



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PEDM01
Magisteruppsats, 15 högskolepoäng
Datum: 08-06-04

”Man har ju ett litet ansvar själv...”

Elevers uppfattningar om att lära sig ta ansvar och ha
inflytande i undervisningen i grundskolan

Gunilla Olsson

Handledare:
Elsie Anderberg

ABSTRACT

- Arbetets art: Examensarbete för magisterexamen, 15 hp
- Sidantal: 33
- Titel: ”Man har ju ett litet ansvar själv...” Elevers uppfattningar om att lära sig ta ansvar och ha inflytande i undervisningen i grundskolan
- Författare: Gunilla Olsson
- Handledare: Elsie Anderberg
- Datum: 2008-06-04
- Sammanfattning: I uppsatsen redovisas en undersökning av hur elever uppfattar lärandet då de arbetar med sk ämnesövergripande arbetsområden. Motiv för studien är att få ökad kunskap om relationer mellan undervisning och elevers lärande. Studien är en fallstudie och data insamlades och analyserades med kvalitativ metod. Underlag togs in genom samtal med nio elever i tre olika årskurser (3, 5, 8) i en grundskola. Syftet var att undersöka deras uppfattningar om vad de lär inom ramen för arbetsområden och hur deras uppfattningar och berättelser är kopplade till utvecklingen av ansvar och inflytande i undervisningen. Individuella variationer inom årskurser, progressionen över årskurserna och utfallet analyserades. Litteraturstudierna riktades mot olika forskningsperspektiv på lärandet och forskning om självstyrt lärande.
- Resultaten visar att eleverna värderade arbetet positivt, det var enligt deras erfarenheter annorlunda än övrig undervisning, de kunde berätta om sitt lärande både som ämneskunskaper och som övergripande förmågor (hur man söker fakta, planerar, arbetar i grupp, självbedömning etc.). Förmågan att arbeta självständigt, ta ökat ansvar, samarbeta och hantera komplexa uppgifter var ett lärande som annan kunskapsutveckling och visade en tydlig progression mellan årskurserna. Eleverna relaterade sig tydligt till lärarnas ledning och didaktiska ansvar. De uttryckte också behov av stöd på grund av att förutsättningarna för att arbeta självständigt varierar mellan individerna. Fortsatt forskning bör riktas mot hur väl arbetssätten fungerar för olika elevgrupper och vilka aspekter på lärande eleverna utvecklar.
- Nyckelord: Ansvar Inflytande Grundskolan Arbetsätt Lärande

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Förord.....	i
1. Inledning, syfte och frågeställningar.....	1
1.1. Målen om elevers ansvar och inflytande.....	1
1.2. Undersökningens syfte och frågeställningar	2
2. Perspektiv på problemområdet.....	3
2.1. Teorier om hur vi lär	4
2.2. Eget ansvar i lärandet	9
2.3. Vad vi lär - resultaten	11
2.4. Sammanfattning.....	12
3. Metod för datainsamling och analys	13
3.1. Forskningsansats och metod.....	13
3.2. Uppläggning och genomförande	14
3.3. Analys av data	15
3.4. Reliabilitet och validitet	16
4. Resultat	18
4.1. Arbetet i arbetsområden	18
4.2. Begreppet arbetsområde	19
4.3. Uppfattningarna om arbetssätten.....	20
4.4. Uppfattningarna om ansvar	21
4.5. Variationer i uppfattningar inom och mellan årskurserna	21
4.6. Elevernas berättelser om utfallet av studieaktiviteterna	23
4.7. Uppfattningar om vad det är att lära	25
4.8. Sammanfattning av dataanalysen	26
5. Avslutande reflektioner.....	28
5.1. Metodfrågor.....	28
5.2. Arbetsområden som arbetsmodell.....	29
Referenser	30
Bilagor	a

Förord

I läroplanen för grundskolan, Lpo94, avsnitt 2.3, finns mål om att skolan ska sträva efter att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö, successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan, har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

I en uppsats från 2007 redovisade jag en studie av hur en grundskola kallad X-skolan arbetar med ämnesövergripande arbetsområden som bland annat ska bidra till att eleverna får ta större ansvar och inflytande i det arbetet jämfört med i den övriga undervisningen. Underlaget utgjordes av skolans dokumentation och intervjuer med lärare. Uppläggningsen i arbetsområden fungerade väl för sitt syfte, utifrån det underlag som ingick i studien. Därför var det intressant att gå vidare och undersöka elevers erfarenheter och uppfattningar. Det är resultaten från denna fortsättning som presenteras i det följande.

Citatet i uppsatsens titel kommer från ett samtal med en elev i grundskolans tidiga år som berättade om sina erfarenheter och uppfattningar om att arbeta med ett ämnesövergripande arbetsområde. Begreppet ansvar kom in spontant men erfarenheten var än så länge att det var begränsat och delat – ”ett litet ansvar själv också”.

Genom studierna har jag själv fått mer kunskap om hur läroplanen omsätts i praktiken och vad elever uppfattar att de lär då undervisningen är ”annorlunda”, som flera av dem jag samtalat med uttryckte sig. Min förhoppning är att den aktuella skolan ska kunna använda resultaten i sitt eget utvecklingsarbete och att de ska vara intressanta för andra skolor eller pedagoger som vill pröva liknande arbetsätt.

Jag vill särskilt tacka de lärare som gett mig möjlighet att öka min förståelse av arbetssättet och framför allt de elever som generöst och tålmodigt bidragit med sina erfarenheter och kunskaper.

Ett stort tack också till min handledare, Elsie Anderberg, och till Glen Helmstad för att de gett mig nya perspektiv i det pedagogiska forskningslandskapet och stöd under uppsatsarbetet!

Ystad 2008-06-04

Gunilla Olsson

1. Inledning, syfte och frågeställningar

1.1. Målen om elevers ansvar och inflytande

Den nationella läroplanen för grundskolan, Lpo 94, har gällt i 15 år. Utredningarna som den grundades på kan betraktas som en avstämning och kodifiering av ideologiska övertygelser och visioner och av teorier och resultat från kognitions- och pedagogisk forskning vid början av 1990-talet. Förutom skolans uppdrag och värdegrund finns i läroplanen övergripande mål för elevernas utveckling och lärande i avsnitt med rubrikerna Normer och värden, Kunskaper respektive Elevernas ansvar och inflytande.

Då det gäller det ideologiskt-politiska perspektivet motiverades mål om ansvar och inflytande av läroplansutredningen i deras rapport ¹ i ett ganska långt avsnitt med rubriken Förändrade krav på ansvar, inflytande och kompetenser. I avsnittet talades bland annat om medborgarutbildning. Kontentan av avsnittet återfinns på olika ställen i skollagen, t.ex. i 1 kap. 2 §: ”Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar.” I läroplanen står: ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om demokratiska värderingar. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet.”

Sedan början av 1990-talet har det funnits en stark internationell uppmärksamhet på att utbildning i skolan skall stödja internationella konventioner om mänskliga rättigheter och utvecklingen av demokratier. FN-organet UNESCO förklarade exempelvis en tioårsperiod (1995-2005) som *UN Decade for Human Rights Education* och gav ut ett dokument ² med råd för sådan utbildning. Av EU publicerades år 2005 en jämförande studie av medborgarutbildning i de europeiska länderna ³. Den internationella utvärderingsorganisationen IEA har under perioden genomfört en utvärdering av *Civics Education* och förbereder för ytterligare en sådan. Dessa dokument och rapporter om vad en sådan utbildning bör omfatta stämmer väl överens med den svenska läroplanens värdegrund och mål. Utbildningen bör ta hänsyn till tre aspekter på lärandet i medborgarutbildningen: kunskap, tillämpning och värderingar (*knowledge, practice, values*). Det är bland annat arbetssätten i undervisningen som ska ge träning i att ta ansvar och utöva inflytande.

Målen om elevernas ansvar och inflytande kan också ses som mål för elevernas sociala utveckling mer generellt. En tredje aspekt som under 1990-talet kommit att bli alltmer betonad är förmågan att ta ansvar för sin utbildning och det egna lärandet som en förmåga ”i sig” av betydelse i ett modernt samhälle där en del är att lära sig hur man

¹ SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget

² *Citizenship education for the twenty-first century* (<http://portal.unesco.org/education/en>)

³ *Citizenship education at school in Europe. A comparative study*. European Commission. Publications (www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice)

lär⁴. Det är förmågor som motiveras bland annat av behovet av livslång kompetensutveckling.

1.2. Undersökningens syfte och frågeställningar

Mål på nationell nivå för ett skolsystem ska förverkligas i konkret undervisning på en skola och i elevers lärande. Med andra ord: styrningen av skolan fungerar om den *påbjudna* läroplanen har sin relevanta motsvarighet i en *genomförd* läroplan på en viss skola och i den av eleverna *erhållna* läroplanen, för att citera läroplansutredningen. Elevernas erfarenheter kommer från den konkreta undervisningen på den skola där de ”möter” den nationella läroplanens abstrakta formuleringar. Den forskningsfråga jag intresserar mig för gäller ytterst hur och om läroplanens formuleringar gestaltar sig i denna, av skolan genomförda och av eleverna erhållna läroplan och hur detta samband kan förstås och identifieras. Ett motiv för att avgränsa forskningsfrågan till ett av läroplanens målområden, nämligen om elevers ansvar och inflytande, är att undersökningar, bl.a. enkätundersökningar riktade till elever men också forskning, under lång tid visat på brister i skolors arbete med det. Det är också mål som berör delvis kontroversiella frågor i skolpolitiken.

För att få kunskap om detta har jag i en tidigare studie avgränsat frågan ytterligare genom att undersöka lärares uppfattningar om och arbetet med målen om elevers ansvar och inflytande. Men elevers uppfattningar, erfarenheter och lärande är en lika viktig faktor för denna kunskap. Därför är det intressant att belysa de aktuella arbetssätten också i deras perspektiv. På så sätt blir också arbetssätten belysta som metod för att nå de aktuella målen.

Den i det följande redovisade studien syftar till att få en ökad förståelse för en bestämd uppläggning av undervisningen där eleverna får möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar och utöva inflytande. De närmare frågeställningarna gäller lärandet:

- Vilka uppfattningar har elever om vad de lär sig i ämnesövergripande arbetsområden?
- Vad i elevers erfarenheter och uppfattningar kan ses som förmåga att ta ansvar och ha inflytande? Går det att identifiera kvalitativa nivåer och progression i elevernas lärande?
- Hur uppfattar elever att de lär?

⁴ SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm, Allmänna förlaget

2. Perspektiv på problemområdet

Min utgångspunkt är den självklara, att undervisningen, närmare bestämt dess innehåll och arbetssätt påverkar elevers lärande. Därmed har också teorier om lärandet betydelse för undervisningen och för studier av undervisning.

Bland alla de metoder och arbetssätt som finns i skolans praktik finns de som betecknas som traditionella, lärarledda, elevaktiva, självstyrda, temaarbete, tvärvetenskapligt arbete, projektarbete, etc. En modell för självstyrt lärande benämnt PBL (problembaserat lärande) och varit föremål för forskning i både Sverige och andra länder. Den och andra pedagogiska modeller eller koncept har bl.a. fungerat som utgångspunkt i en svensk grundskola, X-skolan, där arbetssättet kallas ämnesövergripande arbetsområden.

För att få teoretiska perspektiv på vad det är att lära och pedagogiska frågor i anslutning till detta har litteraturstudierna sökt svar på följande frågor:

- Vilka teorier finns om lärandet?
- Vad är självstyrt lärande och vilka pedagogiska frågor finns i detta?

Forskning i pedagogik eller andra discipliner handlar om de problem som de som ”utövar pedagogik”, (lärare, utbildningsadministratörer inklusive ledare och policybeslutare) har att hantera. Forskningen kan bidra till och pröva teorier om dessa praktiker, däremot hävdar många forskare att forskning inte kan ge generella lösningar på praktikernas problem (se t.ex. Marton⁵).

I fråga om teoribildning skiljer Myhre⁶ på två funktioner. Teorier kan vara

- antaganden som förklarar givna fakta eller
- antaganden om vad som under vissa förutsättningar kommer att ske.

Teoribildningen kan vara ”ren teori”, som ofta är fallet i den som anknyter till filosofi (frågor som t.ex. Vad är kunskap?), eller ”praktisk teori” (frågor som t.ex. Hur lär sig elever läsa på bästa sätt?).

K. Illeris (1999)⁷ ser lärande som mer eller mindre liktydigt med psykologisk utveckling, socialisation och kvalificering. Det består av tre sammanflätade dimensioner, en kognitiv innehållslig dimension, en psykodynamisk känslö-, attityd- och motivationsmässig dimension samt en social och samhällelig dimension. I det följande tar jag upp några forskningsteorier och inriktningar som speglar synen på lärande under 1900-talet.

⁵ Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*, sid. 205. New Jersey, Lawrence Erlbaum

⁶ Myhre, R. (1980). *Innföring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius pedagogiske bibliotek

⁷ Illeris, K. (1999) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur

2.1. Teorier om hur vi lär

Behaviorism

Den dominerande teorin under större delen av 1900-talet är den inlärningspsykologiska som ser människors lärande som en ”enkel” form av påverkan på beteendet, därför kallad behaviorism. E. L. Thorndike definierade lärandet som ”*making connections between stimuli and responses*” och betonade betydelsen av individuella skillnader baserade på nedärvda karakteristika som bestämde individens förmåga att göra dessa förbindelser, dvs. att lära. Individen betraktas som ett objekt med en uppsättning beteenden som kan ändras som en reaktion (respons) på yttre faktorerers påverkan (stimuli). Efter hand kom forskare att hävda att intelligens borde betraktas som en enhetlig, generell kapacitet för begreppsbyggnad och problemlösning, ”generell intelligens”. Den pedagogik som anknyter till stimulus-responsteorin kallades beteendemodifikation och karakteriseras av att önskade reaktioner belönas medan man bestraffar eller bortser från oönskade beteenden ⁸. Då utvecklingen baserad på dessa teorier kommit (alltför) långt och så småningom lett till undervisningsformer som sammanfattades i begreppet undervisningsteknologi växte kritiken, i USA delvis stödd på nya teorier som växte fram i Europa ⁹.

Konstruktivism

Från mitten av 1900-talet växte i stället teorier fram som hävdade att människan genom lärande och kunskap själv aktivt konstruerar sin förståelse av omvärlden, konstruktivismen. Den schweiziske biologen, psykologen och kunskapssteoretikern Jean Piaget är den mest framträdande företrädaren. Piaget identifierade fyra utvecklingsstadier i kunskapsutvecklingen från födelsen till puberteten. Enligt Piaget är lärandet en jämviktsprocess där individen strävar efter att bevara sin jämvikt i samspelet med den yttre, oberoende omgivningen genom adaptation. Denna sker genom att individen införlivar intryck från omgivningen i de egna, rådande psykiska strukturerna (assimilation) eller förändrar de redan existerande strukturerna så att de anpassas till nya strukturer i omgivningen (ackommodation). Lärande är alltså en interaktionsprocess mellan redan utvecklade kognitiva strukturer hos individen och nya påverkningar från omgivningen. När det gäller undervisningsprocesserna har detta synsätt till följd av ”den viktigaste enskilda faktorn som påverkar lärandet är det som den lärande redan vet” (D. Ausubel i Illeris 1999). Den är också en brytning med det synsätt som innebär att en lärande är som ett tomt kärl som ska fyllas alltmer med ”kunskapsdrycken” (en vanlig metafor för hur lärande sker ¹⁰).

Piagets teorier vidareutvecklades av många andra forskare även efter hans död 1980 och fick betydelse bland annat för de synsätt som framträder i läroplanen för grundskolan, Lpo 94.

⁸ Egidius, H. (1978). *Riktningar i modern pedagogik*. Lund: Bröderna Ekstrands tryckeri

⁹ Condliffe Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.

¹⁰ Se t.ex. Carlgren, I. & Marton, F. (2003). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets Förlag

Kognitivism och strukturalism

1950- och 60-talet betecknas också som tiden för ”den kognitiva revolutionen”¹¹, i USA med företrädare som H. Gardner och J.S. Bruner. Kognitiv forskning eller snarare forskare inom kognitiv psykologi arbetade tvärvetenskapligt med influenser bl.a. från utvecklingen av datorer och ”datorspråket”. En av de deltagande, G.A Miller, lämnade ett tvärvetenskapligt seminarium *“with a strong conviction more intuitive than rational, that human experimental psychology, theoretical linguistics and computer simulation of cognitive processes were all pieces of a larger whole, and that the future would see progressive elaboration and coordination of their shared concern.”*¹² Datorn som metafor för lärandet innebar att lärandet/kunskapen analyserades i form av strukturer med kvalitativa skillnader, hierarkiskt ordnade. Betydelsefull i teoriutvecklingen inom detta perspektiv, strukturalismen, var lingvisten Noam Chomsky som i barnet såg en anhopning av fristående mekanismer för behandling av data som var och en utvecklades enligt förprogrammerade lagar där den omgivande miljön är utan betydelse. Chomsky (liksom Platon men till skillnad mot Piaget) hävdade på så sätt att kunskapen finns medfödd ”inne i” individen¹³.

Andra forskare som anslutit till teorier om strukturer i medvetandet beskrev de kvalitativa skillnaderna på olika sätt. ”Högre” nivåer av kunskap (och lärande) beskrivs som mer holistisk, mer djup, mer av förståelse och förmåga till problemlösning medan lägre nivåer är t.ex. memorering av ”enkla” fakta, ytinläring eller atomistiskt lärande. En återspeglning av denna syn på kunskap och lärande finns i den nuvarande svenska läroplanen som talar om kunskapens olika former (fakta, förståelse etc.) och om kunskapskvaliteter. Dessa former uppfattades till en början under 1990-talet som hierarkiskt ordnade, något som senare förnekats av auktoriteter inom kognitiv forskning.

Föreställningen om kunskap som en särskild substans som man kan ”ta in” i större eller mindre mängd är fortfarande dominerande. Med ett sådant substanstänkande kan man ha eller inte ha kunskap, ha mer eller mindre av osv. En annan aspekt är föreställningen om en naturlig och systematisk ordning. Frågan om kvalitet i kunskaper handlar då om att man ska ta sig fram inom ett kunskapsområde steg för steg.¹⁴

Efter hand som de nya teorierna om lärandet fick inflytande kom forskning (från 1970-talet), inte minst i Sverige, att mer riktas mot de lärande och hur de tog sig an uppgifterna i klassrummet. Men även om eleven sågs mer som ett aktivt subjekt, jämfört med i det behavioristiska perspektivet, dominerade ännu synen att han/hon tar emot lärarens kunskap, arbetar enligt lärarens instruktioner och införlivar ny kunskap i sina redan existerande kognitiva strukturer.

Socio-kulturellt eller kontextuellt perspektiv

Men från mitten av 1980-talet kom nya teoretiska antaganden även inom den kognitiva psykologin. Ryssen Lev Vygotsky och hans efterföljare är de dominerande teoretikerna.

¹¹ Marton, F. & Booth, S (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

¹² Condliffe Lagemann, E. (2000). *An Elusive Science*. Chicago: University of Chicago Press

¹³ Marton, F. & Booth, S (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

¹⁴ Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

De utgick från en paradox i tidigare kognitiva teorier om mentala strukturer: Hur kan en struktur generera en annan, mer komplex struktur? Med andra ord, hur kan utveckling ske mot större komplexitet utan att det finns någon form av stege att klättra på?¹⁵ Vygotsky förklarade det ungefär på följande sätt: Lärande beror förvisso på att ett barn/en individ, i sina redan existerande mentala strukturer införlivar mer komplexa kognitiva strukturer. Men de senare utgörs av redan existerande, komplexa kognitiva strukturer som finns i kulturen, inte i barnet. Barnet förvärvar dem genom interaktion med vuxna¹⁶.

En aktivitet ingår alltid i en kontext (ett sammanhang). Kontexten ska inte ses som något statiskt utan som något relativt, som en meningsbildande bakgrund för aktiviteten. Aktivitet och kontext konstituerar varandra, det vill säga bestämmer varandra ömsesidigt. Klassrummet utgör en fysisk kontext. Att lösa en matematisk provuppgift ensam tolkas av eleven som en aktivitet i en viss kognitiv kontext, tillsammans med en kamrat som en annan kontext. När läraren har genomgång vid tavlan av en uppgift sker detta i en kommunikativ kontext präglad av frågor och svar. För att klara sig i världen har människan över tid skapat, utvecklat och använt kulturella resurser av olika slag, allt från en hammare till en dator och från ett språk till en vetenskap. Vygotsky benämner dessa resurser redskap eller verktyg och de fysiska redskapen artefakter. Genom inläring och undervisning överförs verktyg som kunskap från en generation till en annan. Att tillägna sig ett intellektuellt eller fysiskt redskap är med Vygotskys begreppsapparat att appropriera det. Formuleringen ”att tillägna sig” betonar den lärandes aktiva roll jämfört med det vagare ”att inhämta”.^{17 18}

Vygotsky och andra forskare med detta perspektiv förs till den socio-kulturella eller socio-historiska skolan.

Försök att integrera

Ytterligare teorier om lärandet växte fram ungefär samtidigt. Amerikanen Howard Gardner utvecklade en syn på intelligens i *De sju intelligenserna (Frames of Mind, 1983¹⁹)*. Han fann det ”mest praktiskt” att dela in forskningen historiskt i ett antal strömningar som genererat varandra (vilket ungefär sammanfattar vad som beskrivits i hittills i detta avsnitt):

1. lekmannteorier (då man talade om personer som ”begåvade”, ”kloka” etc.),
2. det gängse psykometriska synsättet (då man ansåg att intelligens var en generell kapacitet som rent tekniskt kan mätas via tester),

¹⁵ Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Konsulta Oy

¹⁶ Ibidem, kap. 2

¹⁷ Wyndhamn, J. (2002). *Att lära med och av ett datorprogram. En explorativ studie*. I Säljö, R. & Linderöth, J. *Utmaningar och frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

¹⁸ Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma

¹⁹ Gardner, H. (1983). *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences* (2:a utg. 1992). HarperCollins Publishers. Svensk översättning: Brain Books AB, Malmö (1994)

3. det pluralistiska och det hierarkiska synsättet (intelligens består av ett stort antal komponenter och faktorer, eventuellt i en inbördes hierarki),
4. det kontextuella synsättet (intelligens är ett samspel mellan å ena sidan individers anlag och förutsättningar och å andra sidan utvecklingsmöjligheter och begränsningar i den omgivande kulturen) samt
5. det distributiva synsättet (intelligens finns inte enbart i individens huvud utan manifesteras i det yttre och tar sig uttryck i hennes redskap och hos andra individer som omger henne).

Enligt Gardner rör sig, från början av 1990-talet, en del forskare mot ett socialt och kulturellt perspektiv medan andra samlar bevis för att intelligens beror enbart på neurologiska, genetiska eller biokemiska faktorer. Gardners teori som han presenterade 1983 är att intelligens inte är "en" utan sju stycken: lingvistisk, musikalisk, logisk-matematisk, spatial, kroppslig-kinestetisk, inter- och intrapersonell och existentiell intelligens. Gardner är ifrågasatt inom forskarvärlden men hans teorier har fått stort genomslag och bidragit till att utveckla synen på intelligens och kunskap/lärande så att det inte "bara" handlar om förmåga att bearbeta information och om minneskunskaper utan också handlar om etisk-moralisk förmåga, kreativitet och förmåga att bearbeta känslor.

Fenomenografiskt perspektiv

Både det kognitiva, det sociokulturella och delvis det konstruktivistiska perspektivet har stor betydelse i svensk pedagogisk forskning om lärandet och i synen på kunskap och lärande i de senaste nationella läroplanerna. Ytterligare ett perspektiv, det fenomenografiska har haft stor påverkan. Forskning med detta perspektiv har växt fram från 1970-talet och framåt. Det omfattar en grundläggande teori om variation, främst de kvalitativa skillnaderna i studerandes sätt att uppfatta exempelvis en text eller en specifik inlärningsuppgift i ett ämne, t.ex. en naturvetenskaplig teori. Antaganden om att det råder variation i elevers uppfattningar av ett visst inlärningsobjekt får konsekvenser för undervisningen, vilket Marton, Säljö m.fl. har redovisat i många studier²⁰. Fenomenografien har beröringspunkter med filosofiska traditioner benämnda hermeneutik och fenomenologi, den senare utvecklad under större delen av 1900-talet av bland andra tysken H-G Gadamer och, tidigare, M. Heidegger. Begrepp som Gadamer utvecklar, t.ex. tolkning, förståelse, förförståelse, erfarenhet, dialog, återfinns också i fenomenografien.

Enligt Noel Entwistle som utvärderat svensk pedagogisk forskning²¹ ligger fenomenografins betydelse i "the way the relationships between different conceptions can become a stepping off point in imagining better ways of teaching and assessing specific content areas." Själva betonas företräddarna att forskningen handlar om lärande i betydelsen att "komma att erfara världen eller aspekter på världen". Hur individer erfar

²⁰ Pang, Ming Fai & Marton, F. (2003). Beyond "lesson study": Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional science*, 31 (3) 175-194

²¹ Entwistle, N. *Learning and Individual Differences*. I Rosengren, K. E. & Öhngren, B. (1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Uppsala: Swedish Science Press

fenomen beskrivs i termer av medvetandestrukturer²². De tar avstånd från både ”individuell konstruktivism” (som de ser som en form av kognitivism) och ”social konstruktivism” (socio-kulturellt perspektiv). Världen ”byggs inte upp” av den lärande utan den ”konstitueras” aktivt, i en relation mellan världen och den lärande. Dualismen yttre-inre eller tvärtom finns inte. Genom att utforska variationerna mellan olika individers uppfattningar av ett fenomen och söka kategorier för att beskriva och analysera dem kan lärare, eventuellt med hjälp av forskare, bidra till bättre undervisningsmetoder. På så sätt har denna forskning om kunskap och lärande bäring på undervisningsprocesserna. Inte genom att erbjuda generella lösningar på undervisningsproblem utan eftersom ”*there are indeed general mechanisms and general principles.... but they exist and have to be found again and again as aspects of concrete abilities, definable as particular skills, particular insights and particular complexes of knowledge.*”²³

Sociologiskt perspektiv

Utan att gå närmare in på sociologin som empirisk vetenskap kan här bara nämnas att denna i tid och i vissa länder (t.ex. Frankrike), liksom psykologi, är starkt sammanväxt med forskning om utbildning – hur den sedan benämns (pedagogik, *educational study* etc.), dvs. från slutet av 1800-talet och framåt. Enligt en av sociologins grundare, E. Durkheim, finns i varje given period ett kollektivt samhällsmedvetande som präglar individernas tankar, åsikter, motiv och attityder. Durkheims syn påminner om ovan nämnda forskningsperspektiv inom pedagogisk forskning där man ser lärandet är ett samspel med ”det yttre”. Det sociologiska perspektivet har senare omfattat forskning om t.ex. de sociala förutsättningarnas betydelse för individens lärande.

Som ett exempel kan nämnas den brittiske forskaren *Richard Hatcher*. Han tar i artikeln *Social Class and Schooling*²⁴ upp konsekvenserna av klasskillnader för skolan och hänvisar bl.a. till franska forskares studier av samvariation eller samband mellan klasstillhörighet och studieprestationer. Skillnader i studieframgång har samband med individuella elevers olika förhållningssätt till kunskap. Skolprestationer är beroende av att individen utvecklar ett särskilt förhållningssätt till kunskap och lärande och att elever kan uppfatta kunskap och lärande på tre sätt.

- Eleven ser kunskap som den lärsituation som han/hon blir involverad i. Han/hon ”står ut med” uppgiften utan att bli närmare berörd (jmf. begreppet ytinläring).
- Eleven objektiviserar kunskapen, den finns inte i de uppgifter som han/hon arbetar med i skolan och den uppfattas ligga ”utanför” den lärande eleven. Denne/a måste tillägna sig den.
- Eleven är engagerad i en process inte bara för att tillägna sig kunskap utan för att ”gå in i den”, tolka den, relatera den till sig själv och genom egen reflektion vidga sitt vetande (*reflexive self-education*).

²² Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

²³ Ibidem

²⁴ Hatcher, R. *Social class and schooling. Differentiation or democracy?* I Cole, M. (2nd edition 2007) *Education, Equality and Human Rights*. London/New York: Routledge

Skolans utmaning är att föra samman den intellektuella världen som skolan ska utbilda i med barnets eller den unges värld på ett meningsfullt sätt, oavsett klasstillhörighet, anser Hatcher. Den organiserande principen bör vara att ändra elevers inställning till kunskap och det centrala för lärandet i skolan bör vara, förutom förmågan att lära att läsa och skriva, begreppsutvecklingen. För att göra skolan meningsfull för barn med olika klasstillhörighet bör elevernas erfarenheter och bekymmer införlivas i (den lokala) läroplanen. Det bör innebära att undervisningen förenar hög intellektuell kvalitet med perspektiv som utgår från de socialt utsatta snarare än de privilegierade och starka.

2.2. Eget ansvar i lärandet

C. Silén²⁵ har forskat om eget ansvar och självständighet i lärandet, närmare bestämt vuxnas lärande i högskoleutbildning och med särskilt fokus på PBL-konceptet (se nedan). Kopplat till vuxnas lärande kom ett förnyat intresse för självständigt lärande på 1960-talet, sedan autodidaktik och vuxnas lärande varit av intresse redan på 1800-talet i England, USA och även i Sverige via folkbildningens utveckling. Amerikanen M. Knowles presenterade både forskning, teorier och undervisningsguider på 1970-talet och framåt som innebar att autodidaktiken (eller självstudier) inte längre handlade om lärande utanför formell utbildning utan också inom denna, men fortfarande om vuxnas lärande. Knowles argumenterade för självstyrt lärande genom att säga att den som tar egna initiativ att lära gör det utifrån ett eget intresse. Egna initiativ innebär att den som lär blir aktiv och själv tar ställning till frågor som rör vad man ska lära sig, vad man kan och inte kan och hur man bäst kan lära. Den egna styrningen kan medföra ett lärande som går utöver att endast reproducera stoff. Det är en del i människans mognad att utvecklas mot ökad självständighet.

En annan forskare, H.B. Long (1989)²⁶, menade (liksom Knowles) att självstyrt lärande borde analyseras i relation till inre motivation. För att analysera innebörden i självstyrt lärande utarbetades modeller som beskriver dimensioner av både yttre och inre faktorer. Long (1989) identifierade tre dimensioner, en sociologisk (självständig hantering av uppgifter), en pedagogisk (tillämpning i utbildning) och en psykologisk (kognitiv, lärprocessen). Enligt Silén ledde den empiriska forskningen under 1990-talet till att självstyrt lärande kartlades och utvärderades med hjälp av olika instrument som skalor och frågeformulär, bl.a. för att mäta olika dimensioner av självstyrt lärande (relaterade till intresse, lärstrategier, kontroll etc.). Forskning om motivationens betydelse för lärandet generellt har fått relativt stor omfattning även i Sverige. Motivation är enligt Giota²⁷ ”personliga mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent”. Andra forskare på området (A. Bandura, H. W. Marsh, m.fl.) har identifierat flera aspekter på motivation i sina studier, t.ex. *self-efficacy* och *self concept*. I svensk forskning används

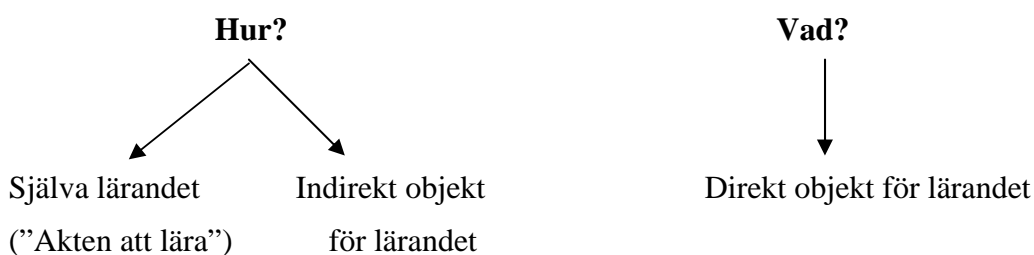
²⁵ Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Filosofiska fakulteten, No 73, Linköpings universitet

²⁶ Long, H.B. (1989) *Self-directed learning: Emerging theory and practice* I Long, H.B. and associates. *Theoretical foundations for self-directed learning*. Oklahoma Research Centre for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

²⁷ Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

begrepp som exempelvis självkänsla, självtillit, prestationstillit, kapacitetsupplevelse, för att t.ex. i kvantitativa mätningar fånga specifika innebörder i studiemotivation.

Siléns studier tyder på att självstyrt lärande sett i (högskole-)studerandes perspektiv har dels direkta, dels indirekta objekt. De indirekta objekten (målen för lärandet) handlar om att studerande t.ex. måste lära sig att klara undervisningssituationens ramar, ”bringa ordning” i lärsituationen, bedöma relevans av stoff, ta reda på kriterier för bedömning av prestationer, etc. I analysen av empirin om hur de studerande hanterar självstyrda studier utgår Silén från Marton och Booth²⁸. De menar att detta, att lära, innebär ett hur och ett vad. *Hur* är det sätt individen lär sig, hur man tänker och vad man faktiskt gör för att lära sig något. *Vad* är objektet individen lär sig, innehållet i det man lär sig och skaffar sig en uppfattning om. Silén illustrerar genom denna förenklade modell:



Silén förespråkar i sina slutsatser ett *interaktivt* lärande snarare än ett självstyrt. ”Ett tänkande i interaktiva termer innebär en utbildning där förutsättningar finns till delaktighet, dialog, samråd och förhandling för studenter avseende hela lärsituationen. En sådan ansats kräver en grundlig analys av förhållandet mellan student- och lärarkontroll när det gäller samtliga pedagogiska möten.”

Problembaserat lärande

PBL står för *problem based learning*, en modell eller metod som utvecklades för medicinutbildningar i USA. PBL har fått spridning de senaste tre, fyra decennierna. PBL är en beteckning på ett sätt att lägga upp och genomföra utbildning som inte bara omfattar vissa arbetsformer (grupparbete, projektarbete etc.) utan också hur planering, genomförande, bedömning och utvärdering ska gå till, dvs. ett helt undervisningskoncept. Tillkomsten av PBL som undervisningsmetod förklaras enligt H. Egidius²⁹ av tidens samhällsekonomiska och ideologiska förändringar. Från slutet av 1960-talet ifrågasattes alltmer regel- och detaljstyrning av verksamheter och en rationellt planerad verksamhet, både i offentliga och privata organisationer.

PBL som modell för universitetsutbildning ska vara tydligt strukturerad. Lärare ska arbeta i arbetslag, studerande i grupper med fem till åtta deltagare och en handledare. Arbetet för att lösa uppgiften/problemet ska göras i sju steg: Analysera fakta; identifiera problemet och delproblemen; generera hypoteser – producera idéer; sovra bland

²⁸ Marton, F. & Booth, S (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

²⁹ Egidius, H. (1991) *Problembaserad inläring – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur

hypoteserna och sammanställa dem som återstår; formulera behov av inläring; inhämta kunskap; använda kunskaperna till att lösa problemet och delproblemen.

X-skolan, "fallet" i min studie, har utvecklat en något modifierad arbetsgång i tio steg och anpassad för grundskolan.

2.3. Vad vi lär - resultaten

I läroplanen, Lpo 94 finns en passus som åtminstone till en början gav upphov till mycket diskussioner och tolkningar. "Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra." Uttrycken i läroplansmålen om elevers ansvar och inflytande innefattar även begreppet "förmåga" och beskriver färdigheter som eleven ska utveckla, t.ex. "tar ansvar" respektive "utövar inflytande".

Användningen av de olika begreppen tycks delvis variera över tid och rum. Men åtminstone inom den Europeiska unionen tycks det nu finnas förutsättningar för en större enhetlighet som dessutom sanktioneras politiskt. Där har man valt att kategorisera resultaten av lärandet, dvs. kvalifikationerna, som kunskaper (teoretiska eller faktabaserade), färdigheter (kognitiva och praktiska) och kompetens (ansvar och självständighet)³⁰. Enligt en rapport om pedagogiskt utvecklingsarbete vid Chalmers tekniska högskola³¹ ställs det krav på utbildningen att erbjuda medveten träning i *generic skills*, ibland benämnda *core skills*, dvs. "kärnfärdigheter". Vad som menas med dessa färdigheter är svårt att finna consensus kring eller sätta ord på men de avser "akademiska färdigheter", t.ex. förmåga att lära, reflektera, argumentera, analysera, lösa problem och tänka kritiskt, med andra ord vad som beskrivs i grundskolans läroplan i avsnittet om skolans uppdrag, där det också nämns studiefärdigheter och att arbeta självständigt. I rapporten om utvecklingsarbetet med studerande vid Chalmers konstateras: "*How skills acquisition forms a precondition for knowledge building is /therefor/ an issue that urgently needs to be addressed.*" De framhåller att högskoleutbildning ofta haft ett tydligt ämnesinriktat fokus och underlåtit eller sett färdighetsdelen som irrelevant. Med den så kallade Bolognaprocessen har anställningsbarheten betonats mer och därmed färdigheternas vikt. Utvecklingsarbetet vid Chalmers följde en tydlig progression med bestämda inslag under en treårig utbildningscykel (skriftlig och muntlig rapportering, grupparbete, problemlösning och självreflektion).

Ytterligare ett begrepp som är relevant för tolkningen av elevernas uppfattningar om sitt lärande är metalärande. Enligt Illeris³² är metalärande eller metakognition ett komplicerat begrepp som bygger på föreställningen om att det finns någon form av överordnat eller övergripande lärande av generell karaktär som fogar in de enskilda läroprocesserna i ett integrerat perspektiv. Teorier om metalärande anknyter till teorier

³⁰ Europaparlamentets och Rådets rekommendation, PE-CONS 3662/07, DG I (<http://ec.europa.eu/sverige>)

³¹ Anderberg, E., Häggström, S. & Nordqvist, A (2007) *Didactics of the Learning Process*. Report No. 2007:15. Göteborg: Chalmers University of Technology

³² Illeris, K. (1999, svensk översättning 2001) *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur

om lärande som ackommodation, först utvecklad av Piaget. "Metalärande innebär ett överskridande både av tidigare utvecklade förståelser och av de premisser som dessa vilar på. Metalärande leder fram till en helhetsförståelse på en överordnad nivå. Förutsättningar för metalärande är att den lärande upplever motsättningar eller utmaningar som är tvingande och obönhörliga, vilka endast kan lösas genom sådant överskridande".

2.4. Sammanfattning

I litteraturgenomgången har jag velat få en bild av vilka antaganden och vilken forskning om lärandet som kan ha påverkat såväl min förförståelse och tolkning av empirin som elevers uppfattningar om vad och hur de lär i de arbetssätt som de mött på X-skolan och lärarnas syften vid konstruktionen av arbetssätten. Den tidiga psykologiska forskningen utgick från att lärandet är "enkla" reaktioner på beteendeförändrande, yttre stimuli, samtidigt som sociologisk forskning växte fram som hävdade det kollektiva medvetandets påverkan på individernas tankar och attityder. Genom de konstruktivistiska och kognitiva perspektiven som främst utforskade de inre, mentala processerna hos individerna har forskningen så småningom mer kommit att se lärandet som en interaktion mellan det inre och det yttre, dvs. kontexten, de vuxna, kulturen, samhället etc.

Forskning med fenomenografiskt perspektiv söker förklara "fenomenen" - inläring och undervisning - genom att undersöka de lärandes erfarenheter och uppfattningar om dem. Inom forskning med detta perspektiv har bl.a. utvecklats en modell för förståelsen av lärandet kring de klassiska *hur?* och *vad?*-frågorna. *Hur?*- dimensionen har två separata aspekter för analys och utforskning, nämligen å ena sidan individens inre, kognitiva processer, å andra sidan det yttre dvs. vilka förutsättningar som lärandet har genom undervisningens uppläggning, metoderna, arbetssätten. *Vad* man lär, innehållet och de begrepp och metoder som används för att kommunicera kring lärandets objekt/mål och utfall/resultat är alltså den andra dimensionen.

Denna modell har bl.a. prövats för att studera självständigt och problembaserat lärande som varit föremål också för forskning med andra perspektiv.

3. Metod för datainsamling och analys

Utgångspunkt för den empiriska studien har varit att öka förståelsen av om, hur, och vad eleverna uppfattar att de lär sig under arbetet med X-skolans ämnesövergripande arbetsområden, särskilt i perspektiv av ökat ansvar och inflytande i undervisningen.

3.1. Forskningsansats och metod

Liksom i en tidigare studie³³ är denna en fallstudie. Kunskapsintresset var inte primärt att generalisera utan att få så specifika informationer som möjligt om fallet, X-skolan och de enskilda analysenheterna, dvs. i denna studie eleverna. Syftet är att, som Grønmo uttrycker det³⁴, jämföra enheterna/eleverna eller olika kategorier av enheter/elever med avseende på vissa speciella kännetecken. Det är variationen och skillnaderna som av intresse. Det är viktigare att få så uttömmande information som möjligt om de relevanta dragen hos analysenheterna än att informationen om olika enheter är jämförbar (som vid kvantitativ metod, t.ex. skriftlig enkät).

”Problemområdet i studien rör hur studentens lärande gestaltar sig i ett utbildningssystem som är upplagt för att främja självständighet”, anser Silén³⁵ i hennes forskning där högskolestuderande är i fokus. Min studie av elevers lärande i X-skolan har liknande karaktär och kontext men handlar om en annan skolform.

För att få så rik och icke styrd information som möjligt om elevernas lärande och få deras tänkande belyst har jag valt att hämta empirin från muntliga intervjuer/samtal med elever och en fenomenografisk forskningsansats (se avsnitt 2.1). Den har sitt fokus på kunskapsbildning som fenomen och problem³⁶. Kunskapsbildning är en fråga om en människas relation till sin omvärld. Individens ”uppfattningar” och ”sätt att erfara” är individens subjektiva kunskap om olika kunskapsobjekt, här t.ex. att lära, matematik eller ”att arbeta självständigt”. Grundantagandet är att omvärlden uppfattas olika av olika människor på grund av deras olika erfarenheter.

The interest within phenomenography is to analyse and describe how individuals conceptualise (experience or understand something). Knowledge formation is constituted internally between the individual and the reality and phenomenography has focused on describing how these internal relations are constituted from a learner's perspective, how

³³ Olsson, G. (2007). *Mål i skolans praktik. Lärares uppfattningar av och arbete med läroplanens mål om elevers ansvar och inflytande*. (<http://theses.lub.lu.se/undergrad/by-organisation>)

³⁴ Grønmo, S. (2004, svensk översättning 2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber

³⁵ Silén, C. (2000) *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Filosofiska fakulteten, No 73, Linköpings universitet

³⁶ Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L. & Johansson, T. (2005) *Språkanvändning och kunskapsbildning*. Rapport nr 85. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet

*students experience and understand different tasks and how they approach different knowledge objects.*³⁷

3.2. Uppläggnig och genomförande

X-skolan är en grundskola i en större stad med ca 40 grundskolor. Där finns ca 350 elever i alla årskurser (F-9) och drygt 50 personer i personalen. Lärarna arbetar i arbetslag. Skolan har arbetat i ungefär tio år för att öka elevinflytandet, till en början i arbetslag på högstadiet. Först de allra senaste åren har ett mer strukturerat arbetssätt kallat Ämnesövergripande arbetsområden förts in i alla skolåren. Enligt arbetsplanen ska eleverna vara med i planeringen i årskurs 2 med minst ett, i årskurs 5 med några, i årskurs 6 med flera och i årskurs 9 med de flesta arbetsområden.

I de första kontakterna kom vi (jag och en av lärarna som jag hade kontakt med i den förra studien) överens om att välja tre elever i årskurs 3, 5 respektive 8 för att alla skulle ha något års erfarenhet av att arbeta med arbetsområden. Jag fick i förväg också veta vilket arbetsområde/tema som var aktuellt i två av klasserna. Jag fick just före respektive samtal också en skriftlig instruktion till elevernas arbete. I den tredje klassen (årskurs 3) hade jag inga förkunskaper om arbetsområdet utan eleverna svarade för all information om uppläggnig etc.

Lärarna på X-skolan ombads fråga i tre årskurser vilka elever som kunde tänka sig att samtala med mig. Lärarna instruerades att välja tre av eleverna som ville delta så att de i någon mening representerade variation, t.ex. att läraren bedömde att de klarade arbetssättet mer eller mindre bra, att de hade olika bakgrund etc. De kunde också helt enkelt välja någon i början, i mitten eller i slutet av klasslistan. I en av klasserna var det bara tre som anmälde sig varför inget urval behövdes. I de andra klasserna valde lärarna så att de representerade variation i förmågan att klara arbetssätten. De utvalda fick ett brev med sig hem där föräldrarna gav sin tillåtelse till samtalet och de ifyllda blanketterna lämnades till mig. I brevet stod bl.a. att det var frivilligt att eleven deltog, att jag skulle spela in samtalet och att innehållet i samtalet skulle vara helt konfidentiellt.

Det blev alltså nio elever, fem flickor och fyra pojkar, som genomförde individuella samtal. Alla spelades in. Ett av dem (en pojke) raderades av misstag nästan helt i samband med utskriften, varför underlaget kom att bestå av åtta utskrivna texter, totalt ca 30 sidor text, och anteckningar från det nionde samtalet. Detta var ett mycket informativt samtal som gav bra överblick över arbetet men som alltså inte har kunnat användas för någon detaljerad analys och kategorisering av elevernas uppfattningar och erfarenheter.

Samtalen genomfördes den 13 och 16 maj 2008. Jag hade tillgång till ett avskilt rum och blev inte störd under samtalen. Varje individuellt samtal tog mellan 20 minuter (de yngsta) och en dryg halv timme. Eleverna ville gärna berätta eller svara, de hade en öppen attityd även om någon visade lite nervositet. Det märktes när de tröttnade på att fördjupa sig i frågorna eller om de blev för svåra. En slutsats jag dragit är att om man

³⁷ Alvegård, C, & Anderberg, E. (2006) *The interplay between content, language meaning and expressions*. Paper presented at AERA Annual Meeting, USA. (Elsie.Anderberg@pedagog.lu.se)

vill ta reda på mycket om elevernas uppfattningar om lärandet ska man hellre begära mer än ett tillfälle för samtal än om ett långt sådant.

Samtalen följde en frågeguide med fyra huvudfrågor (bilaga 2) som inspirerats av en metod för datainsamling som utvecklats i forskningsprogrammet *Språkanvändning och individuellt lärande vid pedagogiska institutionen, Lunds universitet*. I denna modell fokuseras naturvetenskaplig begreppsförståelse. Min studie handlar inte primärt om att undersöka begreppsförståelse utan mer om hur eleverna uppfattar /resultaten av/ lärandet, särskilt i fråga om ansvar och inflytande. Jag undvek att själv ta upp begreppen ansvar och inflytande och mina huvudfrågor var få och riktade mot arbetssätten och lärandet. Tanken var att ge respondenterna möjlighet att fritt uttrycka sig om vad som kan vara innebörden i dessa begrepp. Jag hänvisade till ett aktuellt arbetsområde i respektive klass för att eleverna skulle kunna vara så konkreta som möjligt.

Anderberg et al.³⁸ tar upp en relevant fråga då det gäller intervjuteknik, nämligen om intervjuarens roll. Det finns en risk för att en intervjuare griper in i den intervjuades förståelse av ett fenomen genom att, via egna förkunskaper, eller med någon form av illustration, artefakt eller på annat sätt föra, "lotsa", den intervjuade via ledande frågor till "rätta svar" i relation till fenomenet i fråga. Kvale³⁹ tar också upp intervjuarens roll men från annan utgångspunkt. Kvale menar tvärtom att ett kvalitetskriterium på en intervju är att intervjuaren följer upp och klargör meningen i de relevanta aspekterna av svaren. Intervjuaren bör också verifiera sina tolkningar av svaren under samtalets gång. Kvale slår vidare fast att ju kortare intervjufrågor desto bättre.

I alla samtalen med de nio eleverna på X-skolan försökte jag tillämpa båda dessa synsätt. Avsikten var att den svarande skulle ha utrymme att berätta fritt med utgångspunkt i de fyra frågorna. Men det visade sig fungera på mycket olika sätt beroende på hur verbal, öppen och reflekterande den svarande var. En del av kommunikationen under samtalets gång var kroppsspråket som ibland kompletterade ganska enstaviga utsagor och kunde tolkas som "behov av input". Utskrifterna av samtalen ger en del information om detta. Hur samtalen fördes är därför också en variabel vid tolkningen av samtalen (se avsnitt 5.1).

Jag anser sammantaget att jag fick ett informationsrikt material. Intervjuguiden fungerade som en ram och hjälpte mig att fokusera samtalen (som jag aföredrar att kalla dem, snarare än intervjuer) på ett fåtal områden. Jämfört med en guide med fler och mer strukturerade frågor och mer bundna svarsalternativ anser jag att elevernas uppfattningar blev bättre representerade.

3.3. Analys av data

Karakteristiskt för den fenomenografiska ansatsen är att den är beskrivande och tolkande. Bearbetningen av data syftar till att finna kategorier, variationer och skillnader i uppfattningar om de fenomen som studeras och relationer mellan de kategorier som framträder.

³⁸ Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L. & Johansson, T. (2005) *Språkanvändning och kunskapsbildning*. Rapport nr 85. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet

³⁹ Kvale, S. (1997/2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Jag kunde av praktiska skäl inte genomföra något ”provsamtal” eftersom det var svårt för skolan att arrangera samtal under de upptagna veckorna i terminsslutet. Men efter de tre första samtalen hade jag tid att lyssna och skriva ut dem och reflektera över innehållet inför de nästa tre och därefter tre samtalen. De tre första fungerade enligt min bedömning bra, vilket gjorde att jag inte ändrade frågestrukturen eller uppläggningsen. Min analys av de insamlade data började alltså delvis efter tre samtal.

Då alla utskrifterna var klara gjorde jag först en genomläsning och reflektion av helheten, dvs. av alla samtals innehåll för att få en övergripande bild av elevernas erfarenheter av skolans pedagogiska modell.

Alla samtalen inleddes med att jag bad eleven berätta hur de jobbade eller jobbat med det arbetsområde som var aktuellt i klassen. Tillsammans med annan information i de följande frågorna (vad de lärt och detaljer i berättelsen) kunde jag först få en bild av arbetsområdet i respektive årskurs, jag gjorde en narrativ strukturering⁴⁰. Därefter läste jag utskriftstexten årskursvis flera gånger för att upptäcka olikheter mellan berättelserna, bl.a. för att upptäcka kvalitativa skillnader i deras värdering av arbetssättet, ansvarstagande/självständighet, vad de lärt och hur de såg på lärandet ”i sig”. Därefter gick jag igenom materialet en gång till för att identifiera gemensamma skillnader i en och samma årskurs jämfört med de i de andra årskurserna. Jag gick igenom materialet t.ex. utifrån vad jag tolkade som motivation för arbetssättet, självtillit och resultat av lärandet. Jag utgick från litteraturstudierna för att kunna relatera till forskningen. För varje kategori (t.ex. självtillit eller resultat) markerade jag viktig information för varje elev med t.ex. + och – och motivering. Jag använde först hela utsagor för att få bättre översikt över vad de faktiskt sade då de uttryckte sin uppfattning. Efter en ”preliminär” kategorisering i några grupper, gick jag igenom utskrifterna en gång till och ”frågade” texten om det jag påstått om en viss kategori inte kunde appliceras även på en annan kategori, t.ex. beträffande uppfattningar i årskurs 8 gentemot de i årskurs 3 etc. För att kategorisera gjorde jag i flera fall tolkningar av elevernas utsagor. Skrivprocessen var en viktig del i analysarbetet.

3.4. Reliabilitet och validitet

Att bedöma tillförlitlighet och giltighet är svårare då man använder kvalitativa jämfört med kvantitativa data eftersom det saknas standardiserade metoder. I stället är det framför allt kvaliteten i hela undersökningsprocessen som säkrar detta. Frågornas utformning och innehåll har exempelvis stor betydelse för reliabilitet och validitet i intervjuer med strukturerade frågeformulär och många specifika frågor. En stor del av analysarbetet av de forskningsfrågor som studeras görs vid utformningen av frågorna. I den modell för intervju som jag snarare kallar samtal är de förberedda frågorna starkt begränsade till antalet och svaren är berättelser som kan ta sina egna vägar.

För att få relevant information och innehåll i data gjorde jag också i detta fall en ”föranalys” dvs. skapade en förförståelse genom litteraturstudier. Förutom de fyra huvudfrågorna fanns vissa stödfrågor för att samtalen skulle hålla en röd tråd och inte ta upp alltför ovidkommande aspekter eller associationer.

⁴⁰ Kvale, S. (1997/2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Barn och ungdomar kan i samtal med vuxna vara väldigt kortfattade, något som jag märkte redan i de första samtalen. Det är givetvis problematiskt i detta sammanhang eftersom empirin utgörs av deras uppfattningar och berättelser, den kunskap de kommunicerar. Jag förutsåg dilemmat och försökte följa Kvale i hans råd vid muntliga intervjuer t.ex. att ingripa i respondentens uttryck genom lotsning eller andra inspel som kan påverka svaren. Mina erfarenheter diskuteras vidare i avsnitt 5.1.

4. Resultat

4.1. Arbetet i arbetsområden

Enligt de tre intervjuade eleverna i **årskurs 3** arbetade klassen sedan påsklovet (drygt en månad) med ett arbetsområde kallat Skåne. De nämnde tidigare liknande arbetsområden, Stenåldern/Forntiden i tvåan och Lund under hösten i trean. Arbetsområdet Skåne var upplagt så att "först läste alla i en bok, Skånebok, och sen så fick man välja vad man ville jobba med, snapphanar eller dialekter eller nåt sånt." De jobbade var och en med ett sådant område. Några områden som var särskilt populära och med dem arbetade två elever. Tillsammans med annan information i intervjuerna kan det också tolkas så att några behövde stöd av en kamrat och lärare för att arbeta självständigt. En elev sade att det fanns de som tyckte att det var svårt att arbeta självständigt, en annan att det var bra att få stöd och "inte så jättesvårt" att jobba så.

"Då läser vi och sen skriver vi stödord och så skriver vi texter... och just nu håller vi på och förbereder oss inför en vårfest..." Stödord skulle först ge stöd för att skriva "manus", sedan vid muntliga redovisningar, dels i klassen, dels på festen. Alla tre eleverna var mycket fokuserade på denna studieteknik, att använda stödord.

På vårfesten skulle mammor och pappor, förutom lärare och elever, lyssna på allas redovisningar. Sedan skulle de åka till Österlen och besöka platser de jobbat med. De arbetade med detta mest på fredagar men också andra dagar då läraren, angav det på dagens Arbetschema. Läraren hjälpte dem med material, främst böcker och "extra papper", följer upp arbetet, svarade på frågor, förklarade svåra ord och gav annan hjälp. "Hon ser till,.. hon hjälper oss, typ. Om det är några svåra ord så hjälper hon oss och hon ser till så att vi verkligen blir färdiga, om vi inte jobbat på länge så säger hon, nu får ni jobba med det här."

Ett par av eleverna redogjorde tydligt för sin vana att sätta upp mål för arbetsveckan, att notera när de har jobbat med något och att själva följa upp sin planering. Begreppet utvärdering var de också bekanta med. Det tycktes vara förknippat med att man värderar ett visst fenomen, t.ex. Elevens val.

Eleverna i **årskurs 5** avslutade veckan före intervjuerna arbetsområdet Interrail. Det hade pågått under fyra veckor under Eget arbete-passen. En skriftlig arbetsområdesbeskrivning angav mål för arbetet, vilka mål i de nationella ämneskursplanerna det anknöt till, arbete och arbetsformer och hur det skulle redovisas och bedömas. Särskilda frågor visade vad de skulle ta reda på i varje stad de valde att resa till. De skulle bland annat ta reda på tåg- och flygtider och andra praktiska frågor. Att döma av deras berättelser hade de levt sig in i arbetet så att de gjort en "riktig" resa.

Dessa elever var osäkra på hur länge de arbetat med arbetsområden, det kunde vara sedan fyran eller femman. De handlade om bronsåldern, medeltiden och sådant. Arbetsområdesarbetet kunde, enligt deras erfarenheter, läggas upp olika, de kunde t.ex. arbeta enskilt, i par eller i större grupper.

Två klasser i fyran var nu en klass med ca 35 elever som disponerade två klassrum intill varandra i en särskild korridor. De hade först studerat Europakartan tillsammans.

Därefter hade de arbetat två och två (bords- och reskamrater) och fått skriva in ländernas namn och alla huvudstäderna på egna kartor. Så hade paren fått välja ut två städer per vecka eller totalt minst sex att arbeta med. Resorna planerades och genomfördes med hjälp av Internet (platsen Landguiden nämns), böcker (t.ex. interrailboken) och tidningar. De skrev individuellt en resedagbok och de skulle också illustrera städerna i särskilda bilduppgifter. Dagboken fungerade också för handledarens uppföljning varje vecka av hur arbetet gick framåt. På fredagar redovisade de veckans arbete i hela klassen. Dagboken behåller var och en. Alla hade också en planeringsbok där de klistrade in schema och arbetsområdesbeskrivningar och skrev ner sina veckovisa utvärderingar. Utvärderingen styrs av frågor om vad man har gjort, om det gått bra, vad som är svårt, etc. Eleverna var medvetna om arbetssättet och bedömningen av varje arbetsområde, t.ex. med stöd av nivåbeskrivningar.

I **årskurs 8** pågick arbetet med arbetsområdet Bostaden i fyra veckor. Enligt arbetsområdesbeskrivningen kopplades det till mål i alla ämneskursplanerna. I klassen fanns drygt 35 elever som tillsammans med lärarna disponerade två rum och andra utrymmen i husdelen. De hade arbetat med arbetsområden sedan sexan. Arbetet har eget utrymme på schemat men det kan också planeras in på Eget arbete-passet.

De jobbade i de ordinarie bordsgrupperna, fyra och fyra. Varje grupp skulle bygga ett kvarter gemensamt och var och en sitt hus i kvarteret. Första veckan hade de en liten genomgång, litet kortfattat, om energi- och värmekällor. Var och en i gruppen skulle läsa på om varsin källa och sen presentera det dels i gruppen, dels i klassen. Läraren gick också igenom olika material de kunde använda, vissa böcker och Internet. De byggde upp sin modell på en träplatta. Först fick de göra en ritning på hur huset skulle se ut, fasaden, planlösningen och växter etc. Kvarteret skulle gruppen gemensamt bestämma hur det skulle se ut och välja energikälla och värmekälla. Alla tre eleverna nämnde att planlösningen var skala i 1 till 50. Huset byggdes i hårt papper och man kunde även göra möbler ifall man ville. Man skulle göra det så detaljrikt som möjligt. Redovisningen var en Bomässa då varje grupp stod vid sitt kvarter och berättade ”ja, detta är vårt kvarter och här bor den och den, så får man visa sitt hus och hur man gjort detaljerna”, varför man hade valt just den energi- eller värmekällan och varför just den är den miljövänligaste källan bland alla. De berättade om sina hus och ”så kunde man öppna och visa inredningen och så”.

Varje onsdag brukar de ”reflektera” om arbetet inom det arbetsområde som är aktuellt. Då skriver läraren upp frågor på tavlan och eleverna besvarar dem i sin reflektionsbok. De berättar hur långt de kommit och såna saker. På fredag eftermiddagar ingår också utvärdering av ”hur veckan har varit, om det är nåt svårt och så...” Det passet, som alltså inte enbart handlar om arbetsområdesarbetet, var eleverna utförliga kring.

4.2. Begreppet arbetsområde

Det var tydligt för alla eleverna i alla tre årskurserna vad arbetet med arbetsområden är (de i årskurs 3 talar dock också om teman). Enligt dem är det något som är skilt från ämneslektioner även om det till viss del kan behandlas under ämneslektioner. Det pågår under en längre tid men har en början och ett slut. De uppfattade att arbetsområden kan ha olika innehåll och uppläggning, t.ex. att man kan arbeta ensam, i par eller flera. De var medvetna om att de skulle följa den övergripande lärarplaneringen och om det egna

ansvaret. De kunde redogöra för arbetsprocessen och framför allt för resultatet, redovisningen och vad och att de lärt.

För eleverna i årskurs 3 var arbetsområdet Skåne visserligen annorlunda som arbetssätt men otydligare än för de äldre kamraterna. Det liknade t.ex. matematik på så sätt att läraren angav på Arbetsformat när de skulle arbeta med Skåne respektive med matematik etc. De refererade inte till en skriftlig plan för arbetsområdet utan förlitade sig på lärarens instruktioner. I årskurs 5 talade eleverna om Eget Arbete-pass där Interrail fanns som en möjlighet, i konkurrens med andra (ämnes-)uppgifter som lärarna bestämde att de skulle ägna sig åt. Jag tolkade det så att en del elever kunde delta bara marginellt i det ämnesövergripande arbetet. Arbetet verkade vara mindre strukturerat än för både teorierna och åttorna. Det var också mindre fokuserat, ”Det kan vara stökigt ibland, sådär, folk brukar springa omkring och så.” Eleverna i årskurs 8 hade särskilda schematider för arbetet med arbetsområdena men ett kunskapsområde som Bostaden kunde delvis genomföras på ämneslektioner eller Eget Arbete-pass. Eleverna i denna årskurs verkade ta sig an arbetsområdesarbetet som varje annat ”skolämne”, med mål, krav, bedömning och arbetsprocesser, dvs. sin egen mer komplexa pedagogik.

4.3. Uppfattningarna om arbetssätten

Ingen av eleverna uttalade klart negativa uppfattningar om arbetet i arbetsområdena. Alla betonade *att man lär sig*, i några fall att man lär sig mycket. Några syftade mer på lärandet ”i sig”, för andra gällde det att lära nya saker, för ännu andra mer specifikt det som de lärde i det arbetsområde de arbetade med. Att det var *annorlunda* sade flera, i positiv bemärkelse, framför allt betydde det variation. ”Vi klämmer in ganska mycket på ett arbetsområde. Så det är hela tiden olika grejor. Och det är väldigt kul, man tröttnar inte då.” En ansåg dock att det inte fanns mycket skillnad i att arbeta med större ansvar i ett arbetsområde jämfört med att arbeta med de ämnesinriktade kurserna.

De äldsta eleverna uttryckte de mest positiva uppfattningarna och erfarenheterna. Det gällde arbetssättet i sig och de olika karakteristiska dragen i arbetet som skiljer det ämnesövergripande arbetet från annat. Då jag bad dem motivera sade de t.ex. ”Man får göra mycket själv och prata om saker.” En elev som tog upp de regelbundna tiderna för reflektion, hade eleven följande uppfattning: ”Det känns bra, så kan man se själv om man har koll på läget.” De uppfattade också att arbetet hade verklighetsanknytning: ”.. man ska kunna bygga ett hus som man kanske skulle kunna bo i på riktigt, i verkligheten.”

De som berättade om mer negativa erfarenheter tog upp att det var stökigt och att samarbetet inte fungerade bra: ”Vissa brukar springa runt..” eller ”NN gör faktiskt ganska mycket utav jobbet”.

En uppfattning som skiljde sig från andras var att ”man känner sig mer fri så man kan jobba med vad man vill, vad man känner för.” För att anknyta till Siléns arbete om högskolestuderandes självstyrda lärande (sid. 20) kan det tolkas som att eleven ännu inte lärt sig att hantera undervisningssituationens ramar. Friutrymmet i X-skolans arbetsområden innebär inte att eleverna kan arbeta med vad de vill. Det kan också vara så att elevens uttryck, att man kan göra som man vill, har en annan innebörd, nämligen att det finns begränsningar men inom dem kan man jobba med vad man vill. Att eleven var medveten om vissa ramar framgår av berättelsen i övrigt.

4.4. Uppfattningarna om ansvar

Enligt X-skolans arbetsplan ska det finnas en progression i arbetet för att utveckla ansvar och inflytande. Eleverna ska arbeta med fler ämnesövergripande arbetsområden efter hand i årskurserna. En del i analysen var att undersöka om det fanns kvalitativa skillnader mellan årskurserna i elevernas erfarenheter och uppfattningar.

För eleverna i årskurs 3 var det självklart att läraren är huvudansvarig för planeringen genom att t.ex. skriva upp på Arbetsformat när de kan arbeta med sitt eget tema eller ge direkta anvisningar om texter. Ingen tycktes ha funderat på frågan om att vara med och bestämma. De yngsta var inte särskilt upptagna av frågor om *varför* man ska lära sig något utan mer med *att* man lär och *vad* man får arbeta med. Och de tog spontant upp begreppet ansvar. Två av dem kunde ge nyanserade synpunkter på ansvaret och bestämmandet.

Eleverna i årskurs 5 hade, enligt vad de berättade, erfarenheter av ämnesövergripande arbete sedan ett eller två år. De uttryckte på olika sätt behov av vuxenstöd och lärarens planering än de yngre trots att de hade erfarenhet av mer komplexa uppgifter. De uttryckte sig utförligt om innebörden i att bedöma prestationerna, både som självbedömning och som lärarbedömning. Trots att de hade skriftliga arbetsområdesbeskrivningar och nivåbeskrivningar hade de däremot svårare än de yngre att ge en sammanhängande berättelse om sitt arbetsområde. De tog inte spontant upp begreppet ansvar och de var mindre säkra på skillnaderna mellan det ämnesövergripande och ämnesavgränsade arbetet. De verkade inte ha något emot att lärare bestämmer, snarare tvärt om, och de verkade koppla ansvar, bestämmande och inflytande mer till beteende än till kunskap och förmåga. Jag tolkade det så att de ännu inte lärt sig att ta ansvar och hantera inflytande i den utsträckning som förväntades i det självständiga arbetet. Arbetsområdet hade i elevernas berättelser en motiverande funktion snarare än höra till ämneslärandet (även om de nämnde "so").

Eleverna i årskurs 8 tycktes behärska detta arbetssätt och berättade sammanhängande och reflekterande. De generaliserade gärna genom att använda ord som "man" och "brukar": "Vi jobbade ju mycket själv. Om man behövde hjälp kunde man ju fråga. Men man jobbade mycket själv. Det klarar vi av."

De tog spontant upp ordet ansvar, både sitt eget och andras: "Är det nån som sticker då tar dom andra liksom ..säger dom till den eller så... Det är ju liksom deras ansvar så de får skylla sig själva. Så då gör dom sitt." De verkade känna sig trygga i den planerings- och utvärderingsrutin som lärarna lagt upp i Arbetsbeskrivningen och på format. "Man har ju en planering så man kan planera när man ska göra det och det." De var väl insatta i tekniken för självbedömning med stöd av de Bedömningsnivåer för respektive arbetsområde. De hade också en nyanserad förmåga att se sin egen utveckling: "I början så fick lärarna hjälpa till mer. Då var ju allting nytt. Vi var ju tvungna att lära oss det så att.. men det gick ganska fort."

4.5. Variationer i uppfattningar inom och mellan årskurserna

När eleverna uttryckte sina uppfattningar om arbetsområdet och lärandet uttryckte de också något om sin motivation och egna förutsättningar, känslor och attityder.

Forskning om självstyrt lärande har visat att det kan vara problematiskt (t.ex. Silén), inte minst för elever som har svårigheter i ”traditionell” undervisning⁴¹. Som framgått (sid. 10 ovan) finns också omfattande forskning som visar på motivationens betydelse för allt lärande. Med Giotas definition (”personliga mål, känslor och föreställningar om sig själv som agent”) har motivationen olika aspekter. För att fånga variationen i uppfattningar hos eleverna, oavsett årskurs, har jag markerat uttryck för elevernas självtillit och förhållningssätt i arbetet.

Självtillet

Följande exempel är från en elev som i flera utsagor uttryckte sig positivt om att lära, om det specifika temat och hur hon klarade att arbeta självständigt (I= intervjuare, E= elev).

I: Är det svårt, då?

E: Nä, jag tycker inte det. Det finns nog vissa som tycker det men just jag tycker inte det.

I: Vad tror du att dom tycker är svårt, då?

E: Vissa tycker det är svårt att läsa och vissa tycker det är svårt att skriva och sånt. Så att, nå, jag har skrivit mycket så (man säger) Va! Har du skrivit så mycket! Jag har väldigt lätt för att skriva.

En elev i samma årskurs med lite sämre självtillit och som i sin berättelse visade försiktighet och ”neutrala” uppfattningar uttryckte att det var ”inte så jättesvårt” att arbeta självständigt och eleven ville ”inte helt” bestämma vad man ska göra utan gärna ha lite hjälp.

En lite äldre elev hade svårare att se sin egen insats och uttryckte i olika utsagor sina funderingar och vad jag tolkade som frustration över vad som är ”dåligt” när man skriver eller räknar och kraven som ställs på prestationer: ”X gör faktiskt ganska mycket utav jobbet”, ”.. .. är det inte godkänt, så får man skriva om”. I de tre samtalen i denna årskurs var uppfattningarna över huvud taget mer neutrala eller delvis negativa jämfört med övriga. De var inte lika tydliga i att detta att lära i sig och att arbeta självständigt var positivt och de kopplade inte arbetet i arbetsområden till att vara med om att bestämma, generellt sett.

De äldsta eleverna var nyanserade. Samtidigt som de hade välgrundade argument för sina positiva attityder till arbetssättet gav ingen av dem uttryck för att varken ha en överdrivet hög självtillit eller underskatta sin förmåga. En elev med mycket positiva uppfattningar om arbetssättet uttryckte t.ex. följande: ”Men jag tror att X-skolan har ganska hög..., bra, duktiga elever.” Kamraterna uttryckte sig på liknande sätt:

E 1: Vi har lärt oss att komma överens. Det kanske var svårt i början men sen alltså, man vänjer sig.. Att jobba i grupp, nu så kan vi det. Det är ganska lätt.

E 2: Ja. Man får ju vara ganska realistisk också. Man kanske inte har jobbat alls bra och så bedömer man på nivå 4 .. Då pratar läraren med en och säger att man har inte tänkt rätt. *Förhållningssätt*

För att undersöka variationerna har jag också prövat att kategorisera de individuella elevernas förhållningssätt till att lära inom arbetsområdena. Kategorierna utgår från

⁴¹ Skolverket (2006, 2007). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Fritzes förlag

Hatchers modell då det gäller elevers kunskapssyn i relation till social klasstillhörighet. Då det gäller eleverna på X-skolan i min undersökning har jag inga fullständiga uppgifter om socioekonomisk bakgrund förutom eventuell bakgrund i annat land. Jag prövar modellen enbart för att tolka underlaget och beskriva skillnader, inte för att förklara dem.

Till att börja med är det viktigt att konstatera som bakgrundsinformation att skolan medvetet väljer teman/arbetsområden som ska engagera eleverna och handla om något som de känner sig berörda av och som de gett synpunkter på inför start.

Elev i kategori 1 arbetar med uppgiften utan att ha blivit närmare berörd. Elev i kategori 2 uppfattar uppgiften som liggande ”utanför” henne/honom, något som man måste ”tillägna sig”. Elev i kategori 3 relaterar lärandet och den kunskap det ska leda till till sig själv och vidgar sitt vetande genom egen reflektion, ett slags metalärande.

Jag tolkar utsagorna så att en elev i årskurs 3 och en i årskurs 5 tillhör kategori 1, två elever i årskurs 5 och en i årskurs 3 till kategori 2, medan en elev i årskurs 3 och alla i årskurs 8 gav uttryck för en uppfattning motsvarande den i kategori 3.

Eleverna i kategori 1 överlåter t.ex. åt en kamrat att göra en stor del av arbetet eller åt läraren att ha huvudansvar för planering och stöd. De är inte uttalat negativa till arbets sättet men har reservationer eller begränsningar, t.ex.: att ”jag skriver om sport, X gör det andra”.

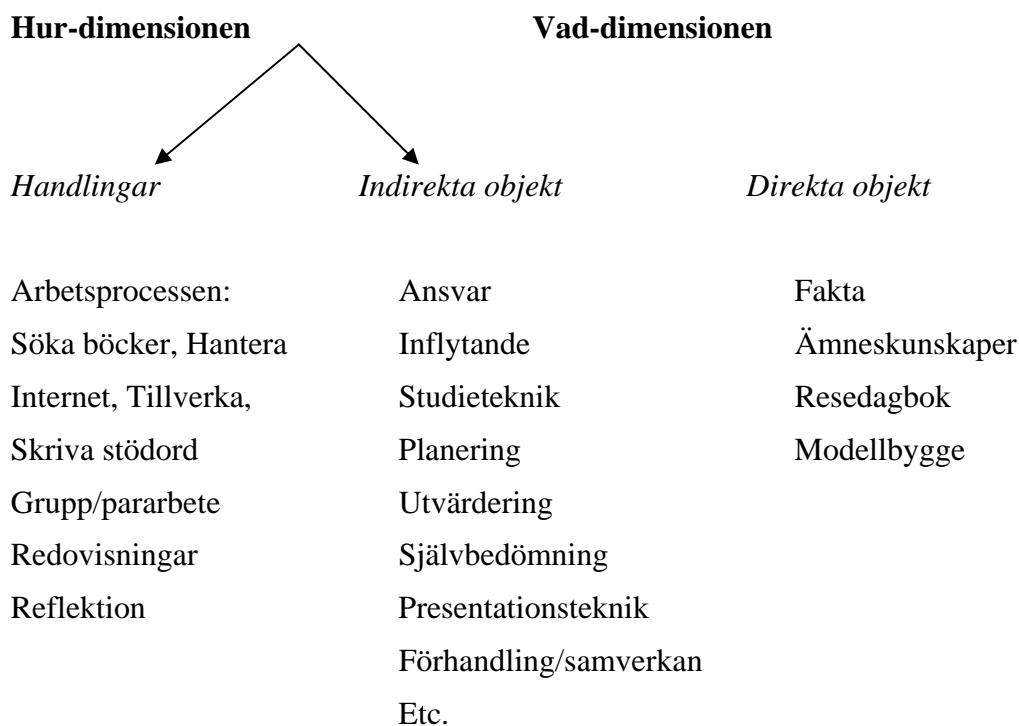
Eleverna i kategori 3 kunde exempelvis själva argumentera för arbetsområdets upplägning: ”det har både för- och nackdelar...” (elev i årskurs 3), eller kvaliteter i kunskaperna, t.ex.: ”Man lärde sig ju att man måste vara jättenoga när man bygger hus och när man gör ritningar och så.”, och vad man lär utöver fakta och ämneskunskaper: ”Hur man ska tänka för att kunna räkna ut såna saker som är ganska bra att kunna ibland.”(elever i årskurs 8)

4.6. Elevernas berättelser om utfallet av studieaktiviteterna

Silén (sid.11 ovan) konstaterade i sin forskning om självstyrt lärande att kraven i de självstyrda studierna skapade en osäkerhet hos studenterna. Särskilt i början av ett sådant arbete kände att de inte visste vad de skulle lära och hur de skulle gå tillväga. Det gav motstridiga reaktioner med å ena sidan frustration och otrygghet, å andra sidan nyfikenhet och stimulans. Det var hur?-frågorna som skapade mest frustration medan vad?-frågorna (om innehållet) var lättare att hantera.

I mina samtal med elever på X-skolan uttryckte några att de hade liknande erfarenheter men de flesta verkade känna sig trygga i att det fanns en struktur, lärarplanering och stöd/handledning för att hantera hur?-frågorna.

Silén visade också att självstyrt lärande har både direkta och indirekta objekt/mål. Jag har prövat ungefär samma modell för att analysera underlaget från samtalen på X-skolan. En av mina tre huvudfrågor till eleverna om arbetsområdena var: Vad har du lärt dig i arbetsområdet X? Deras uppfattningar om vad de lärt har sammanfattas i denna figur.



Figur: Exempel på utfallet av arbetet i arbetsområden, enligt elevernas berättelser

Eleverna i årskurs 8 sorterade till stor del in kunskaperna i "de vanliga" skolämnena och preciserade också vad inom dem som varit objektet, t.ex. volymberäkningar i matematik. Eleverna i årskurs 5 använde mer än övriga ordet "fakta". De hade skaffat sig kunskaper om länder och städer och verkade se arbetsområdet som ett arbete inom "so", samhällsorienterande ämnen. Eleverna i årskurs 3 refererade till ämnet historia och vilka historiska fakta de tagit fram. Det blev lätt en hel, konkret historia. För att komma på annat som de lärt behövde de förslag från mig, t.ex. göra anteckningar, läsa etc. De äldre eleverna tog upp att de lärt färdigheter som hur man planerar en resa, söker på Internet, ritar och framställer en produkt, granskar källor, själv bedömer lärandet etc.

När Skåne blivit svenskt så var det många snapphanar eller bönder som inte ville...
(Årskurs 3)

Det var .. man fick mycket fakta om länderna .. Vi lärde oss skriva ord, man.. ..fick reda på sevärdheter som man inte visste fanns .. och så fick man lära sig, tåg, liksom, hur man ska åka tåg, om man ska åka till Amsterdam till exempel, då är det ju inte tåg direkt. Som man gör när man reser på riktigt.. man reser först till Danmark och till .. så man kan ju inte bara åka flyg. (Årskurs 5)

Vi har såna blad när vi planerar. Ett papper med tre eller fyra nivåer. Så står det vad man måste göra för att komma upp till den nivån. Och sen på slutet så kryssar man i var man tycker att man är och läraren gör det också. Så får man se vad läraren tycker och vad man själv tycker. .. Man får se hur stor skillnaden är, man tror att man är på nivå 4 och läraren tycker att man är på nivå 2, så vet man att man jobbat dåligt. (Årskurs 5)

Vi har lärt oss att komma överens. Det kanske var svårt i början men sen, alltså, man vänjer sig, alltså, att jobba i grupp. Att jobba i grupp, nu så kan vi det. Det är ganska lätt. (Årskurs 8)

Jag lärde mig ganska mycket. Under tiden vi hade Bostaden så var det inte bara arbetsområdet, vi hade också... typ på matten så hade vi också att räkna ut hur mycket elektricitet vi använder, hur mycket färg som går åt på väggarna ifall man ska måla så att man inte köper för mycket och om man ska lägga golv och tak. Det hade vi också samtidigt på matten så det lärde jag mig ganska mycket av. Hur man ska tänka för att kunna räkna ut såna saker som är ganska bra att kunna ibland. Jag har aldrig jobbat med en sån planlösning innan, det var ganska nytt. Det var kul också. (Årskurs 8)

Man lärde sig ju att man måste vara jättenoga när man bygger hus och när man gör ritningar och så. Hur man gör för att bygga ett hus. Och räkna på energi och vad allt kostar. (Årskurs 8)

4.7. Uppfattningar om vad det är att lära

Mina frågor om hur man lär sig något var svårare att berätta om. Alla försökte men några kunde inte ge någon innebörd, andra kunde instämma i mina förslag, några verkade ta sig an problemet utan svårighet. Det senare gällde eleverna i årskurs 8 som i andra uttag hade berättat om erfarenheter av att regelbundet reflektera och utvärdera sitt arbete under veckan. De flesta var ändå villiga att ta sig an problemet.

- Dum fråga, det kan jag inte förklara. (Årskurs 5)

- Jo, men det är ju det här med, det är ju helt normalt, vi har ju ett arbetsområde, så jobbar vi ju om det, vi har ju vår planering, vårt schema och så står det längst upp vad man ska ha gjort den här veckan så följer man liksom det och så man gör nånting och så lär man sig samtidigt. Som nu när vi har kemi. Vi lär oss nya saker när vi får laborera och såna saker. (Årskurs 8)

- Som när man lär sig läsa. Man kan alfabetet. Så kan man inte läsa. Så tar man, så lärde jag mig läsa nån gång i ettan eller på dagis eller när det var. Jag kunde alfabetet fast jag kunde inte läsa. Så tog jag A .. S (ljudar) så har det utvecklats.. och så... Jag tyckte det var jättesvårt fast när man lärde sig var det inte svårt. (Årskurs 5)

- Alltså jag, så... jag har precis lärt mig det en gång så skriver jag det flera gånger tills jag ha fått in det i hjärnan. (Årskurs 3)

- Det är väl olika, tror jag. Nä, men, ibland så berättar nån, ibland så läser man, ja, det är väl olika, tror jag... Ibland fastnar det lite lätt, ibland är det mycket svårare. (Årskurs 3)

Som framgår av citaten uppehöll sig några vid att det handlar om att memorera, t.ex. i matematik eller engelska. För flera var innebörden att det är *att göra något och samtidigt lära* eller *att ha gjort något*. Det är något som kommer efteråt. ”Man kan det liksom, så. Efter. Inte bara när man jobbar med det och så... vet man lite annat om det också, efter också.” En elev uttryckte sig på ett sätt som associerar till Piagets begrepp ackommodation (sid. 4 ovan). ”Jag tyckte det var jättesvårt fast när man lärde sig var det inte svårt.” Eleven hade behövt ändra sina kognitiva strukturer och berättade ingående om hur det gick till för att gå från att ha lärt bokstäver till att sätta samman dem för att kunna läsa.

4.8. Sammanfattning av dataanalysen

Sammanfattningsvis visade samtalen att de nio elevernas erfarenheter av arbetet med arbetsområden var entydiga på så sätt att de gav i stort sett samma bild av ett gemensamt arbetsområde. Deras berättande var av olika kvalitet, både inom och över årskurserna, från långa sammanhängande till korta som svar på mina (ibland ledande) frågor. De uppfattade i varierande utsträckning arbetsområdesarbetet som annorlunda jämfört med hur de arbetar i övrigt eller hur man arbetar på andra skolor, de värderade det positivt men i olika grad.

Ett par elever uppfattade det som svårt antingen för egen del eller för kamraterna i deras egen elevgrupp men de flesta uttryckte en god självförlit i att klara arbetssättet. Några uttryckte explicit att de behövde lärar- eller kamratstöd. Bland de yngsta var de med bäst självförlit också mest motiverade för att lära ”i sig”, arbetssättet var inte särskilt viktigt – men det *var* också roligt.

Elevernas erfarenheter i fråga om att ta ansvar och ha inflytande kan sammanfattas enligt följande:

Årskurs 3	Årskurs 5	Årskurs 8
anknyter till historia, geografi, närområdet	anknyter till geografi, kultur, språk, bild	anknyter till alla ämnen utom moderna språk
individuellt arbete	samarbeta parvis	grupparbete med fyra
en faktakälla	flera faktakällor	komplexa problemlösningar, delvis inom ämnen (matematik, no)
studieteknik, dvs. att använda en metod (stöddord)	bestämma urval av objekt att lära (fakta)	bestämma innehåll i lärandet med hjälp av teoretiska och faktabaserade kunskaper
bestämma urval av fakta	använda redskap och metoder	användning av fysiska eller intellektuella verktyg och redskap av flera slag
göra anteckningar	skriftlig redovisning	konkret, komplex illustration som en del i resultatredovisningen
redovisa muntligt för inbjudna	illustration (bild)	muntlig redovisning för inbjudna
arbeta enligt lärarens arbetsschema	redovisning elev-lärare	särskilt schemautrymme
	inom Eget Arbete-pass	planering, utvärdering, självbedömning, i gruppen och individuellt
	egen planering, utvärdering, självbedömning	

Ingen elev tog spontant upp begreppet inflytande. För eleverna i årskurs 3 var det heller inte särskilt intressant att tala om ”att bestämma”, det var att man lärde som var intressant och att få stöd av läraren. Däremot tog den mest reflekterande eleven spontant upp ordet ”ansvar”. I årskurs 5 fanns inga spontana associationer till vare sig ansvar

eller inflytande, deras uppfattning var att de inte fick bestämma, lärarna bestämde. Även om en elev tog upp friheten i arbetsområdesarbetet var det där som eleverna hade erfarenheter som jag tolkat som att de inte hade lärt sig hantera inflytande/ansvar. Eleverna i årskurs 8 använde i flera olika sammanhang ordet ”bestämma”, i ett fall även ”ansvar”. De var mest reflekterande och mest positiva till det självstyrda arbetet.

Min avslutande fråga till eleverna om deras uppfattning av hur de lär var svår för de flesta. I den mån de gav svar anknöt de till det konkreta lärande de just var involverade i och man kan möjligen se att de associerade framför allt dels till att ”man lär när man gör något”, dels till memorering.

5. Avslutande reflektioner

5.1. Metodfrågor

Som framgått (avsnitt 3) är syftet med denna undersökning inte att generalisera i statistisk mening eller pröva hypoteser utan att utforska elevers uppfattningar om ett bestämt arbetssätt i ett valt fall, en skola. De muntliga intervjuerna har analyserats kvalitativt för att visa på variationen och de kvalitativa skillnaderna i uppfattningarna och erfarenheterna. Kvale tar upp analytisk generalisering som innebär ”att man gör en välöverlagd bedömning om i vad mån resultaten från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation”. Det kan då vara forskaren eller läsaren som svarar för generaliseringen. Forskaren kan bygga upp, formalisera och argumentera för det generella i sina resultat men också överlåta åt läsaren att generalisera utifrån tillräckligt övertygande beskrivningar och analyser i forskningsunderlaget.

Tillförlitligheten och giltigheten i resultaten har att göra med vad Kvale kallar forskarens hantverksskicklighet i kvalitativa undersökningar och analyser. Jag har redogjort för hur denna undersökning är upplagd i avsnitt 3 där det också framgår hur analysen av data har gått till. Teorin i denna undersökning (avsnitt 2) gav mig dels en förståelse inför elevsamtalen och att lyssna in vad som kan tolkas in i utsagorna, dels för att analysera utskriften och redovisa resultaten.

Då det gäller intervjuerna och min påverkan eller styrning av elevernas utsagor så har jag försökt minska denna genom att bara ha ett fåtal huvudfrågor som avsett att ge eleverna möjlighet att berätta utan inblandning. I några av samtalen skulle jag inte ha fått några data om jag inte hjälpt eleven att associera eller förstå. I den mån jag påverkade eleven att värdera olika inslag i undervisningen (t.ex. Är det svårt att..) har jag kontrollerat med andra utsagor vad som kan verifiera eller motsäga svaren.

Eleverna var exempelvis positivt inställda till arbetet i arbetsområden. Jag hade överlåtit åt lärarna att välja ut vilka som skulle komma, med förutsättningen att eleverna skulle i någon mening representera olikheter. De visade också olikheter i intervjuerna. Om det fanns andra elever med tydligt negativa uppfattningar av arbetssätten och skolan vet jag inte men jag har ingen anledning att anta att lärarna valt en ”sned fördelning” i urvalet.

Ytterligare en svårighet då man använder kvalitativ metod och analys är att redovisa data på ett övertygande sätt. Jag själv känner sammanhanget från vilket ett citat tagits medan läsaren kan tolka in annat i citatet, eller något som inte finns där, etc. Jag anser att en mer strukturerad intervju med många frågor med entydiga svarsalternativ, i en muntlig eller skriftlig enkät också ger utrymme för tolkningar, både av den svarande, av forskaren och av dem som tar del av resultaten.

Genom den öppna ansatsen har jag tyckt mig se att det går att bredda undersökningar av elevers ansvar och inflytande i undervisningen. Men för det krävs troligen mer forskning kring vad det är och ska leda till.

5.2. Arbetsområden som arbetsmodell

Teorierna om lärandet som redovisats i avsnitt 2 visar några av de förändringar som skett i teoribildningen över tid. Det är framför allt de senaste som kan bidra till förståelsen av empirin i denna begränsade undersökning. Lärande sker i ett samspel mellan inre kognitiva processer och påverkan från ”det yttre”, i formell utbildning genom undervisning. Att döma av elevernas uppfattningar hade lärarna i X-skolans undervisningsmodell, ämnesövergripande arbetsätt (det yttre), en lika betydelsefull i deras lärande (det inre) men annorlunda funktion jämfört med i ämnesuppdelade modeller. I deras berättelser var interaktionen med lärarna tydlig. Ämnena var också tydliga för dem men parallellt med ämneskunskaper utvecklade de ”tekniker” för att hantera ansvaret och inflytandet, exempelvis planeringsramar, tydliga instruktioner och hjälp att följa upp och reflektera över hur arbetet fungerade och vad de lärde.

Utvecklingen mellan årskurserna (3-5-8) av förmågan att arbeta självständigt med arbetsområden liksom den kognitiva utvecklingen kom fram i elevernas berättelser. Men i respektive årskurs fanns tecken på individuella skillnader i förmågan att hantera uppgiften. Frågan kan ställas om de som har svårigheter i lärandet gynnas av arbetsättet jämfört med andra arbetsätt. Det går inte att dra slutsatser om det utifrån denna studie. För att kunna diskutera det behövs jämförelser av grupper med olika arbetsätt och, inom dem, elevgrupper med olika förutsättningar för de mer komplexa uppgifterna.

Eleverna i årskurs 5 uttryckte något mindre positiva uppfattningar än övriga om arbetet i arbetsområden, bland annat information som visade på svårigheter med arbetsätten. De hade något svårare att berätta om helheten i arbetet och de var mindre nöjda med själva ansvarstagandet, inte bara med sitt eget utan generellt. De verkade inte ha hittat strukturen i arbetet och resultaten såg de inte så tydligt som i de andra elevgrupperna.

Med Piagets teori (sid. 4) om lärandet kan man tolka det så att eleverna i årskurs 3 verkade assimilera det arbetsätt de skulle tillämpa i Skåne-arbetet till de kunskaper som de redan hade om arbetsätt – även om någon kunde ha behov av individuellt stöd för detta. För eleverna i årskurs 8 verkade det också handla om att assimilera viss ny kunskap i ett nytt arbetsområde (arbetsätt och ämneskunskaper etc.) till redan existerande kognitiva strukturer. Eleverna i årskurs 5 var enligt min tolkning i situationen att de måste förändra de redan existerande strukturerna, dvs. de arbetsätt som de ”var vana vid” och hade lärt sig, till nya förutsättningar men ännu inte nått dit. Det skulle i så fall kunna förklara den osäkerhet de uttryckte.

Generellt sett påtalas ibland riskerna och svårigheterna med att arbeta för att elever ska ha ansvar och inflytande i undervisningen, både av lärare, i forskning och i allmän debatt – och av elever/studerande. Frustration, oordning, dåliga prestationer i ämnena etc. kan höra dit, menar en del. Samtidigt pekar visioner och teorier mot att de förmågor som eleverna behöver för att kunna ta ansvar är viktiga och ger bättre kompetens. Min studie tyder på att det går att arbeta medvetet och strukturerat för detta genom att behandla målen om elevansvar och inflytande med samma prioritet som ämnesmålen och integrerat i dem och att det är positivt i elevernas perspektiv. Det är också tydligt att ju mer som överläts åt eleven att skapa sin egen läroplan och läroplansteori (genom att överge den ordning som ämnesindelningen skapar), desto mer komplex är uppgiften. Det innebär, precis som i fråga om andra kunskaper och förmågor, att det är mest krävande för dem som behöver mycket stöd i sitt lärande.

Referenser

- Alvegård, C, & Anderberg, E. (2006) *The interplay between content, language meaning and expressions*. Paper presented at AERA Annual Meeting, USA.
(Elsie.Anderberg@pedagog.lu.se)
- Anderberg, E., Alvegård, C., Svensson, L & Johansson, T. (2005) *Språkanvändning och kunskapsbildning*. Rapport nr 85. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet
- Anderberg, E., Häggström, S. & Nordqvist, A (2007) *Didactics of the Learning Process*. Report No. 2007:15. Göteborg: Chalmers University of Technology
- Carlgrén, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag
- Citizenship education at school i Europe. A comparative study*. European Commission. Publications (www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice)
- Citizenship education for the twenty-first century* (<http://portal.unesco.org/education/en>)
- Condliffe Lagemann, E. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Egidius, H. (1991) *Problembaserad inläring – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Helsinki: Konsulta Oy
- Entwistle, N. *Learning and Individual Differences*. I Rosengren, K E & Öhngren, B.(1997). *An Evaluation of Swedish Research in Education*. Uppsala: Swedish Science Press
- Europaparlamentets och Rådets rekommendation, PE-CONS 3662/07, DG I
(http://ec.europa.eu/sverige/eu_service)
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind – The Theory of Multiple Intelligences* (2:a utg. 1992). HarperCollins Publishers. Svensk översättning: Brain Books AB, Malmö (1994)
- Giota, J. (2001). *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Grønmo, S. (2004, svensk översättning 2006). *Metoder i samhällsvetenskap*. Malmö: Liber
- Hatcher, R. *Social class and schooling. Differentiation or democracy?* I Cole, M. (2nd edition 2007) *Education, Equality and Human Rights*. London/New York: Routledge
- Illeris, K. (1999, svensk översättning 2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S. (1997/2007) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Long, H.B. (1989). *Self-directed learning: Emerging theory and practice*. I Long, H.B. and associates. *Theoretical foundations for self-directed learning*. Oklahoma Research Centre for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and Awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum

- Myhre, R. (1980). *Innföring i pedagogikk*. Oslo: Fabritius pedagogiske bibliotek
- Olsson, G. (2007). *Mål i skolans praktik. Lärares uppfattningar av och arbete med läroplanens mål om elevers ansvar och inflytande*. (<http://theses.lub.lu.se/undergrad/by-organisation>)
- Pang, Ming Fai & Marton, F. (2003). Beyond “lesson study”: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional science*, 31 (3) 175-194
- Silén, C. (2000). *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Linköping: Filosofiska fakulteten, No 73, Linköpings universitet
- Skolverket (2006, 2007). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Fritzes förlag
- SOU 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Wyndhamn, J. (2002). *Att lära med och av ett datorprogram. En explorativ studie*. I Säljö, R. & Linderöth, J. *Utmaningar och frestelser. It och skolans lärkultur*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Bilagor

Bilaga 1

Nationella mål för med relevans för undersökningen

Läroplanen för grundskolan, Lpo 94, avsnitt 2.3 ⁴²:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö,
- successivt utövar ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan och
- har kunskap om demokratins principer och utvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former.

Angående arbetet med att utveckla elevers ansvarstagande och inflytande finns också riktlinjer för läraren.

Läraren skall

- utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och för sitt arbete i skolan,
- se till att alla elever oavsett kön och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad,
- verka för att flickor och pojkar får ett lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen,
- svara för att eleverna får pröva olika arbetssätt och arbetsformer och
- tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen och förbereda eleverna för delaktighet och medansvar och för de rättigheter och skyldigheter som präglar ett demokratiskt samhälle.

⁴² Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Frågor vid samtalen med elever i skolår 3, 5, 8

Inledning:

Jag har av din lärare fått en del material om ett arbetsområde som kallas xxxx. Jag vill prata lite om det och om vad du lärt och tyckt om det. Är det OK?

(För att rikta in tankarna: När blev ni klara? Hur många var ni i gruppen? Var du med hela tiden?)

Frågor:

1. Hur gick det till när ni jobbade med det? Berätta!

(För att rikta in:

Vad var det ni jobbade med då? Hur gjorde ni då? Vad handlade det om?

Jag ska försöka hitta indikationer på att eleven tar ansvar och utövar inflytande!)

2. Vad har du lärt dig inom det här arbetsområdet?

(För att rikta in:

Om xxxx (dvs. *kunskaper och färdigheter*) ?

Jobbade du med NN? Vem bestämde? (för att kolla *samarbete*)

Jobbade ni helt utan lärare? (om *ansvar* och *inflytande*)?

Var det roligt (*motivation*)?

Är det bra att planera så?)

3. (Elev i skolår 5 eller 8)

Har ni jobbat såhär förut? Är det svårt? Var det lättare eller svårare förut att jobba så här? (*progressionen*)

4. Hur går det till när man lär sig någonting, tycker du?

(För att rikta in: t.ex.: När ”fastnar” något?)