv och en ökad helhetssyn. Det vore bra om alla ämnen är involverade på något sätt så att eleverna förstår att kunskap hänger ihop. ”Ska det fungera måste samtliga vara överens om att det ger en kunskapsvinst och att respektive ämne vet sin infallsvinkel”. Alla borde någon gång, enligt de båda, få prova att arbeta PBL-baserat. De menade att vid PBL är gruppen viktig, för det är där allt insamlat material diskuteras och kritiseras. En elev kan inte endast bidra med sin egen del av arbetet. Grupparbetet blir då en vinst genom att medlemmarna blir resurser.

Samtliga klasser har under läsåret fått arbeta med ett tvärvetenskapligt projekt. Både lärare och elever anser att formen ledet till en ökad helhetssyn och förmåga till analys, reflektion och problemformulering tränas. Arbetsmetoden engagerar både elever och lärare. Lärarens handledarroll leder till en ökad dialog med eleverna och en större möjlighet till reflekterande samtal under arbetets gång finns. Eleverna tränas också i samarbete och eget ansvarstagande.

6.2.3Handledningstid

Enkät 2Handledningstid och Mentorskap (redovisas under nästa rubrik)

Eleverna har besvarat frågor om handledning och mentorskap utifrån en skala *inte alls så där – bra - mycket bra*. I resultatredovisningen är rubrikerna **bra** och **mycket bra** sammanförda. Enkäten genomfördes i januari 2002.

Endast 75 % av eleverna har besvarat frågorna, vilket motsvarar 180 elever. I en klass delades inte enkäten ut av mentorn. (Om denna klass hade svarat hade svarsfrekvensen blivit 83 %). Resultatet kan visa på en tendens om vad eleverna tyckte.

- 72 % ansåg att handledningstiden ska vara kvar.
- 68 % var nöjda med handledningstiden.
- 69 % anser att handledningstiden motsvarar den tid som läggs på uppgifterna.
- 61 % tyckte överlag att de kunde anstränga sig mer i sitt skolarbete.
- 35 % ville att handledningstiden skulle kortas.
- 31 % ville ha handledningstid oftare.

Elevintervjuer

Åtta elever intervjuades. Sex av eleverna var positiva. De tyckte, att det var bra att de hade möjlighet, att välja vad de ville jobba med och att de fick hjälp med olika uppgifter. De tyckte att de använde tiden och fick mycket gjort.. En från åk 3 och en från åk 1 var negativa. De kunde inte använda tiden. Passen var för långa (2 timmar) och de tyckte att det var svårt att koncentrera sig i skolan. ”Spilltid” kallade en av dem den. Samtliga klagade på att lärarna inte alltid fanns på plats i de anvisade klassrummen. Likaså att en del lärare gav speciella uppgifter till handledningen, vilket enligt eleverna innebar att deras arbetsbelastning ökade.

Läraryntervjuer

Fyra lärare intervjuades. Samtliga ansåg att handledningstiden var bra, men formen behövde diskuteras. De tyckte också att det var ”*för många klasser och de kände sig splittrade*”. Samtliga tyckte att de tvärvetenskapliga studierna hade kommit i skymundan och att de enskilda ämnena fick för stort utrymme.

Skolledarintervjuer

Enligt dem bidrog tiden till att eleverna lärde sig att ta eget ansvar och att de själv kunde styra sin tid. De menade att den ger en möjlighet till respekt för att elever har olika behov... ”*en möjlighet till individualisering*”. De ansåg vidare att tiden även måste rymma möjlighet till tvärvetenskapliga studier.

Majoriteten av eleverna ville ha kvar handledningstiden. Jag anser att det är viktigt att enheten undersöker varför 28 % av de som svarade inte var nöjda. Kan det bero på att lärarna inte hela tiden fanns i sitt klassrum? Hur stor betydelse har det, att en del lärare, ger speciella uppgifter till handledningstiden? Enligt eleverna ökar det deras arbetsbelastning. Hade fler upplevt den som positiv om de i större utsträckning fått använda tiden till tvärvetenskapliga studier?

6.2.4 Mentorskap med portfolio

Enkät 2 del Mentorskap

- 59% tycker att mentorstiden ska finnas kvar.
- 56% är nöjda med hur mentorstiden fungerar idag.
- 20% anser att nyttan med mentorstiden inte motsvarar den tid som de lägger ned.
- 39% vill att mentorsträffarna ska vara mer sällan.
- 13% vill att träffarna ska vara oftare.
- 10% vill ta bort dem helt.
- 4% vill att passen ska vara längre
- 3% vill att passen ska vara kortare.

Elevintervjuer

Enligt de åtta eleverna var mentors funktion viktig. Det var bra att mentorssamtalen finns, men borde vara olika ofta för olika elever. ”*De som har problem med sina studierna behöver kanske träffa mentorn varje vecka, annars räcker det med varannan eller kanske var tredje vecka*”. Det viktiga enligt eleverna var att träffarna sker regelbundet. Portfolion har inte fungerat. En del mentorer använder den inte vid samtalen. Den hjälper till att hålla ordning på olika papper, men eleverna upplever inte att den har varit ett pedagogiskt hjälpmedel.

Läraryntervjuer

De fyra lärarna ansåg att mentorssamtalen gjorde att de lärde känna eleverna. De kunde hjälpa eleverna att planera sin skolgång och mentorerna kunde lättare ta tag i olika problem som uppstod... ”*men var går gränsen mellan vad vi ska göra och vad kurator och studie- och yrkesvägledaren ska göra?*” Portfolion fungerade inte så bra. De upplevde att de var osäkra på hur den skulle användas. De menade att de behövde fortbildning både när det gäller samtals- och portfoliomethodik.

Skolledarintervjuer

De ansåg att både mentorns möte med hela sin grupp och mötet med den enskilde eleven var viktiga delar. ”*Eleverna blir sedda*”... ”*eleverna kan bli medvetna om sitt eget lärande*”. Portfolion fungerade inte som den grund för samtalen som tanken med den var. De trodde att det berodde på att lärarna var osäkra och behövde fortbildning. Båda betonade, att det även var viktigt, att hela klassen träffades ibland för klassamtal och klassråd.

Endast 59 % var nöjda. Kan det bero på att lärarna var osäkra på hur och vad de skulle samtala med eleverna om under mentorssamtalen? Portfolion var tänkt att utgöra en grund i samtalen, men få har använt den. Är detta ett tecken på att lärare och elever tycker att den är onödig eller är det ett tecken på att de inte vet hur den ska användas? Lärarna har önskat fortbildning i samtals- och portfoliomethodik. Gränserna mellan olika yrkesfunktioner behöver förtydligas. Vad ligger på kurator och Syv och vad ligger på mentorn? Kanske kan lärarnas föreslagna kompetensutveckling bidra till att klargöra detta!

7 Slutdiskussion

Läroplanens inriktning handlar om att eleverna ska bilda sig, snarare än utbilda sig. Bildning sker när eleverna skapar sig till något som inte är givet på förhand. Detta sker genom självstyrning och delaktighet. Den förståelsekunskap och förtrogenhet med kunskapande arbete som läroplanen betonar leder fram till ett *lärande på en högre nivå*. Lärandet är då djup- och utvecklingsinriktat, kreativt och holistiskt. Begrepp och teorier blir verktyg i lösandet av problem och en hjälp i elevens praktiska handlande. I läroplanen ses kunskap som fronesis, där praktisk klokhet leder till kloka bedömningar utifrån en förståelsekunskap. Kunskap ses även som techne, en handlingsbaserad syn på kunskap där kunskap ses som redskap för att lösa praktiska och teoretiska problem. Lärandet ses då som en aktiv och skapande process, där eleven utifrån egna erfarenheter konstruerar sin egen kunskap för att göra världen begriplig. Kunskap är beroende av ett sammanhang och förändras när ny kunskap gör att vi måste revidera den gamla. En stor del av vår kunskap är tyst underförstådd bakgrundkunskap. Genom att tvivla och reflektera nås kunskap och en kunskapsutveckling sker. Om eleven lär sig att ställa reflekterande självfrågor tillägnar sig eleven ett bra inlärningsbeteende. Läraren måste lyssna på eleven och försöka att förstå i vilken utvecklingsfas eleven befinner sig. Läraren kan därefter handleda eleven in i nästa utvecklingsfas och successivt kan då eleven nå ett lärande på en högre nivå.

Resultatet av enhetens didaktiska strategi märks tydligt i de klasser som fått ta del av den tidigare. De elever som tidigt har tränats i analys, reflektion, kritiskt tänkande och problemformulering har lyckats bättre i sina valanalyser. Antal elever som har lyckats är så pass stort, att jag anser att mognadsaspekten inte är avgörande för resultatet. De elever som nu arbetar med kursen ”Projektarbete” har snabbt kommit igång och har inte haft några problem att upprätta en projektplan. Spontana kommentarer är ... ”*detta är ju precis som vi brukar arbeta*”. Liknade kommentarer har de lärare fått som under hösten -01 har handlett elever i åk 3 i deras specialarbete. En elev uttryckte det så här...

”specialarbetet var jätteroligt att göra och lätt, för vi har tränat så mycket på problemformulering, analys och reflektion”. Förmedlingspedagogiken har ersatts av en lärarroll som handledare.

Lärande på en högre nivå enligt de intentioner som finns i läroplan och i programmålet för SP kan således nås när en pedagogisk strategi tillämpas. Enhetens introduktionsperiod, tvärvetenskapliga studier, handledningstid och mentorskap med portfolio är goda exempel på detta. Enligt de enkäter, den uppföljning och de intervjuer som är genomförda är eleverna relativt nöjda och upplever att kunskap är satt i ett sammanhang och lärandet är djupinriktat. Av stor betydelse är att involverade lärare har samma kunskapssyn och att eleverna möter denna i flera ämnen. Detta är en nödvändig förutsättning för att det självstyrda lärandet under handledningstiden ska fungera. Under enhetens två handledningspass per vecka behöver inte just den läraren som klassen har i visst ämne finnas där under båda passen. En annan lärare kan således handleda eleven. Detta fungerar inte om inte lärarna har samma kunskapssyn.

Majoriteten av eleverna vill behålla handledningstiden. Det finns dock elever som är kritiska. Problemet med att lärare inte alltid var i sina klassrum kan lösas med att två lärare delar på ett. Om en lärare behöver hjälpa elever med att t ex kopiera kan en vara kvar i klassrummet. Ett annat sätt att lösa problemet är att eleverna får tillgång till en elevkopiator. De tvärvetenskapliga studierna kan få ett större utrymme, på handledningstiden, om alla klasser kontinuerligt arbetar med sådana projekt. Eleverna kommer att behöva tid till dessa och då kommer de extra uppgifterna att försvinna. Ett annat förslag på lösning är att varje klass har en ”projekt tid” på schemat. Under denna tid kan eleverna få tid och ro till den handledning som de behöver. Vid handledningssamtalen kan lärarna hjälpa eleverna att reflektera över och kritiskt granska projektinnehåll, lösningar och resultat. Samtalen blir en hjälp i elevens lärande för att successivt nå en högre nivå av lärande. Utöver detta kan samtliga klasser ha kvar ett gemensamt handledningspass där samtliga ”bas-ämneslärare” är schemalagda. Eleverna har på det sättet kvar möjligheten att själv välja vilket ämne som de vill arbeta med.

Eleverna anser att introduktionsperioden är viktig och en förutsättning för att de ska lyckas med kommande tvärvetenskapliga projekt. En viktig del i denna är ”miniforskningsarbetet” för det är det första steget mot ett mer vetenskapligt sätt att arbeta. Eleverna introduceras i de arbetsmetoder som de kommer att möta. Samtidigt ger perioden en social vinst. Eleverna arbetar i olika gruppkonstellationer och lär då snabbt att känna varandra. Läroplan och program mål diskuteras och likaså vikten av att eleverna aktivt deltar i undervisningens innehåll och upplägg.

Lärarna i enheten har en positiv elevsyn som bygger på dialog och ömsesidig respekt. Enkätresultatet av elevers aktiva deltagande, vid planeringen av de olika kursers innehåll och uppläggning, visar på att lärarna i enheten, i stor utsträckning har låtit eleverna vara med. Flera av de elever som blev intervjuade säger att *... ”vi blir tagna på allvar och att lärarna lyssnar på vad vi säger och tycker”*. En viktig grund till detta läggs under mentorstiden. Här får lärarna en möjlighet att se varje enskild elev och dennes behov. Mentorn blir en viktig länk mellan eleven, dennes föräldrar, andra lärare och skolledning. Intervjuresultatet visar dock på att mentorskap med portfolio behöver vidareutvecklas. Lärarna i enheten behöver fortbildning i samtals- och portfoliomethodik. Lärare

och elever behöver också diskutera hur portfolion ska användas. Portfoliomethodiken ska leda till att elevens lärande *synliggörs* och att elevens behov *tydliggörs*. Detta sker genom att eleven tar ansvar för sitt kunskapande genom reflektion.

Portfolion introducerades hösten - 01 för de elever som går i SP-enheten. Eleverna som går i åk 1 och 2 är minst kritiska till portfoliomethoden. Majoriteten av de elevers som går i åk 3 tycker att den portfolio som de fått av skolan är onödig. De har redan ett eget system för hur de ska förvara sina "papper". Samtliga klasser har inför läsårsstarten blivit informerade om varför enheten vill pröva portfoliomethoden. Denna information borde ha upprepats och kontinuerliga pedagogiska diskussioner genomförts i de olika mentorsgrupperna.

Den kombination av didaktiska medel som enheten har valt är enligt de litteraturstudier som jag har gjort välmotiverade. Enligt dessa är både innehåll och form, eller förståelse och handling, viktiga förutsättningar för att eleverna gradvis ska nå en högre nivå av lärande. Införandet av kursen "Projektarbete" kan ses som en markering från Skolverkets sida. Nu måste samtliga elever åtminstone under en period av sin gymnasietid arbeta på ett sådant sätt, att de uppnår en högre nivå av lärande!

8 Förslag till vidare forskning

Det finns flera möjligheter till vidare forskning. En är att fortsätta att följa projekt SP-enhet och se hur det utvecklas innevarande och kommande läsår. I projektansökan var önskemålet att projektet skulle pågå i tre år. Nya lärare har tillkommit och enheten består nu av 16 lärare. Detta påverkar naturligtvis enheten, frågan är hur? Programrektorn har övertagit projektledarens roll och enheten har istället två samordnare. Hur påverkar detta enhetens arbete? Enheten har vissa decentraliserade befogenheter, har dessa haft en positiv inverkan på enhetens arbete? Handledningstiden har minskats och eleverna har fått schemalagd ämnesövergripande tid, hur fungerar detta? De ingående delarna i enhetens pedagogiska strategi kan var och en undersökas noggrannare. Intressant vore att studera för vilka elever strategin inte passar. Alla var ju inte nöjda. Är det så att det är elever med en viss inlärningsstil som bäst kan tillgodogöra sig enhetens val av strategi?

Källförteckning

Tryckta källor

- Alanko L och Isaksson L. (1999). *Problembaserat lärande i praktiken*. Liber.
- Andersson Brolin K. (2001). *Projektarbete*. Studentlitteratur.
- Baird J.R. och Nortfield J.R.. (1993). *Learning from the PEEL Experience*. Melbourne. Monash University Printing Services.
- Bateson, G. (1998). *Mönstret som förbinder*. Mareld.
- Bengtsson B-A och Bengtsson H. (1995). *Forskningsboken*. Almqvist&Wiksell.
- Bjurvill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Studentlitteratur.
- Denscombe M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Dewey J. (1980). *Individ, skola och samhälle*. Natur och kultur.
- Dryden G och Vos J. (1994). *Inlärningsrevolutionen*. Brain Books AB.
- Dysthe O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.
- Egidius H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Natur och Kultur.
- Ellström P-E , Gustavsson B och Larsson S. (1996) *Livslångt lärande*. Studentlitteratur.
- Ellmin R. (2001). *Portfolio- ett sätt att arbeta, tänka och lära*. Förlagshuset Gothia AB
- Ellmin R. och Josefsson L. (1999). *Portfolio*. Alfa - Print AB.
- Gustavsson B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Wahlström&Widstrand.
- Gy 2000:16. (2000). *Samhällsprogrammet*. Skolverket och Fritzes.
- Hartman J. (1998). *Vetenskapligt tänkande*. Studentlitteratur.
- Holme I. M och Solvang B. K.(1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Studentlitteratur.
- Hultman J och Sobel L. (1998). *Mentorn*. Natur och Kultur/LTs förlag.
- Husserl E. (1995). *Fenomenologins idé*. Bokförlaget Daidalos.
- Kolb D. (1984). *The process of experiential learning*. University&Routledge.

- Krag Jacobsen J.(1993). *Intervju - Konsten att lyssna och fråga*. Studentlitteratur.
- Kvale S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lantz A.(1993). *Intervjumethodik*. Studentlitteratur.
- Läroplaner för det obligatoriska och frivilliga skolformerna: Lpo 94: Lpf 94. (1994). Utbildningsdepartementet.
- Marton F, Dahlgren L-O, Svensson L och Säljö R. (1999). *Inläring och omvärlds-uppfattning*. Bokförlaget Prisma.
- Merriam B. S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Studentlitteratur.
- Orstadius P-E. (1996). *Om kunskapstillväxt*. Didan Förlag.
- Persson I. (2002). *Skolledare i grundskolan*. En fallstudie av biträdande rektorers möte med skolledningen. Studentlitteratur.
- Piaget J. (1972). *Psykologi och undervisning*. Aldus/Bonnier.
- Prashnig B. (1996). *Våra arbetsstilar*. Brain Books AB.
- Regeringens Proposition 1992/93:220
- Ricoeur P. (1986). *Hermeneutik och Ideologikritik, Från Text till Handling: En antologi om hermeneutik*, red Kemp, P och Kristensson, B. Brutus Östling Bokförlaget Symposion AB.
- Rogers C. (1976). *Frihet att lära. Om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Wahlström&Widstrand.
- Skolverket. (1994). *Bildning och kunskap*. Tryckeri Balder AB.
- Skolverkets Rapport Nr 96. (1995). *Gymnasieelevernas problemlösande färdigheter*. Liber distribution.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning*. Norstedts Tryckeri AB.
- Stake R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications, Inc.
- Steinberg John. (1983). *Effektiv inläring*. Liber Utbildningsförlaget.
- Sträng M och Dimenäs J. (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Studentlitteratur.
- Svantesson Ingemar. (1993). *Mindmapping och minnesteknik*. Brain Books AB.

Tasker Y. (2000). Att planera och genomföra intervjuer. I. Bell J. *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Trost J. (2000). *Enkätboken*. Studentlitteratur.

Uljens M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.

Vygotskij L. (1981). *Psykologi och dialektik* En antologi. Inledn, urval och översättning: L Hydén. Norstedts.

Otryckta källor

<http://www.Skolverket.se>

Bilagor

- Bilaga 1 Intervjuguide till elever, lärare och skolledare
- Bilaga 2 Tabell för tolkning av intervjuresultat
- Bilaga 3 Utvärderingsfrågor
- Bilaga 4 Enkät 1 Introduktionsdagar, elevmedverkan och portfolio
- Bilaga 5 Enkät 2Handledningstid och mentorskap

Bilaga 1

Intervjuguide till elever, lärare och skolledning

- **Allmänna frågor**

Vardagliga fraser om väder och vind...

Namn

Ålder

- **Presentation av syftet med min uppsats**

Samtal runt etik och konfidentialitet.

- **SP-enhet**

Kan du förklara vad SP-enhet är?

Vilka lärare tillhör enheten? (ej till de intervjuade lärarna)

Vilka klasser ingår?

SP – enhet arbetar utifrån en pedagogisk strategi, känner du till den?

Vilka delar ingår?

Varför tror du att enheten har valt dessa delar?

Är delarna väl valda eller saknar du någon?

Tycker du att någon del är onödig?

- **Introduktionsperiod**

Vet du något om enhetens introduktionsperiod? Berätta i så fall vad du vet / varför känner du inte till den?

Endast till elever: har du själv deltagit? Hur upplevde du i så fall periodens innehåll och uppläggning? Saknade du något? Beskriv. Vill du ta bort något? Motivera.

Behövs en introduktion i åk 1? Kan du motivera ditt svar?

Vad tycker du bör ingå i en introduktion?

Varför nämner du dessa saker?

Vad tror du enhetens syfte är med en introduktionsperiod? Vilken är tanken bakom den?

Fungerar detta?

Har du som elev/eleverna nytta av introduktionen i dina/sina fortsatta studier på gymnasiet?

Beskriv i så fall.

Vad tror du är orsaken till att enheten har valt en längre period? Kan du motivera ditt svar? Är perioden lagom lång, för kort eller för lång?

Är det något som du vill tillägga?

- **Tvärvetenskapliga studier**

Vad innebär ordet tvärvetenskapligt för dig? (Vad är tvär och vad är vetenskapligt?)

Har du deltagit i ett sådant projekt? Beskriv i så fall innehåll och uppläggning. Vad var syftet med projektet? Uppnåddes det? Beskriv.

Endast till elever: Var det ett bra sätt att lära sig på? Kan du motivera ditt svar.
Endast till lärare och skolledare: Är det en bra metod att arbeta utifrån? Kan du motivera ditt svar?

Vad är traditionell undervisning för dig?

Finns det likheter och skillnader mellan denna och projektinriktad undervisning? Beskriv.

Finns det för- och nackdelar? Beskriv.

Hur ofta ska arbete med tvärvetenskapliga projekt förekomma? Motivera.

Vilka arbetsmetoder föredrar du?

Dessutom till de elever som arbetat med ett PBL-projekt:

Vad står PBL för? Vad innebär det?

Vad var syftet med projektet ”Rättvisa”?

Beskriv projektets innehåll och uppläggning .

Uppnåddes syftet?

Hur fungerade redovisningen? Beskriv.

Vad har ni lärt er? Vad var bra och vad kunde ha gjorts bättre?

Är det en metod som andra elever bör pröva? Kan ni motivera?

Om du jämför denna metod med andra som du har mött under din gymnasietid, hur skulle den jämförelsen se ut?

Något som du vill tillägga?

- **Handledningstid**

Varför finns den?

Vilka ämnen är involverade?

Hur använder du/eleverna tiden? Kan du/de utnyttja tiden väl? Beskriv.

Arbetar du/eleverna med de ämnen som igår? Arbetar du/ eleverna med olika projekt på denna tid?

Finns det för- och nackdelar med att den finns? Beskriv.

Finns det något du skulle vilja förändra? Beskriv och motivera.

Är handledningspassen lagom ofta och långa? Om ej, hur skulle du vilja ha det?

Något som du vill tillägga?

- **Mentorskap och portfolio**

Hur ofta träffas du/elev och mentorn/du?

Beskriv vad du tycker ska ingå i mentorskapet. Ingår detta?

Hur används tiden?

Är innehållet meningsfullt? Motivera och beskriv.

Är det något som du vill förbättra/förändra i mentorskapet? Motivera och beskriv.

Är en klassföreståndare och en mentor samma sak? Motivera och beskriv.

Enheten använder för första gången en portfolio, vad är det? Vad är tanken bakom denna?

Fungerar den? Använder du/eleven den kontinuerligt?

Finns den med och används den i mentorssamtalen?

Är den en viktig del i ditt/elevens lärande? Om ej, kan den bli det? I så fall hur?

Behöver den förbättras/förändras? Beskriv.

Något som du vill tillägga?

- **Helhetsintryck**

Kan du nu försöka att beskriva enhetens strategi och vad som är bra och mindre bra med den?

Bilaga 2 Tabell för tolkning av intervjuresultat

	Elevintervjuer	Läraryntervjuer	Skolledarintervjuer
Introduktionsperiod			
positivt			
negativt			
Tvårvetenskapliga studier			
positivt			
negativt			
Handledningstid			
positivt			
negativt			
Mentorskap med portfolio			
positivt			
negativt			

Bilaga 3

Uppföljningsfrågor till introduktionsperioden

- **Varför har ni en introduktionsperiod?**
- **Beskriv perioden. Försök att beskriva ditt helhetsintryck.**
- **Vad har varit bra? (Innehåll, uppgifter och redovisningar).**
- **Vad har varit mindre bra? (Innehåll, uppgifter och redovisningar).**
- **Vad har du lärt dig? Beskriv.**
- **Har du saknat något som du skulle vilja lära dig? Beskriv.**
- **Har du fått den hjälp och det stöd som du har behövt av de lärare som har medverkat? Beskriv.**

- Om du fick lägga upp en introduktionsperiod för nästa åk 1 hur skulle den se ut och vilket innehåll skulle den ha?
- Har du något som du själv vill ta upp?

Bilaga 4

011001

Enkät 1 i SP-enhet (Introduktionsdagar, elevmedverkan och portfolio)

Klass: _____

De flesta frågor är graderade från 1-4. Kryssa i ett svar per fråga.
1 = Mindre bra, 4 = mycket bra. I vissa frågor ber om ett svar i korta meningar. Tack för din hjälp att göra din utbildning bättre.

Lägerskolan på introduktionsdagarna

Innehållet under de tre/fyra introduktionsdagarna	1	2	3	4
Det sociala innehållet under dagarna	1	2	3	4
Var innehållet meningsfullt ?	1	2	3	4
Vad anser du om platsvalet under dagarna.	1	2	3	4
Vad tyckte du om att betala 50:- för resan ?	1	2	3	4
Ditt totala omdöme om introduktionsdagarna	1	2	3	4

Vad saknade du under dagarna ? _____

Om du inte var med, anledning: _____

Var god vänd !

Elevmедverkan

Nedan har vi räknat upp ett antal ämnen. Du skall ringa in om du fått/läst kursplan och betygskriterier samt om du varit med och planerat kurserna. OBS ! Ringa bara in de kurser som du läser denna termin !

	Kursplan		Betygskriterier		Planering	
Samhällskunskap	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Svenska	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Engelska	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Geografi	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Datorkunskap	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Historia	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Naturkunskap	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Språk 1	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Språk 2	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Idrott	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Psykologi	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Religion	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Filosofi	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
I-val	Ja	Nej	Ja	Nej	Ja	Nej
Har du fått ut din portfolio ?				Ja		Nej
Har du fått ut din loggbok				Ja		Nej
Använder du din loggbok ?				Ja		Nej
Kontrollerar din mentor din logg ?				Ja		Nej
Har du fyllt i din individuella studieplan ?				Ja		Nej

Tack !

Bilaga 5

Enkät 2 i SP-enhet (handledning och mentorskap)

januari-02

Klass: _____

Antal närvarande: _____ (mentorn)

Antal i mentorsgruppen: _____ (mentorn)

HÄR SAMMANSTÄLLER
MENTORN ANTAL. ↓↓↓↓

Utvärdering	Inte alls	Sådär	Bra	Mycket bra	<u>Skriv</u> <u>Inte alls</u>	<u>ej</u> <u>Sådär</u>	<u>Här</u> <u>Bra</u>	<u>!</u> <u>Mkt bra</u>
1. Hur tycker du att mentorstiden fungerar ?								
2. Tycker du att nyttan med mentorstiden motsvarar den tid du lägger ned ?								
3. Stämmer uttalandet: Mentorstiden bör finnas kvar.								
4. Tycker du att nyttan med handledningstiden motsvarar den tid du lägger ned ?								
5. Stämmer uttalandet: Handledningstiden bör finnas kvar.								
6. Hur tycker du att din handledningstid fungerar ?								
7. Stämmer uttalandet: I SP-enhet får man ut mer av sin utbildning än om								

man gått i en klass utanför enheten.									
8. Stämmer uttalandet: Lärare och mentorer i enheten kan anstränga sig mer för att ge mig en bättre utbildning.									
9. Stämmer uttalandet: Jag kan anstränga mig mer för att skaffa mig en bättre utbildning.									

Så här skulle jag vilja förändra handledningstiden:

Mentorn

	X:a här !	Skriv ej här !
Längre		
Kortare		
Oftare		
Mer sällan		
Inte alls ha		

Så här skulle jag vilja förändra mentorstiden:

Mentorn

Längre		
Kortare		
Oftare		
Mer sällan		
Inte alls ha		

Andra kommentarer rörande mentorskap och handledningstid:
