

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Vad krävs för att arbetet i klassrummet skall kunna utgå från varje elevs enskilda behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande?

- en kvalitativ undersökning av gymnasielärares ståndpunkter

Författare

Johanna Bornell Gustafsson

Handledare

Eva Borgfeldt

www.hkr.se

Vad krävs för att arbetet i klassrummet skall kunna utgå från varje elevs enskilda behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande?

- en kvalitativ undersökning av gymnasielärares ståndpunkter

Abstract:

Arbetet är en kvalitativ undersökning som har som syfte att undersöka lärares uppfattning om vad som krävs för att de mål i Lpf94, kring kunskap och miljö för lärande, skall uppnås. Undersökningens syfte är dessutom att ta reda på om informanterna delar den kunskapssyn och den pedagogisk metod, som Olga Dysthes presenterar i *Det flerstämmiga klassrummet*.

Intervjuer med fem gymnasielärare i skiftande ämnen har genomförts. Deras ståndpunkter liknar varandra och trots det begränsade urvalet kan ett antal nyckelord för vad lärare anser krävs för att målen skall nås utläsas. Dessa är följande: 1. Gruppen. Gruppens sammansättning har betydelse för hur undervisningen läggs upp och gruppens storlek har betydelse för lärarens möjlighet att utgå från varje elevs enskilda behov. 2. Engagemang från lärare och elever är mycket viktig, varje elevs erfarenhet måste tas tillvara och betyda något i klassrumsdialogen. 3. Tid är en annan faktor som spelar in. Det krävs tid för lyssna på alla och möta dem där de befinner sig. 4. Slutligen är samarbete mellan kollegor en faktor som informanterna menar är viktig.

I lärarnas resonemang kan det utläsas att de på olika sätt vill verka för ett öppet, dialogiskt klassrum.

Ämnesord: Kunskapsutveckling, klassrumsdialog, dialogiska arbetsmetoder, samlärande,

INNEHÅLL

1. INLEDNING	3
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte och problemprecisering	4
1.3 Arbetets struktur	4
2. LITTERATURGENOMGÅNG	5
2.1 Styrdokument – Lpf94	5
2.2 Vygotskij och betydelsen av det sociala samspelet	6
2.3 Dysthe och dialogisk undervisning	7
2.3.1 Olika syn på kunskap enligt Dysthe.....	8
2.3.2 Viktiga begrepp i det dialogiska klassrummet	8
2.3.3. Lärarens roll i det dialogiska klassrummet	10
2.4 Stensaasens och Slettas tankar kring gruppdynamik	11
2.4.1 Viktiga begrepp i gruppprocesser.....	11
2.4.2 Lärarens roll enligt Stensaasen och Sletta	13
2.5 Fenomenografin och variationen av att erfara världen	13
2.5.1 Viktiga begrepp inom fenomenografin	14
2.5.2 Lärarens roll	15
3. METOD	16
3.1 Metodval	17
3.2 Urval	17
3.3 Genomförande	17
3.4 Etiska överväganden	18
4. REDOVISNING AV RESULTAT	18
4.1 Undersökningsgruppen	18
4.2 Fem lärares syn på lärande och undervisning	19
4.2.1 Läroplanens mål.....	19
4.2.2 Förutsättningar för att nå målen	20
4.2.3 Utbyte med kollegor	27
4.2.4. Önskemål och drömmar	29
4.2.5 Ledningens stöd	32
5. ANALYS OCH DISKUSSION	33
5.1 Grupper	33
5.1.1 Individens i gruppen.....	33
5.1.2 Gruppdynamik	34
5.1.3 Gruppstorlekens betydelse	35
5.2 Engagemang	36
5.2.1 Att lära känna eleven - ett uttryck för engagemang	36
5.2.2 Att använda sig av elevernas erfarenheter	36
5.3 Samverkan	37

5.4 Tid.....	38
5.5 Genomsyras de intervjuade lärarnas arbete av den kunskapssyn som Olga Dysthe företräder?.....	39
5.6 Arbetar de intervjuade lärarna med ett flerstämmigt, dialogiskt klassrum?	40
5.7 Sammanfattande tankar kring resultatet	40
6. METOD- OCH RESULTATDISKUSSION.....	41
6.1 Metod.....	41
6.2 Resultat.....	41
7. SAMMANFATTNING	42
REFERENSER.....	46

Bilaga 1

1. INLEDNING

Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94)¹ innehåller tydliga direktiv när det gäller skolans uppdrag att låta varje elevs resurser, kompetenser och erfarenhet utgöra den bas från vilken elevens kunskapsutveckling skall utgå. Den talar också om att kunskapsutvecklingen är beroende av möjligheterna att se samband och att få reflektera över sina erfarenheter. Skolans och lärarens ansvar är att se till så att alla elever, utifrån sina förutsättningar, får möjlighet att tillskansa sig kunskaper och utvecklas som individer.

Den ryske forskaren Lev S. Vygotskijs teorier om medvetandets utveckling har inspirerat den psykologiska och pedagogiska forskningen sedan 1970-talet. Vygotskijs utgångspunkt är att lärande är ett socialt fenomen. Vi föds in i ett socialt sammanhang och en kollektiv kultur. Individens kunskapsutveckling sker alltså inte oberoende av andra utan är i allra högsta grad avhängigt det gemensamma samspelet.²

1.1 Bakgrund

Vid flera tillfällen under lärarutbildningen har jag kommit i kontakt med språkvetaren Olga Dysthes arbete *Det flerstämmiga klassrummet*³. Dysthe utgår ifrån att kunskap är något som uppstår hos individen i möte och samspel med andra. Hon menar att allt lärande är dialogiskt och frågan som hon framförallt ställer är: vad sker i ett klassrum när lärarna systematiskt försöker införa skrivande och samtalande som redskap för inläringen? Hennes undersökning och tankar kring kunskap och lärande fångade mig och när det var dags att välja ämnesområde för examensarbetet, bestämde jag mig för att på något sätt utgå från Dysthes resonemang och resultat i en egen kvalitativ studie.

¹ Utbildningsdepartementet, 2000

² Bråten, 1998, s. 103f.

³ Dysthe, 1996

1.2 Syfte och problemprecisering

I min studie vill jag undersöka lärares uppfattningar om vad som krävs för att skapa en god lärmiljö för alla elever. Jag är intresserad av lärarnas tankar kring detta, vilka arbetsmetoder de nu använder sig av för att nå målet, vilka resurser som de anser behövs och hur de skulle vilja arbeta för att uppnå direktiven. Lärarnas ståndpunkter vill jag dessutom diskutera utifrån den socialtinteraktiva kunskapssynen och Dysthes teori om det dialogiska klassrummet. Det är intressant att försöka utreda om vägen att nå läroplanens mål kan vara att använda ett arbetssätt som bygger på Dysthes pedagogiska filosofi. I analysen av de data jag fått fram finns således Dysthes teorier och resultat med som en ingrediens. Med tanke på undersökningens och uppsatsens omfång måste jag begränsa mig. Fokus ligger framförallt på Dysthes allmänna resonemang kring vad som behövs för att göra klassrummet dialogiskt, som samspel, kontext, engagemang och stöd. Jag vill också titta på konkreta arbetsmetoder som autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning.

Mitt syfte utmynnar i följande problempreciseringar:

- Vad uppfattar gymnasielärare krävs för att målen i Lpf94, som rör skolans uppdrag att utforma en lärmiljö som främjar elevens egen kunskapsutveckling, och skolans uppdrag att nå varje individ, skall kunna uppnås?
- Genomsyras de intervjuade lärarnas arbete av den kunskapssyn som Dysthe företräder?
- Arbetar de intervjuade lärarna med flerstämmiga klassrum?

1.3 Arbetets struktur

I den fortsatta framställningen kommer jag att under Litteraturgenomgång presentera den litteratur och de källor jag valt att utgå ifrån. Under Metod presenteras min metod, samt hur jag använder mig av mina källor. Metoddelen följs av Redovisning av resultat. I Analys och diskussion diskuteras resultaten med utgångspunkt i litteraturen. I den del som kallas Metod- och resultatdiskussion behandlas frågor kring undersökningens pålitlighet och relevans. Arbetet avslutas med en sammanfattning.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Undersökningens utgångspunkt är, som tidigare nämnts, målen i Lpf94 och på vilket sätt gymnasielärare anser att dessa skall uppnås. Därför inleds litteraturgenomgången med en presentation av läroplanen, de avgränsningar som gjorts och infallsvinklar som använts.

Under 2.2 beskrivs några av forskaren Vygotskijs tankar kring kunskapsutveckling och pedagogik. Under 2.3 presenteras Dysthe och hennes syn på lärande och koppling till bl.a. Vygotskij. 2.4 är en presentation av forskarna Svein Stensaasen och Olav Slettas tankar om lärande och samarbete i grupper. Här har jag valt att lägga tyngdpunkten på behovet av att utnyttja grupperns inneboende potential för ett optimalt lärande. 2.5 tar upp en forskningsgren som delvis kan sägas inspirerats av Vygotskij: fenomenografin. Denna kan av utrymmesskäl inte beskrivas tillfullo, men några viktiga begrepp tas upp och dessa återfinns sedan i analysen.

2.1 Styrdokument – Lpf94

Den läroplan som styr gymnasieskolan – Lpf94 genomsyras av tanken att kunskapsutveckling hör samman med reflektion och vikten av att sätta samman ny kunskap med tidigare erfarenhet. Skolan har ett ansvar att nå alla elever utifrån deras egna förutsättningar. Kapitel 1 i Lpf94 behandlar skolans värdegrund och uppgifter. Del två i denna inriktar sig på skolans gemensamma uppgifter och tar upp vilka huvuduppgifter skolan har, hur skolans uppdrag att förmedla kunskap ser ut samt den enskilda skolans utveckling. Där står bland annat följande:

/---/ Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Undervisningen får inte ensidigt betona den ena eller den andra kunskapsformen /---/

/.../ Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjlighet att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper.

Skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva. Det väsentliga är att skolan skapar de bästa betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Därvid skall skolan ta tillvara de kunskaper som och erfarenheter som finns i det omgivande samhället /---/

/---/ Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar /---/⁴

Kapitel 2 innehåller riktlinjer som de som arbetar på en gymnasieskola skall följa när det gäller elevers kunskapsutveckling. Kapitlet tar upp att:

Alla som arbetar i skolan skall:

- hjälpa alla elever som har behov av särskilt stöd och
- samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande

Läraren skall:

- utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära, organisera arbetet så att eleven:
- utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt.⁵

Under *Metod* beskrivs utförligare hur läroplanen använts i min undersökning.

2.2 Vygotskij och betydelsen av det sociala samspelet

Den ryske forskaren Lev Vygotskij har, som tidigare nämnts, under den senare delen av 1900-talet gjort stora avtryck på den västerländska forskningen inom psykologi och pedagogik. Två begrepp som han introducerat inom pedagogiken är: *medierat lärande* och *den närmaste utvecklingszonen*. Det första hänger samman med Vygotskijs tanke att vi föds in i en kultur, ett socialt samspel. Detta spelar en avgörande roll för individens kunskapsutveckling. Medierat lärande innebär att individer får hjälp av sin omgivning att tolka världen. Genom andras beteenden, uppmuntran och tolkningar hittar individen sitt sätt att vara, tänka, agera och utvecklas. Vad som anses som kunskap är alltså i grund och botten kollektivt och kulturellt betingat.⁶

Det andra begreppet: den närmaste utvecklingszonen är en pedagogisk idé som kommer av tanken att kunskap är social interaktion. Zonen är det avstånd som finns mellan den

⁴ Utbildningsdepartementet, 2000, kap 1.2, Kunskaper och lärande

⁵ Ibid, kap 2.1, Kunskaper, Riktlinjer

⁶ Säljö, 2000, s. 65f.

utvecklingsnivå en individ når genom att arbeta självständigt med ett problem och den nivå eleven skulle kunna nå om problemlösningen skedde under en vuxens ledning eller i samarbete med andra. Vygotskij tror på individens egna möjligheter, men att i samspel och med hjälp av vägledning kan han eller hon komma betydligt längre.

Enligt Vygotskij spelar alltså kommunikationen mellan lärare och elever en avgörande roll. Han var således mycket skeptisk till det som brukar kallas förmedlingspedagogik. Denna kan sägas bygga på pedagogiska metoder där eleverna är relativt passiva mottagare av kunskap och läraren är den som står för kommunikation och förmedling. Vygotskij förordade en holistisk undervisning och menade att man inte strikt bör dela upp det som skall undervisas i olika ämnen. Detta skapar splittring och det för kunskapsutveckling så viktiga behovet av att se samband kan gå förlorat. Lärarens roll enligt Vygotskij är att lägga upp en undervisning som blir meningsfull för eleven. Detta innefattar både att hitta och arbeta utifrån utvecklingszonen, samt att beskriva och lägga fram det som skall läras på ett, för eleven, relevant sätt.⁷

2.3 Dysthe och dialogisk undervisning

Olga Dysthe utgår i sin bok *Det flerstämmiga klassrummet* (2000) ifrån att allt lärande är dialogiskt, att kunskap uppstår i samspel med andra. Hon menar, med stöd av sin forskning, att om inlärningspotentialen i ett klassrum skall utnyttjas tillfullo måste en dialogisk undervisning bedrivas.

Dysthe pekar på några grundläggande aspekter på dialogen. Det som kan ske i ett dialogiskt klassrum är att eleverna kan inse sin egen potential som kunskapsbärare och resurspersoner. Detta byggs upp genom att elevernas erfarenheter och kunskaper är centrala och hela tiden används i skrivande och samtalande.⁸ Hon menar att det dialogiska klassrummet är en nödvändighet, inte bara för att eleverna tillfullo skall öka sina kunskaper, utan det dialogiska synsättet är också en modell för hur människor fungerar i ett demokratiskt samhälle.⁹

⁷ Bråten, 1998, s.103ff.

⁸ Dysthe, 2000,s.46ff.

⁹ Ibid s. 249

Det dialogiska sättet att undervisa innebär att systematisk låta många röster bli hörda. Skillnaderna mellan rösterna tas fram och utnyttjas. I olikheten finns potentialen för eleven att hitta och utveckla sin egen röst. Röster innebär, hos Dysthe, inte bara fysiska röster - alltså lärarens och elevernas röster -, utan även röster utifrån. För att klassrummet skall bli dialogiskt skall, enligt Dysthe så många olika källor som möjligt, både skriftliga och muntliga, utnyttjas.¹⁰

2.3.1 Olika syn på kunskap enligt Dysthe

Dysthe diskuterar skillnaderna mellan presenterande undervisning och socialt interaktiv undervisning. Hon menar att synen på kunskap och elever är det som skiljer de två traditionerna åt. Den *socialt interaktiva undervisningen* bygger delvis på den konstruktivistiska kunskapssynen och utgår ifrån att när individen konstruerar sin egen kunskap behövs dessutom reflektionen tillsammans med andra. Det är i detta samspel som fakta blir kunskap.

Den *presenterande undervisningsmetoden* utgår från att kunskap är en statisk sanning som går att förmedla till andra. Det gäller för individen att ständigt fylla på sina kunskapsdepåer och läraren är den som aktivt arbetar med att överföra en redan befintlig kunskap till sina elever. Dysthe beskriver i sin bok de två sätten att undervisa och poängterar att det inte handlar om antingen eller när det gäller valet av undervisningsmetod. Det viktiga är att läraren har en grundläggande dialogisk hållning till undervisandet. Har man det kan det finnas utrymme till båda metoderna, beroende på situation.¹¹

2.3.2 Viktiga begrepp i det dialogiska klassrummet

Dysthe tar bland annat upp två viktiga begrepp för ett dialogiskt klassrum. Dessa är *den nära utvecklingszonen* och *stödstrukturen*. Det första begreppet är hämtat från Vygotskij och har beskrivits ovan. Vygotskij talar om att individer kan nå längre i sin kunskapsutveckling om han eller hon får stöd av lärare och/eller andra elever. Dessa andra, som får spela en stor roll i

¹⁰ Dysthe, 2000, s.227ff.

¹¹ Ibid, s. 46-54

inlärningsprocessen, kallar forskaren J. Bruner för stödstrukturer. Dysthe menar att det stöd som diskuteras av de två forskarna handlar i grund och botten om att utnyttja den utvecklingszon där eleven befinner sig. På så vis kan man hjälpa eleven att komma längre, längre än de hade kommit på egen hand.¹²

Några ytterligare viktiga begrepp som Dysthe tar upp när det gäller samspelet i klassrummet och det stöd för kunskapsutveckling som detta kan ge är: *autentiska frågor*, *uppföljning* och *positiv bedömning*. Begreppen har Dysthe lånat från forskarna Nystrand och Gamorans studie kring samspelets mönster på ett antal skolor i USA. Den autentiska frågan innebär att man som lärare ställer frågor som inte har ett givet svar. Avsikten med frågan blir att försöka få igång en diskussion där elevens förståelse och egna tolkning av ämnet blir viktig. Den autentiska frågan bör alltid innebära en uppföljning, alltså att svaret som lämnas på frågan fångas upp av läraren och leder vidare till nästa fråga. Detta ger den så kallade positiva bedömningen. Läraren visar genom att ställa autentiska frågor och följa upp de svar som ges att elevernas reflektion och erfarenhet betyder någonting. Med den positiva bedömningen blir elevsvaret grunden för undervisningen och en förutsättning för klassrumsdialogen.¹³

Forskaren Michail Bakhtins teorier och begreppsapparat spelar en stor roll för Dysthes analys och hennes övergripande tankar kring kunskaps- och inläringssyn. Hon beskriver framförallt hans begrepp dialog. Enligt Bakhtin är all existens dialog: ”/.../ Att vara är att kommunicera... Att vara är att vara någon för den andre, och genom den andre vara någon för sig själv/.../”¹⁴ Bakhtin menar att förståelse skapas i dialogen, i responsen mellan människor. Det som gör att meningen skapas i spänningsfältet mellan sändare och mottagare är att det uppstår ett samspel mellan olika erfarenheter, bakgrunder och kunskaper. Det är i denna *polyfoni*, eller som Dysthe valt att kalla den *flerstämmighet*, som inlärningspotentialen ligger.¹⁵

Dysthe argumenterar för skrivandet som instrument för lärande. Hon pekar bland annat på skrivandet som ett sätt att utveckla tänkandet. Att skriva kan i det dialogiska klassrummet innebära att texten används som en dialogpartner. Genom skrivandet ges eleven möjlighet att

¹² Dysthe, 2000, s. 55ff.

¹³ Ibid, s.58ff.

¹⁴ Ibid, s.63

¹⁵ Ibid, s. 61ff.

pröva idéer, utveckla sina tankar och befästa kunskap.¹⁶ Skrivandet kan, och bör, tillsammans med samtalet utnyttjas som redskap för att göra klassrummet mer flerstämmigt. Dysthe menar att i de flesta klassrum idag pågår det diskussioner och eleverna är delaktiga i undervisningen på olika sätt. Det är lätt att tro att flerstämmighetens potential utnyttjas genom sådana metoder. Ett problem som Dysthe pekar på är att det dock nästan alltid är samma röster som hörs. En del elever är aktiva andra förblir tysta. Skrivandet kan ge de tysta eleverna en möjlighet att höras och genom att på olika sätt använda det skrivna i undervisningen kan läraren utnyttja den inlärningspotential som finns istället för att, kanske till och med omedvetet, hamna i/stanna i monologiska arbetssätt.¹⁷

2.3.3. Lärarens roll i det dialogiska klassrummet

Lärarens roll inom den socialt interaktiva kunskapssynen är, enligt Dysthe, mycket aktiv. Läraren är den som skapar förutsättningar för att flera röster hörs. Han eller hon måste ta reda på vad eleven kan och bygga på den förståelse som redan finns. En medvetenhet om varje elevs potential och dennes behov av stöd för att nå längre i sin kunskapsutveckling är lärarens ledord. Det är viktigt att läraren känner engagemang för sitt ämne och aktivt skapar engagemang hos eleverna, genom att skapa förutsättningar för, och involvera dem i, samspelet.¹⁸

En annan viktig del i det dialogiska klassrummet är enligt Dysthe gemensam kontroll. Hon menar att lärande och ansvar hänger ihop. Att lära sig är att vara aktiv och därför argumenterar Dysthe för nödvändigheten av att eleverna är delaktiga i att sätta upp mål för arbetet i klassrummet. Det är lärarens ansvar att vara den som tar initiativet till ökad gemensam styrning.¹⁹

¹⁶ Dysthe, 2000, s.89ff.

¹⁷ Ibid, s.229f. , samt s.236-238

¹⁸ Ibid, s.238-243

¹⁹ Ibid s.244-246

2.4 Stensaasens och Slettas tankar kring gruppdynamik

Att kunskap uppstår i samspel med andra är något som flera forskare hävdar. Pedagogerna Svein Stensaasen och Olav Sletta presenterar en infallsvinkel på hur gruppen och dess inneboende potential kan utnyttjas i skolan.

I förordet till *Grupprocesser - om inläring och samarbete i grupper*²⁰ skriver författarna att de genom boken vill uppmärksamma grupprocessers betydelse för mänsklig utveckling. De vill, genom sitt arbete, öka kunskaperna hos dem som arbetar med grupper: som pedagoger och företagsledare m.fl. Bokens allmänna utgångspunkt är, enligt författarna själva, en tro på människan. Genom fostran och undervisning kan individer utvecklas positivt. De framhåller dessutom att för att förstå sig på samspelet mellan människor och de processer som sker kan man inte bara titta på det yttre skeendet, man måste också utgå från att det inom individer pågår en process. Detta då varje människa uppfattar världen på sitt eget sätt. Mellanmänskligt samspel och subjektivitet hänger alltså ihop. Författarna påpekar att människor är beroende av samspelet. Individer påverkas ständigt av varandra och det är viktigt för oss i vår utveckling. Detta förhållande måste den enskilde individen göras uppmärksam på, enligt författarna. Det är nödvändigt att varje människa lär sig att ta ansvar för sin del i det mellanmänskliga mötet, anser de.²¹

2.4.1 Viktiga begrepp i grupprocesser

Stensaasen och Sletta framhåller att samarbete, till skillnad från konkurrens, mellan människor kan öka och utveckla individens kompetens. De menar att i och med ett gott samarbete kan de positiva förväntningarna på andra och sig själv öka. Detta leder till en bättre arbetsmiljö med ett öppnare kommunikationsklimat. Samarbete är en vinst både för den enskilda människan och samhället. Stensaasen och Sletta hävdar att ett sätt att öka livskvaliteten hos ett samhälles medborgare är att verka för samarbete istället för konkurrens. De menar att utveckling på detta område ligger framförallt i en förändring av attityder. I näringslivet

²⁰ Stensaasen och Sletta, 2000

²¹ Ibid, Förordet

behövs fler ledare som tar vara på sina medarbetares kompetens och arbetar för ökat samspel och samstyre. Skolan behöver rektorer och lärare som arbetar med att låta eleverna ta ansvar för sitt lärande, som inser vikten av mål och utmaningar och behovet av ökad känsla hos individen av personlig trygghet och självständighet.²²

Att driva ett företag eller en skola mot ökat samarbete är att förbättra kvalitén. Detta är en central tanke för Stensaasen och Sletta. De använder sig av följande definition på kvalitet: *lämpad att använda och möjlig att kontinuerligt förbättra för att alltid göra kunden nöjd och för att upprätthålla och förbättra den totala livsmiljön.*²³ Begreppet diskuteras framförallt utifrån en ledarteori som kallas total kvalitetsledning (TKL). Detta är en modell som används med framgång i det Japanska näringslivet. Författarna beskriver teorin och jämför den med skolan och dess möjligheter att införa ett liknande system. Huvudtanken inom TKL är att sätta människan i centrum. Medarbetarna på ett företag skall ses som resurser och behandlas därefter. Varje medarbetare är viktig för processen och varje medarbetare måste dessutom vara medveten om just detta. Därför är det viktigt att satsa på ett klimat där alla får möjlighet att bidra på sitt optimala sätt och där samarbetet mellan medarbetarna fungerar. Ett företag som arbetar med TKL är kundorienterat. Man tar hänsyn till kunders önskemål och förväntningar. En annan viktig ingrediens är att man bör använda sig av så kallad tvärfunktionell ledning. Det duger inte med hierarkiskt styrda organisationer, alla delar av företaget måste tillsammans ta ansvar för att kvalitén står i första rummet och att kunden blir nöjd.²⁴

Kvalitetstänkande inom skolan innebär att eleverna ses som primära användare. Det är för dem skolan och dess verksamhet finns till, menar Stensaasen och Sletta. Eftersom eleverna är användarna så måste verksamheten bedrivas på ett sådant sätt så att den blir användbar för eleverna. Skolmiljön måste vara trygg och främja elevernas delaktighet. Att ständigt förbättra kvalitén enligt TKL innebär att eleverna ges medansvar när det gäller arbetsformer, metoder etc.²⁵ Att införa kvalitetstänkande i skolan innebär att man litar på elevernas förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande. Man bör se lärande som en process och fokusera på den istället för

²² Stensaasen och Sletta, 2000, s.13ff.

²³ Ibid, s.53

²⁴ Ibid, s.53ff.

²⁵ Ibid, s.75ff.

att bedriva efterkontroll av elevernas arbete. Detta, menar Stensaasen och Sletta ökar motivationen och självkänslan hos eleverna.²⁶

2.4.2 Lärarens roll enligt Stensaasen och Sletta

Ledaren och läraren har en central roll inom TKL-organisationen. Denne bör hela tiden ha de uppsatta målen i sikte. Han eller hon har det övergripande ansvaret för den sociala hälsan i gruppen och måste på olika sätt arbeta för att samarbetet fungerar. Detta innebär bl.a. att ledaren måste känna sina medarbetare, stötta dem och utmana dem till utveckling.²⁷ Arbetet i klassrummet bör bedrivas så att eleverna är villiga att dela med sig av sina erfarenheter och på så sätt ser varandra som resurspersoner. Det är av största vikt att elever inser att alla individer i ett klassrum kan och bör bidra till varje individs kunskapsutveckling.²⁸

Skolmiljön är naturligtvis inte enbart en lärmiljö och arbetsplats för eleverna. För att kvalitén för eleverna ständigt skall förbättras krävs också att arbetsmiljön för lärarna fungerar, menar Stensaasen och Sletta. Den som har det övergripande ansvaret för hela skolans verksamhet är rektor. Rektor bör på samma sätt leda lärarna som lärarna leder eleverna, med kvalitet i fokus. Lärarna måste känna en delaktighet i beslut och lagarbete bör fokuseras, menar författarna.²⁹

2.5 Fenomenografin och variationen av att erfara världen

I boken *Hur vi lär*³⁰ har ett antal forskare samlat sina resultat och slutsatser när det gäller vad elever lär sig och hur de lär. Man har således forskat kring lärande sett ur den lärandes synvinkel. De har utgått från högskolestudenter i sin forskning och tittat på hur olika faktorer påverkar det som de kallar utfallet, alltså vad som lärs. Forskningen startade på 1970-talet och när boken skrevs hade en ny forskningsmetodologi – fenomenografin uppstått.³¹

²⁶ Stensaasen och Sletta, 2000, s.22ff.

²⁷ Ibid, s.45ff.

²⁸ Ibid, s.83f.

²⁹ Ibid, s.82

³⁰ Marton, Hounsell och Entwistle (red), 1986

³¹ Ibid, s.7-10

I *Om lärande*³² skriver forskarna Ference Marton och Shirley Booth att fenomenografin utgår från att människor lär sig på olika sätt, det finns skillnader i våra sätt att erfara världen. De driver tesen att genom att man tar reda på vad som krävs för att en människa skall lära får man också en uppfattning om hur lärandet kan påverkas.³³ Det senare får avgörande betydelse för pedagogen.

2.5.1 Viktiga begrepp inom fenomenografin

Ference Marton och Roger Säljö diskuterar i *Hur vi lär* (1986) vilken betydelse elevens sätt att gripa sig an en uppgift har för utfallet. Forskarna menar att det finns två inriktningar hos elever: *djupinriktning* och *ytrinriktning*. De djupinriktade eleven tar sig an uppgifter utifrån att dessa skall ge honom eller henne en ökad förståelse. Den ytrinriktade, å andra sidan, angriper en uppgift styrd av vad han eller hon tror att läraren kommer att använda uppgiften till. När den djupinriktade eleven till exempel läser en text försöker han eller hon koppla samman dess innehåll med sin tidigare kunskap, han eller hon arbetar med att försöka förstå. Den ytrinriktade eleven kan i samma situation istället koncentrera sig på att försöka memorera texten, detta för att sedan kunna reproducera innehållet. Marton och Säljö hävdar att för att uppnå förståelse måste det djupinriktade sättet praktiseras.³⁴

Marton och Säljö driver linjen att vilken inriktning en elev antar i läroprocessen delvis styrs av vilken uppfattning de har om vad lärande är och vad som förväntas av dem. Forskarna konstaterar att det ofta finns ett glapp mellan pedagogens intention med undervisningen och vad som i slutändan mäts. Om kunskapsmätningen består av att eleven skall reproducera är det stor risk att eleven antar ytrinriktning.³⁵ I *Om lärande* (2000) diskuterar Marton och Booth elevernas förväntningar och hävdar att alla lärsituationer har en, vad de kallar, relevansstruktur. Detta innebär att den lärande tolkar eller försöker göra sig en bild av vad situationen kräver, vilket mål den har och vilken betydelse detta har för individen själv. Situationens relevansstruktur påverkar sättet att erfara fenomenet – det som skall läras³⁶.

³² Marton, och Booth, 2000

³³ Ibids. s.9ff.

³⁴ Marton, Hounsell och Entwistle, 1986, s.56ff.

³⁵ Ibid, s.69ff.

³⁶ Marton och Booth,, 2000, s.184ff.

Pedagogik och att bedriva undervisning är enligt Marton och Booth att försöka uppnå en förändring hos individen. Man vill genom olika former av träning utveckla och förändra en persons uppfattning av världen och fenomenen.³⁷ Ett viktigt begrepp i det här sammanhanget är *variation*. Enlig Marton och Booth skapas förståelse till exempel genom att individen varierar sitt sätt att angripa fenomenet. Det kan också innebära att man i diskussion med andra upptäcker att det finns varierande uppfattningar om ett fenomen och på så vis kan utveckling ske.³⁸

2.5.2 Lärarens roll

Som nämnts ovan menar fenomenografin att det går att styra en individs lärprocess. Man hävdar att lärarens arbete går ut på att försöka inta den lärandes perspektiv. För att det optimala lärandet skall ske måste läraren så att säga finna nyckeln till eleven på olika sätt.³⁹

En faktor som påverkar lärprocessen enligt Marton och Säljö är *motivation*. Begreppen inre och yttre motivation används. Den yttre processen styrs av yttre krav. Den studerande försöker lära sig något därför att den tror att det är det som förväntas av den. För att anta djupinriktning i lärprocessen krävs inre motivation, en önskan att ta reda på något – att lära sig. Ett sätt att skapa inre motivation är, enligt Marton och Säljö, att försöka relatera studieinnehållet till elevens intressen.⁴⁰

En annan forskare som också talar om motivationens betydelse är Vivien Hodgson. I *Hur vi lär* (1986) för hon sitt resonemang utifrån studier som fokuserar på inlärningsprocessen vid föreläsningar. Djup- och yttinlärning diskuteras utifrån begreppet *relevans*. I samband med att exemplifiera två elevers uppfattning om en föreläsning skriver Hodgson: ”man kan märka.../ att de två studerande var och en på sitt sätt upplever relevansen av föreläsningens innehåll. Den förste tänker på innehållet med tanke på examinationen.../ Den andre tänker mer på innehållets betydelse och vilka följderna är av det föreläsaren säger. Han verkar tänka på innehållet i termer av sin egen förståelse och den mening det har för

³⁷ Marton och Booth, 2000, s.231f.

³⁸ Ibid, s.187ff.

³⁹ Marton, Hounsell och Entwistle (red), 1986, s.229

⁴⁰ Ibid, s.74 f.

honom. Han upplever alltså innehållets relevans som *inre* medan den föste, vars tankar riktas mot examination, upplever den däremot som *yttre*.⁴¹

Hodgson menar att, förutom elevens uppfattning och inställning till det som skall läras, har också lärarens engagemang och entusiasm för ämnet och lärarens förmåga att till exempel ge, för eleven illustrerande exempel, stor betydelse. Denna betydelse kallas den *ställföreträdande relevansuppfattningen*. Enligt de undersökningar som Hodgson refererar till spelar kontakten mellan lärare och elever stor roll och den ställföreträdande relevansuppfattningen kan bana väg för lärarens förmåga att hjälpa eleven mot förståelse. Genom att läraren på olika sätt är medveten om och arbetar med den ställföreträdande relevansuppfattningen kan man alltså styra mot djupinläring.⁴²

I *Om lärande* (2000) pekar Marton och Booth på vikten av att läraren bygger *relevansstrukturer*. Detta hänger samman med resonemangen som Marton, Säljö och Hodgson för i *Hur vi lär* (1986). Att bygga relevansstrukturer kan vara att på olika sätt skapa lärsituationer som lockar till viljan att lära sig mer. Det kan innebära att använda sig av elevens värld i undervisningen. Att utgå från elevernas frågor är ett sätt att skapa relevans.⁴³

En annan viktig aspekt för pedagogen är, att som Marton och Booth uttrycker sig: använda sig av variationens arkitektur. Som tidigare nämnts är variation ett nyckelord när det gäller lärande. Lärarens uppgift blir att på olika sätt använda sig av variation för att öppna och skapa nya lärandevägar för eleverna. Läraren kan till exempel använda sig av det varierande synsätt som finns i elevgruppen för att lotsa mot ny kunskap.⁴⁴

3. METOD

I det följande presenteras mitt val av metod, vilket urval som gjorts och hur, undersökningens genomförande samt etiska överväganden .

⁴¹ Marton, Hounsell, Entwistle (red), 1986, s.133

⁴² Ibid, s.134ff.

⁴³ Marton och Booth, 2000, s.230ff

⁴⁴ Ibid, s. 236ff.

3.1 Metodval

För att få svar på mina problempreciseringar har jag arbetat med den kvalitativa metoden intervju. Jag har valt den form som brukar kallas semistrukturerad d.v.s. att intervjuerna följer ett delvis i förväg förberett frågeschema men det ges utrymme för informanten att utveckla sina svar.⁴⁵ Frågorna är relativt allmänt formulerade och intervjuprocessen flexibel då syftet med undersökningen är att få fram fylliga och detaljerade svar kring lärares uppfattning om vad som krävs för att läroplanens mål skall uppfyllas.

Det material som jag inhämtat diskuteras med utgångspunkt i det teoretiska resonemang som tagits upp i litteraturdelen. Slutsatser dras kring vad lärare anser krävs för att målen skall nås om de använder sig av dialogiska arbetsmetoder.

3.2 Urval

Intervjuerna omfattar lärare på gymnasieskolan och genomfördes på en och samma skola. Valet av skola gjordes genom att jag tidigare hade kontakt med denna. Sex lärare ur olika arbetslag/programgrupper och i skiftande ämnen tillfrågades om de var villiga att ställa upp. Alla sex valde att delta. Fem av intervjuerna behandlas i uppsatsen. Den sjätte intervjun kunde dess värre inte användas på grund av att stora delar av inspelningen är så dålig att informantens svar inte hörs. Efter noggrant övervägande ströks således den intervjun helt ur undersökningen.

3.3 Genomförande

Intervjuerna gjordes med en informant i taget. Varje intervju spelades in på band och är mellan 30 och 45 minuter lång.⁴⁶ Informanterna fick innan själva intervjutillfället information

⁴⁵ Bryman, 2002, s.301f.

⁴⁶ Banden förvaras av uppsatsförfattaren

om undersökningens utgångspunkter. De fick dessutom de utdrag ur Lpf94 som finns presenterade under 2.2. Jag informerade också om mina etiska överväganden.

3.4 Etiska överväganden

Enligt Vetenskapsrådets riktlinjer för forskningsetiska principer⁴⁷ har jag delgivit informanterna förhandsinformation om undersökningen utgångspunkter, hur den kommer att gå till samt att resultaten endast kommer att användas i mitt examensarbete. Med hänsyn till konfidentialitetskravet har jag inte presenterat i vilken kommun eller på vilken skola undersökningen är gjord. Jag har använt mig av fingerade namn i resultatredovisningen.

4. REDOVISNING AV RESULTAT

Nedan följer en redovisning av de data jag fått fram. Kapitlet inleds med en presentation av undersökningsgruppen, därefter sammanfattas intervjuvaren.

4.1 Undersökningsgruppen

- **Karin** har arbetat på gymnasiet i sex år. Hon är lärare i kemi och naturvetenskap.
- **Barbro** har arbetat på gymnasiet i nio år, är inne på sitt tionde läsår. Hon har ett förflutet som förskollärare och undervisar i karaktärsämneskurser på Barn- och Fritidsprogrammet. Barbro undervisar också vuxna som skall utbildas till barnskötare.
- **Malin** är inne på sitt åttonde läsår som lärare. Hon har arbetat fem år som behörig gymnasielärare och två år som obehörig vikarie på olika stadier. Malins ämnen är svenska, historia och psykologi. Hon undervisar även i kurser i populärkultur.
- **Sara** har sex års erfarenhet som gymnasielärare i engelska, tyska och historia

⁴⁷ Vetenskapsrådet, 2006

- **Rickard** har också arbetat i sex år. Han är karaktärsämneslärare inom processteknik. Idag arbetar han på El-programmet med den industritekniska och processtekniska inriktningen.

Alla informanterna arbetar på en och samma kommunala gymnasieskola. Det är en skola med ca: 300 gymnasieelever.

4.2 Fem lärares syn på lärande och undervisning

Nedan följer en presentation av de frågeställningar som intervjuerna innefattar och en sammanfattning av de svar som informanterna gav. Deras svar belyses ibland med direkta citat. Det är dock viktigt att se på intervjuerna som helheter, många av frågorna går i varandra. I min analys behandlas detta ytterligare.

4.2.1 Läroplanens mål

En av frågeställningarna gällde hur informanten uppfattade det som står i Lpf94, som finns presenterat under 2.1. Informanterna fick frågan *om de upplevde målen som möjliga att nå*.

Gemensamt för hela undersökningsgruppen är att de ser målen, att möta varje individ utifrån deras förutsättningar, som en bra målsättning, som dock vara svårt att helt uppfylla i praktiken. **Karin** pekar på att man som lärare inte kan befinna sig på allas nivå hela tiden. **Barbro** menar att med tanke på hur stor spännvidd som finns i elevgrupperna idag, är målet svårt att nå. **Malin** anser att det som lärare är mycket viktigt att se alla individer vid varje undervisningstillfälle men att det inte alltid är möjligt, eller till och med nödvändigt, att individanpassa varje undervisningsmoment.

4.2.2 Förutsättningar för att nå målen

Under ett block i intervjun fick läraren beskriva vad han eller hon uppfattar som viktiga förutsättningar för att målen skall i Lpf94 skall kunna nås. Inom blocket går svaren på de olika frågorna ofta i varandra. En fråga som informanterna fick var: *Hur uppfattar du dina möjligheter som lärare att nå läroplanens mål. Vad krävs?*

Karin menar att det krävs kreativitet av henne som lärare. Hon säger: ”/---/ det krävs lite kreativitet, tror jag /.../ för man måste göra på olika sätt i olika grupper och det går, finns liksom ingen mall, som jag upplever det. /.../ man kan inte säga att: ”Så här gör vi!” och så funkar det”⁴⁸

Karin menar vidare att som lärare måste man fundera över vilken arbetsmetod som kan fungera i vilken klass och för vem. Hon anser också att reflektion över vad som fungerade i en viss situation och varför är viktigt.

Barbro menar att det är svårt för henne som lärare att nå målen eftersom de grupper hon undervisar har stor spännvidd. Hon anser att man inte hela tiden kan göra en planering för var och en elev. Det är svårt att handla så att inte någon elev kommer i kläm. Ofta ger man som lärare stöd åt svaga elever, menar Barbro, och då på bekostnad av de starka, som inte får tillräckligt med stimulans.

Malin påpekar att det viktigaste är att hon lyssnar på sina elever. Att hon har koll på var och en, vilken nivå de befinner sig på och vilka mål de strävar mot. Hon menar att det är viktigt att hon som lärare följer upp varje uppgift och är tydlig med vad som gäller för att få ett visst betyg. Struktur är också ett viktigt begrepp, enligt Malin. Dessutom är elevernas närvaro central.

Sara anser att det viktigaste för att nå målen är tid. Det krävs också engagemang från både lärare och elever. En svårighet med att nå målen är elevernas frånvaro, om de är borta mycket kan målen inte nås. Det kan också vara så att eleverna väljer att inte visa vad de verkligen kan och då är det svårt som lärare att möta var och en där de befinner sig. Hon menar dessutom att det krävs att hon som lärare har möjlighet att ge det stöd som var och en behöver. Ibland kan

⁴⁸ Band 1

det vara svårt. Resurserna till specialbehov räcker till exempel inte alltid till och ibland kan man känna sig fångad mellan teori och praktik, anser hon. Det kan till exempel vara så att tiden säger att en elev måste påbörja en B-kurs, men skulle egentligen må bra av att fortsätta med A-kursen.

Rickard menar att för att nå målen måste man som lärare anstränga sig att nå alla, man måste anpassa sig och undervisningstakten efter gruppen och individen. Han menar att för att nå alla elever måste man lära känna dem. Det sker t.ex. genom utvecklingssamtal och mentorskapsarbete. Flera av Rickards elever bor på skolans internat. Genom att ibland tjänstgöra på internatet kan Rickard skapa relationer till eleverna på ett avslappnat sätt utanför själva skolmiljön. Han anser att man måste låta det ta tid att lära känna eleverna, att det ofta tar hela den första terminen.

En annan fråga som ligger under blocket hur målen skall nås är: *Hur gör du för att förverkliga målen i ditt klassrum?*

Karin arbetar med varierande arbetsmetoder. Hon försöker anpassa undervisningen efter gruppen och de individer som deltar. Ett sätt är att variera teoretiska genomgångar med praktiska övningar och verklighetsanknutna exempel. För att fånga var och en individ brukar hon t.ex. gå runt under de praktiska övningarna och prata med och lyssna till var och en. Hon tycker också att det är viktigt att ge eleverna tid, t.ex. tid att fundera över de praktiska uppgifter hon ger. Uppgifterna är till för att de skall fundera ut en lösning och jobba med och befästa de kunskaper de har och de nya de fått.

Karin försöker arbeta med olika gruppkonstellationer. Hon vill att alla skall kunna samarbeta med alla. Ibland kan eleverna styra detta själva, om de spontant växlar grupper vid övningssituationer så fungerar det. Men ibland måste Karin gå in och styra, ”tvinga” dem att samarbeta med andra. Sammansättningarna kan se olika ut. Vissa gånger sätter Karin ihop starka elever med svaga, men det händer också att hon sätter ihop svaga med svaga och starka med starka. Det kan mycket väl hända att resultatet blir bättre då, menar Karin. I sådan konstellation kan de svaga känna sig trygga och det gör att de vågar bidra. Man måste prova sig fram som lärare och när det fungerar bra så händer det att Karin antecknar detta och gör en liknande sammansättning vid ett annat tillfälle.

Karin använder sig också av utvärderingar, både muntligt och skriftligt. Det sker ofta en bit in i terminen. Eleverna får beskriva vad de tycker har varit bra och vad som varit mindre bra. En muntlig utvärdering kräver dock att man har förtroende för varandra. Både att de har förtroende för henne som lärare, och att de vågar säga vad de tycker inför varandra, säger Karin.

Karin försöker ta vara på de tillfällen där eleverna kommer med synpunkter på undervisningen. Hon menar att om de tar steget att våga påverka skall de känna att hon bryr sig om vad de tycker och tar vara på deras synpunkter. Det här med att påverka kan innebära många saker, säger Karin. Ofta inleder hon lektionerna med att tala om vad som skall göras just den lektionen och då kanske det händer att någon föreslår att man skall göra på något annat sätt. Det kan också innebära att man i klassen diskuterar hur repetitionen inför ett prov skall se ut, att man tar upp att det finns olika sätt att lära sig saker på etc.

Karin strävar efter dialog och arbetar i de olika klasserna/grupperna med att få igång diskussioner. Dessa diskussioner fördjupar och öppnar för ny kunskap menar Karin. I vissa grupper är det lättare än i andra. Det kan bero på att klasserna har olika sammansättning och kultur, det kan också bero på gruppens storlek. I en liten grupp kan det vara lättare att få igång dialogen, menar hon.

Barbro strävar efter att skapa uppgifter på olika nivåer, G-, VG- och MVG-uppgifter. Då kan eleverna välja vilken nivå som passar dem och jobba självständigt med vissa moment. Hon strävar efter att nå var och en och bilda sig en uppfattning om var varje individ befinner sig kunskapsmässigt. Hon försöker också att variera sina undervisningsmetoder. Hon varvar t.ex. genomgångar med diskussioner, grupparbeten, film och intervjuövningar. När det gäller prov och olika kunskapsmätningar kan de se väldigt olika ut, allt från traditionella skrivingar där exakta svar krävs, till mer fördjupande uppgifter där eleverna utgår från sin verklighet. När det gäller grupparbete kan det vara svårt att överblicka allt och alla som lärare, det är helt enkelt svårt med simultankapaciteten, menar Barbro. Då använder hon sig ofta av loggboken som verktyg. Var och en antecknar vad som gjorts och vad som skall göras. Detta blir dels en hjälp till bedömning, anser Barbro, och dels ett redskap för eleverna. Loggboksskrivandet är en träning i reflektion över det egna arbetet och ett sätt att befästa kunskap, enligt Barbro.

Malin börjar varje kurs med att prata med varje elev om deras förväntningar, mål och svårigheter. Hon brukar sedan ge eleverna möjlighet att göra uppgifter på olika nivåer. Vill de satsa på ett VG i kursen ger hon dem uppgifter anpassade efter det. För att detta skall fungera fullt ut krävs det att hon som lärare verkligen lyssnar på eleverna och att hon följer upp varje uppgift. Det krävs också att hon är tydligt med vad som krävs för att få ett visst betyg. Dialogen i klassrummet måste alltid finnas, anser Malin. De elever/grupper som vill ta mycket eget ansvar skall ges den möjligheten, men det finns också grupper/individer som vill att hon som lärare skall stå för struktur, vara den styrande. Just nu provar hon i en klass att låta varje elev göra sin egen plan för arbetet i kursen. Eleverna har till exempel valmöjligheter när det gäller redovisningsformer och arbetssätt inom vissa moment.

Malin menar att det är viktigt att varje elevs erfarenhet tas till vara, att hon inte ser dem som en klump. Det är nödvändigt att få eleverna med sig, att skapa ett intresse kring, en relevans för eleverna kring det som skall behandlas. Detta görs ofta genom samtalet i klassrummet. Det är viktigt som ledare att man markerar att alla svar och synpunkter är OK. En öppen miljö måste skapas, där eleverna vågar svara och dela med sig av sina erfarenheter.

För att målen skall nås jobbar Malin också utifrån tanken att ge eleverna verktyg när det gäller förmågan att tänka nyanserat, att se samband, att använda sitt språk, etc.

Malin anser att en viktig faktor för att målen skall nås är tid. Att hon som lärare ger eleverna tid till eftertanke t.ex.

Sara anser att det krävs variation av metoder för att hitta alla. Hon pekar på vikten av samarbete mellan lärare, t.ex. mellan mentor och ämneslärare, samt mellan olika lärare vid överlämningar av kurser etc. Sara brukar inleda varje kurs med en diagnos av något slag. Denna kan bestå av en uppgift eller flera där hon försöker bilda sig en uppfattning om var var och en befinner sig kunskapsmässigt. Det händer också att hon använder sig av loggbok som redskap. Hon menar att klimatet inom vissa grupper, ofta på yrkesprogrammen, är sådant att det inte är accepterat att vara duktig. Då kan loggboken vara ett redskap där eleverna enskilt får reflektera över både sociala frågor i klassen och arbeta med rena kunskapsfrågor. Sara kan genom loggboken ge ”sluten” feedback och på så sätt följa varje individ.

Rickard strävar i sitt klassrum efter att göra lektionerna intressanta. Han anser att det är viktigt att vi som lärare fångar eleverna. Ett sätt är att använda sig av humor. Han vill också försöka knyta an till elevernas verklighet. Att vara lärare är att vara lite av en skådespelare, menar Rickard. Arbetet i klassrummet är ett samspel mellan lärare och elever. Gruppdynamiken är mycket viktig, enligt Rickard.

För att nå målen måste man som lärare variera sina arbetssätt och använda flera verktyg. Proven skall ses som undervisningstillfällen, enligt Rickard. Han menar att det är mycket viktigt att man följer upp proven, går igenom dem i helklass och även enskilt. Proven är ett viktigt sätt för eleverna att visa vad de kan, men allt de presterar skall vägas in i betygssättningen, påpekar Rickard. Han använder sig näst intill alltid av skriftliga prov men menar att det skulle vara önskvärt även med praktiska. Det är dock viktigt, enligt Rickard, att hänsyn tas till dem med läs- och skrivsvårigheter. Om en elev önskar kan proven genomföras muntligt.

En metod som Rickard praktiserar är högläsning. Han har märkt att många utav hans elever har ett behov av att stärka sin förmåga att läsa. Genom högläsningen befästs också kunskaperna bättre, menar Rickard. Enligt honom får eleverna bättre självförtroende när de blir bättre på att läsa, de klarar sig bättre även i andra ämnen och förbättrar sin förmåga när det gäller muntlig framställning.

En annan frågeställning som också hade direkt med arbetet i klassrummet att göra var frågor som tog upp hur läraren genomför genomgångar och ställer frågor i klassrummet. Frågan löd: *När du ställer frågor till klassen ställer du frågor av öppen eller sluten karaktär?*

Karin svarar här att det varierar. Ibland ställer hon rena faktafrågor och ibland frågor av mer öppen karaktär. Hon ger själv ett exempel: ”/---/Vad är den kemiska formeln för salpetersyra? Då finns det ett svar/---/Det kan också vara: ”När jag säger det här --- Vad tänker ni på då?” Och då är det ju /.../öppet för precis vilka svar som helst. Det finns ju inget som är fel då/---/”⁴⁹

När hon ställer öppna frågor är syftet att de skall tänka själva och hon följer upp deras svar, spinner vidare på dem. Hon menar att lektionen på så sätt ofta tar en annan vändning. Med konkreta frågor, där ett svar är det rätta är det mycket svårare att få igång en dialog. Karin

⁴⁹ Band 1

menar att det är väldigt sällan man som lärare säger att ett svar en elev gett är fel. Svaret eleven ger är beroende av hur han eller hon uppfattat frågan. I de situationerna brukar hon kanske säga något i stil med: ”/---/”Det där var inte riktigt vad jag är ute efter”/---/men det går nästan alltid att vränga till allting till någonting som går att använda/---/50 Med det sista syftar hon på hur hon hanterar svaret eleven ger.

Barbro säger att det varierar vilka typer av frågor hon ställer, men oftast använder hon sig av diskussionsfrågor. Syftet med dessa är dels att hon vill kolla hur eleverna uppfattar saker och ting och dels att eleverna skall sammankoppla sina erfarenheter med det som går igenom. Hon säger: ”/---/sammankoppla olika kunskaper, olika erfarenheter med sitt eget/.../med deras erfarenheter. ”Hur är det egentligen?”. Att man på något sätt hämtar, att de kan känna, att de har styrka i den de är/---/51

Genom att ställa öppna frågor kan hon som lärare bygga vidare på elevernas kunskaper och förhoppningsvis leda dem vidare i sin kunskapsutveckling. Hon kan, som lärare, utmana sina elever genom öppna frågor.

Malin ställer nästan aldrig rena faktafrågor utan vill att hennes elever skall utveckla sin förmåga att se nyanser. Hon vill att de skall tänka till. Genom att ställa öppna frågor tar man vara på varje elevs erfarenhet, menar Malin.

Sara menar att hennes sätt att fråga på det varierar från ämne till ämne. I engelska ställer hon oftast frågor som kräver ett korrekt svar. Å andra sidan får hennes elever arbeta mycket med öppna praktiska uppgifter. I ämnet historia ställer Sara nästintill alltid frågor av diskussionskaraktär. I ett resonemang om varför hon använder sig av tekniken säger hon: ”/---/Man använder eleverna som resurser/---/Det är bra om de tänker själva/.../Det visar att de faktiskt kan dra slutsatser, att de kan argumentera/.../De kommer in på saker som jag inte ens reflekterat över/---/52

Rickard säger att frågor alltid ställs i syfte att få igång en dialog i klassrummet och att man som lärare skall se att eleverna hänger med. Man kan, menar Rickard, få igång en klass just genom att ställa frågor och spinna vidare på deras svar. En lektion blir sällan precis som man tänkt sig. Lektionerna har visserligen en grundstomme men oftast kommer man in på annat, det är det som gör lektionen intressant, enligt Rickard. Han säger att ”/---/annars kunde man lika

⁵⁰ Band 1

⁵¹ Band 2

⁵² Band 5

gärna ta en videokamera och spela in varje lektion /.../sen kör vi den/---/så att det är nog viktigt att man kan känna av sin publik/---/”⁵³

Dock menar Rickard att proven måste vara upplagda mer konkret. För att det skall bli en rättvis bedömning krävs det att det finns ett korrekt svar.

En annan fråga som ställdes under det här blocket är: *Vilka resurser krävs för att målen skall kunna nås?*

Karin kommer i sin intervju in på resurser under flera andra punkter, hon talar bland annat om det när det gäller pedagogiskt utbyte och samverkan. En återkommande faktor i hennes svar är bristen på tid.

Barbro diskuterar vid många tillfällen att resurser i form av pengar och tid är det som fattas.

Malin anser att med tanke på de krav som ställ idag på dialog, elevinflytande och varierat arbetssätt så krävs det mindre/små undervisningsgrupper. Hon menar dessutom att eleverna idag har sämre förkunskaper när de kommer till gymnasieskolan än för några år sedan. Även detta kräver mindre grupper. Malin känner att utvecklingen drar på två håll, dels förväntas en individanpassning och ett uppfyllande av målen och dels är behovet av att spara pengar stort. Det ena kräver små grupper och det andra stora. Det krävs dessutom speciella resurstimmar till vissa elever för att målen skall uppfyllas.

Sara menar att det krävs resurser i form av tid. Tid behövs för att kunna hjälpa de elever som behöver det. Det behövs tid till att svara på frågor från elever utan att behöva stressa i väg till nästa pass. Det skulle också behövas utrymme till att i större utsträckning kunna välja vad som skall gås igenom, tycker Sara. Hon säger att hon ibland känner sig stressad över att kursmålen måste nås till en viss tid. Dessutom skulle det ibland behövas att grupper delas, och för det krävs resurser.

Rickard tycker att gruppdynamiken är viktig. Ibland behöver grupper delas för att målen i Lpf94 skall nås. Överlag menar Rickard att skolans grupper fungerar tillfredsställande. Skolan är så pass liten att alla, i princip, känner alla. Det är viktigt för att nå ett bra resultat. Dessutom

⁵³ Band 5

innebär en liten skola också ett litet kollegium. Rickard tycker att det är viktigt att kollegorna trivs med varandra och har roligt, det smittar av sig på eleverna. Stämningen är mycket god på skolan, tycker Rickard.

4.2.3 Utbyte med kollegor

Ett intervjuområde behandlar frågor som gäller pedagogiskt utbyte och samarbete mellan kollegor.

Karin menar att det ständigt sker ett informellt pedagogiskt utbyte mellan kollegor. Hon säger att de har en mycket trevlig stämning på arbetsrummet och att de ofta utbyter tankar i vardagen. Det kan vara frågor om enskilda elever eller grupper, råd vid betygssättning etc. I programgruppen⁵⁴ diskuteras det däremot inte så ofta pedagogiska frågor. Man pratar mycket om elever, om vad man skall göra när en viss elev håller på att få underkänt, eller har hög frånvaro etc. Samtidigt tror hon att lärare idag hinner diskutera mer spontant eftersom man tillbringar mycket tid på sin arbetsplats, samtalet kan föras informellt eftersom alla är där.

När det gäller samarbete mellan kollegor beskriver Karin ett projekt inom matematik, fysik, kemi, biologi och naturkunskap. En eftermiddag i veckan, på något som de kallade för gemensamhetstid, arbetade eleverna med ett antal uppgifter som de hade fem veckor på sig att genomföra. Lärarna fanns till hands och kunde hjälpa till med det som just den individen eller gruppen behövde för tillfället. Det fungerade mycket bra under en period. Det fanns möjlighet för Karin som lärare att anpassa sig efter vem det var som skulle göra vilken uppgift och tidspressen för laborationer var inte så stor, var och en kunde laborera i sin egen takt och flexibiliteten ökade. I början av projektet kände sig Karin stressad och hon beskriver ett totalt kaos i sitt huvud, men hon menar att man vände sig och allt kom att flyta på bra. Förutsättningen för att det skall fungera är dock att informationen mellan lärare och elever fungerar, menar Karin. Att alla vet vad som krävs och att var och en utnyttjar den tid som ges till förfogande.

⁵⁴ En form av arbetslag som finns på skolan. Alla lärare är knutna till en programgrupp.

Barbro berättar att det sker ett pedagogiskt utbyte i hennes programgrupp. Där tas ofta pedagogiska frågor upp, man praktiserar läsecirklar mm. Dessutom sker det ett utbyte mellan kollegor vid ämnessamverkanprojekt. För närvarande arbetar Barbro med ett samverkanprojekt mellan en kurs i barns utveckling och svenska. På programmet finns det dessutom ett större samverkanprojekt som går ut på att man samlar tid från flera kurser till en eftermiddag i veckan. Då finns alla lärarna tillgängliga och eleverna kan välja vad de vill/behöver arbeta med just för tillfället.

Barbro tycker att samarbete och utbyte med kollegor är mycket viktigt. Efter att ha arbetat många år som förskollärare, varit van vid att jobba i lag och ha tillgång till ständig feedback, anser hon att läraryrket många gånger är väldigt ensamt. Reflektion tillsammans med andra är viktig både för min egen utveckling och för utvecklingen i arbetet med eleverna, menar Barbro.

Malin säger att det pågår ett utbyte mellan kollegor hela tiden, på fikaraster, i arbetsrummen och delvis i programgruppen, men det sker nästintill alltid spontant. Det skulle inte gå att avsätta någon speciell tid för sådant utbyte, menar Malin, reflektion ingår i yrket. Eftersom skolan är liten anser Malin att förutsättningarna för utbyte mellan kollegor är goda.

Sara beskriver att ett pedagogiskt utbyte mellan kollegor sker hela tiden. Det sker i arbetsrummet och under raster. Det finns ingen speciell tid avsatt för det men det blir gjort. Mötena i programgruppen och ämnesmötena går ofta åt till annat, som budgetfrågor och liknande.

Enligt Sara så skulle många lärare vilja ämnessamverka mer, men det är ofta svårt med det praktiska. Dessutom anser hon att det är lättare att samverka mellan vissa ämnen. Sara menar att engelska är ett ämne som det lätt går att samverka med andra kring. Det beror på att alla elever läser det och har ofta en bra grund att stå på. Det är dessutom ett ämne med mycket flexibelt innehåll.

Rickards programgrupp sitter alla i samma arbetsrum. Ibland sker ett pedagogiskt utbyte på programmötestiden, men oftast sker det spontant. Det fungerar mycket bra, menar han. När det gäller ämnesövergripande samverkanprojekt pågår det olika sådana hela tiden. Rickard

ger ett exempel där han ofta använder sig av utbyte, projektarbetskursen i årskurs tre. Här samarbetar han ofta med svenskläraren.

Rickard påpekar att ämnessamverkan är till för elevernas bästa och är dessutom till stor nytta för lärarna. Det är dock mycket viktigt att alla som är med i projektet är medvetna om varför man samverkar just nu och i dessa kurser. Samarbete tar ofta mycket tid initialt, men i längden sparar man tid på det. Han menar att det absolut finns tid för samverkan i tjänsten men att man måste styra själv. Det är lätt att jobba mer än hundra procent, säger han.

4.2.4. Önskemål och drömmar

Informanterna fick frågor kring arbetsmetoder och vad de skulle kunna tänka sig att arbeta mer med. De fick också fundera kring vad som behövs för att det skulle kunna gå att genomföra. En fråga lyder: *Finns det någon arbetsmetod du skulle kunna tänka dig att jobba mer med, något du önskar att du hade mer tid till?*

Karin skulle föredra om man inte hade haft ett så styrt schema. Hon skulle vilja jobba mer med liknande projekt som beskrivits under samarbete med kollegor. Det hade varit bra om man hade haft hela dagar där eleverna ska hinna med ett antal uppgifter, men får välja i vilken ordning, tycker Karin. Lärarna skulle då finnas till hands och kunna diskutera med varje individ eller varje liten grupp. Karin tycker att det är frustrerande att alla alltid skall göra samma saker vid en bestämd tid. Det ger inte riktigt utrymme till individanpassning, menar hon. Hon säger sig inte vilja ta bort alla vanliga lektioner. Hon ser värdet i att träffas alla i en grupp, men flexibilitet är något hon skulle vilja ha mer av.

Karin skulle också vilja ha mer tid för praktiska prov. Att laborera tar lång tid och kräver mycket eftertanke. Eleverna måste få tid att tänka, göra fel och göra om. Hon skulle önska att man hade ett system där inte alla prov var tvungna att ligga på lektionstid. Kanske skulle man kunna utarbeta en form där man t.ex. hade fyra timmar på sig att genomföra ett prov och halva provet var teoretiska frågor och halva provet var laborativt. Karin jämför med en form som fanns när hon själv gick i skolan. Alla prov behöver inte se ut så, men kanske skulle man kunna ha ett sådant per termin, funderar Karin.

Ytterligare ett önskemål från Karins sida är möjligheten att reflektera strukturerat. Hon säger att hon reflekterar väldigt mycket men har sällan tid att ordentligt skriva ner sin tankar i t.ex. en loggbok. Det är nästa alltid så att man som lärare måste springa vidare till något annat efter en lektion och att man har så många uppgifter. Som lärare skall man, utöver själva undervisningen, läsa kvalitetsredovisningar, gå igenom budget, sköta programmets ekonomi, skriva protokoll och förbereda utvecklingssamtal. Karin funderar över att det till viss del handlar om prioritering men att många uppgifter måste blir gjorda till ett visst tillfälle. Så är inte alltid fallet när det gäller reflektion, därför blir det åsidosatt, tror hon.

Karin skulle önska att det fanns mer tid för pedagogiskt utbyte mellan kollegor. Hon menar att det hade varit bra med en speciellt avsatt tid för detta.

Barbro skulle vilja att man oftare var fler än en lärare vid varje undervisningstillfälle. Hon skulle också vilja öka utbytet och samarbetet mellan kollegor och ämnen/kurser. Ett önskemål från Barbros sida är mer tid till reflektion kring samarbete och mer tid att bygga upp större samverkansprojekt än vad som finns idag. Samverkan tar tid men är mycket berikande för både elever och lärare, menar Barbro.

Malin skulle vilja arbeta med mer ämnessamverkan. Hon skulle dessutom vilja att schemat såg lite annorlunda ut. Enligt Malin skulle det vara önskvärt med längre pass, att ämnena/kurserna var planerade i större block i schemat. Malin skulle också vilja arbeta mer med datorer, ha ökad tillgång till datorsalar. Hon menar att i t.ex. svenska arbetar eleverna bättre med sina texter på datorerna. Hade man större tillgång till datorer skulle man kunna arbeta mer med processkrivning. Eleverna behöver träning i att bearbeta sina texter, de behöver lära sig att en text inte är färdig vid första utkastet. Malin skulle också önska att hon hade tid att göra upp en individuell studieplan för varje elev.

Sara säger att det hade varit intressant att jobba med portfoliomethoden⁵⁵. Hon skulle överlag vilja ämnessamverka mer, öka samarbetet mellan lärarna både ämnesövergripande och över årskurserna. Hon skulle också önska att hon hade mer tid att hjälpa elever i behov av stöd.

⁵⁵ Portfoliomethoden innebär att man utgår från att kunskapsutveckling är något som sker över tid. Elevens skrivarbeten och uppgifter samlas i en portfölj/mapp som eleven och lärarna ständigt kan gå tillbaka till, arbeta med och reflektera kring. Molloy, 1996, s.278f.

Rickard vill höja sin kompetens. Han vill dessutom utveckla processinstitutionen så att den får ökad kapacitet och så att man får möjligheter att genomföra fler praktiska övningar. En kurs i början av ettan där eleverna fick fundera över olika lärstilar skulle också vara värdefull, tror Rickard.

Informanterna fick, i samband med frågan kring vilka metoder de skulle vilja arbeta mer med och vilka önskemål de har, frågan: *Vad krävs för att du skall kunna arbeta mer med dessa metoder?*

Karin menar att det krävs omstrukturering av schemat. Det krävs också en omstrukturering av antalet arbetsuppgifter som ligger på lärarna, en prioritering måste ske om man skall kunna få tid till t.ex. pedagogiskt utbyte.

Barbro svarar att det behövs ökade resurser framförallt i form av pengar.

Malin menar också hon att ekonomin styr mycket. Om man hade fri tillgång till resurser skulle man kunna dela grupper etc. För ämnessamverkan och liknande behöver schemat ses över.

Sara säger att portfoliomethoden kräver att man har eleverna i fler ämnen. Kanske skulle flera lärare kunna samverka. Hon hoppas mycket på att reformen Gymnasieskola-07 skall innehålla Ett ämnesmässigt något annorlunda upplägg, som ökar förutsättningarna för samverkan.⁵⁶ Än så länge är läraryrket relativt ensamt, menar Sara, men hon hoppas att det skall blir bättre. För ökat samarbete skulle det också behöva se annorlunda ut rent schematekniskt.

Rickard svarar att för att hans önskemål skall kunna genomföras krävs mer tid.

⁵⁶ Gymnasieskola-07 är en utvecklingsreform för gymnasieskolan.

4.2.5 Ledningens stöd

Frågan om stöd från ledningen har tolkats och diskuterats ifrån lite olika synvinklar i intervjuerna.

Karin diskuterar ledningens stöd när det gäller pedagogiskt utbyte. Hon menar att det ingår i programgruppens uppdrag att diskutera sådana frågor men att ledningen verkar tro att det inte tar någon tid. Om det skall kunna ske måste programgruppen befrias från andra uppgifter eller också måste man ha fler möten. Med de antal uppgifter som finns menar Karin att det är svårt att få allting att gå ihop. Hon tror visserligen att man hade kunnat spara tid genom att avsätta en timme i veckan till pedagogiskt utbyte, men hon påpekar att det är en fråga om prioritering. Samtidigt som lärarna vill ha utbyte vill man också vara delaktig i budgetbeslut och liknande, uppgifter som också ingår i programgruppens arbete, säger hon.

Barbro upplever sig ha ledningens stöd för pedagogisktutbyte och samverkan. Men det skulle behövas mer tid för det. Hon anser att lärarna redan har så många arbetsuppgifter på sina bord.

Malin menar att det finns ett pedagogiskt stöd från ledningen och när det gäller gehör för att till exempel sätta in extra hjälp finns det, om man trycker på. Malin påpekar att skolverket betonat just nödvändigheten av särskilt stöd, vid sin senaste inspektion av skolan. Därför är det inget problem att utverka just sådant. **Sara** och **Rickard** menar båda att det finns ett uttalat stöd från ledningens sida när det gäller ämnessamverkan, man vill att lärarna skall samverka mer.

5. ANALYS OCH DISKUSSION

Mitt arbete syftar till att ta reda på *vad lärare uppfattar krävs för att de mål i Lpf94, som rör skolans uppdrag att utforma en lärmiljö som främjar elevens egen kunskapsutveckling och skolans uppdrag att nå varje individ, skall kunna uppnås*. Jag vill dessutom ta reda på *om informanternas arbete i klassrummet genomsyras av den kunskapssyn som Olga Dysthe företräder, samt om lärarna arbetar med ett flerstämmigt dialogiskt klassrum*. I detta kapitel presenteras de slutsatser jag drar av resultatredovisningen

Lärarna i min undersökning svarar och resonerar lika på många sätt. Därför har jag i analysen tagit fasta på några nyckelord eller centrala teman. Dessa är: grupper, engagemang, samverkan och tid.

5.1 Grupper

På många olika sätt kommer alla informanter in på elevgruppens betydelse för att nå målen i Lpf94. Det gäller den kunskapsmässiga spännvidden i gruppen, gruppens storlek, gruppdynamiken, behovet av att anpassa undervisningen efter gruppens konstellation av individer, diskussioner i gruppen, etc.

5.1.1 Individen i gruppen

Enligt kapitel två i Lpf94 skall läraren i sitt arbete utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.⁵⁷ Lärarna i min undersökning tycks ha tagit fasta på detta då samtliga menar att de, för att förverkliga målen i klassrummet, måste arbeta med, och arbetar med varierande arbetsmetoder. Alla pekar på att grupperna de undervisar är olika och består av olika individer, därför måste man som lärare anpassa sig och pröva olika redskap.

⁵⁷ Utbildningsdepartementet, 2000, kap. 2.1

Hur kan detta resonemang kopplas till den litteratur som tidigare presenterats? Ja, när det gäller individens eget lärande talar fenomenografin om att varje individ uppfattar fenomen på olika sätt. Vi har alla helt enkelt olika sätt att lära. Det gäller som lärare att på olika sätt försöka arbeta med variation i sin undervisning och skapa relevansstrukturer för var och en.

Vygotskij, Dysthe och Stensaasen och Sletta diskuterar alla individens utveckling i samspel med andra. De driver alla linjen att det är i dialog med andra som det egentliga lärandet uppstår. Gruppen har stor betydelse för dem, men en grupp består också av enskilda individer. Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen bygger på att varje individ kan komma längre med hjälp och stöd från andra. Stensaasen och Sletta talar om behovet av att varje individ kommer till tals och får möjlighet att bidra med sina speciella resurser. De menar dessutom att ledaren för gruppen ansvarar för att detta sker. Lärarnas tankar i min undersökning om att anpassa sina arbetsmetoder efter gruppens konstellation, menar jag, talar för att de i sitt yrke ser behovet av att försöka fånga varje elev där den befinner sig och leda den vidare i sin kunskapsutveckling.

5.1.2 Gruppdynamik

Tanken att lärandet är ett socialt fenomen driver både Vygotskij och Dysthe. De talar om kommunikationen mellan individer som fundamental och nödvändig för kunskapsutveckling. Jag kan inte påstå att det ur mitt material går att utläsa om huruvida lärarna helt håller med om detta eller inte. Dock talar fyra av fem informanter om gruppdynamikens betydelse för att nå målen. De använder inte alla just det ordvalet men kretsar allihop kring begreppets innebörd när de beskriver de sätt de arbetar på i klassrummet. **Karin**, till exempel, talar om behovet av man som lärare arbetar för att alla i klassen skall kunna samarbeta med alla. Hon talar om att olika konstellationer av elever påverkar klimatet i klassrummet. I vissa grupper känner eleverna sig trygga och vågar bidra med sina åsikter och erfarenheter och i andra är det svårare. **Malin** pekar på att samtalet i klassrummet är viktigt för elevernas kunskapsutveckling. Hon menar att ledaren i klassrummet måste se till så att klassrumsklimatet är öppet så att eleverna vågar svara och dela med sig av sina åsikter.

Lärarnas resonemang är intressant och pekar på en viktig ingrediens när det gäller kommunikationen i klassrummet, menar jag, nämligen tillit. För att den, enligt Vygotskij, Dysthe och Stensaasen och Sletta, så viktiga dialogen skall uppstå, anser lärarna att klimatet i klassrummet måste inbjuda till den. Detta menar även forskarna. Dysthe talar till exempel om vikten av att skapa förutsättningar för att många röster blir hörda och Stensaasen och Sletta framför tankar kring att skolmiljön måste vara en trygg plats som främjar elevernas delaktighet och samarbete.

5.1.3 Gruppstorlekens betydelse

Ett problem när det gäller grupperna i skolan, enligt lärarna i min undersökning, tycks vara deras storlek. Tre av fem lärare talar klart om behovet av att ibland dela grupper för att nå ett bättre resultat. Två av lärarna pekar dessutom på att det som styr gruppstorleken är pengar. En av dem knyter klart an till läroplanen när hon talar om klyftan mellan dagens krav på elevinflytande och dialog, som enligt henne kräver små grupper, och behovet av att spara pengar, som leder till större grupper.

Ingen av forskarna i den litteratur jag tagit upp kopplar uttalat samman gruppstorlek och kunskapsutveckling. De talar om behovet av det sociala samspelet och att se varje individs inneboende potential, men hur stor grupp det är tal om framförs aldrig. Stensaasen och Sletta är tydliga i sitt resonemang när det gäller kravet på ledaren att känna alla individer i gruppen och dess förmågor. Fenomenografin talar om behovet av att lägga fram ett lärandeobjekt på ett sådant sätt så att individen känner relevans och motivation att lära. Även Vygotskij och Dysthe är inne på elevens behov av att känna relevans. Med tanke på ovanstående skulle jag trots allt kunna tänka mig att koppla samman lärarnas tankar kring gruppens storlek och måluppfyllelse med forskarnas krav på förmåga hos den som leder en grupp. Förutsättningen att lära känna varje individ, låta varje röst bli hörd och att lägga fram lärandetsobjekt på ett för alla elever relevant sätt måste sägas öka med en, för en lärare, hanterbar grupp. Däremot, måste också påpekas, krävs naturligtvis att gruppen inte är allt för liten för att forskarnas tankar om variationen och flerstämmighetens potential inte skall gå förlorad.

5.2 Engagemang

Ett annat nyckelord i mitt material är engagemang. Alla informanter tar upp betydelsen av engagemang, både från lärare och elever, för att målen i Lpf94 skall nås.

5.2.1 Att lära känna eleven - ett uttryck för engagemang

Jag tycker mig kunna härleda informanternas resonemang om behovet av att anpassa arbetsmetoderna, som tagits upp ovan, till undervisningsgruppen till just engagemang. Lärarna pekar alla på just det behovet. Därigenom, menar jag, talar de om lärarreflektionens nödvändighet för att målen i Lpf94 skall nås.

För att kunna anpassa undervisningen till varje individ, eller grupp, talar lärarna om vikten av att lyssna på sina elever. De beskriver att de använder sig av olika former av utvärderingar för att få fram vad eleverna tycker om undervisningen och var eleverna befinner sig kunskapsmässigt. Två av lärarna använder sig till exempel av loggbok som redskap.

Här kan återigen kopplingar göras mellan forskarnas slutsatser att varje elevs erfarenheter och kunskapsnivå skall tas tillvara. Att som lärare vara det Bruner kallar stödstruktur och använda sig av fenomenografernas inre relevans kan ske genom att man aktivt lyssnar på sina elever.

5.2.2 Att använda sig av elevernas erfarenheter

Lärarna i min undersökning ger på flera olika sätt uttryck för vikten av elevernas engagemang och delaktighet i klassrummet. Samtliga informanter svarar att de övervägande använder sig av så kallade öppna frågor i sitt klassrum. I samband med resonemanget kring detta diskuterar alla lärare nödvändigheten i att ta vara på varje elevs erfarenhet. **Karin, Barbro, Sara** och **Rickard** pratar alla om öppna frågor som ett bidrag till klassrumsdiskussionen. De menar alla att den använder sig av elevernas svar som lektionens motor. **Karin** och **Rickard** pekar på att de spinner vidare på elevernas svar, **Sara** säger att hon använder eleverna som resurs och **Barbro** anser att man genom öppna frågor kan bygga vidare på elevernas kunskaper och utmana deras föreställningar. **Barbros** kommentar om att bygga vidare på elevernas tidigare

kunskaper ligger i linje med **Malins** diskussion om att hon vill att eleverna skall utveckla sin förmåga att se nyanser. **Karin, Barbro, Malin** och **Sara** är alla inne på att syftet med att ställa öppna frågor är att eleverna skall fundera vidare, tänka till.

Jag uppfattar att lärarnas resonemang kretsar kring behovet av att eleverna själva funderar kring var de står och själva skapa sig en uppfattning om det som diskuteras. De är alla inne på vikten av reflektion, som jag ser det. Genom att eleverna deltar i och blir motorer för samtalet i klassrummet skapas engagemang hos dem och målen i Lpf94 blir lättare att nå.

Att använda sig av autentiska eller öppna frågor och bygga en efterföljande diskussion på elevernas svar är ett sätt att göra klassrummet flerstämmigt, menar Dysthe. I det dialogiska klassrummet skall elevernas kunskaper och erfarenheter vara det centrala. Detta resonemang knyter också Stenaasen och Sletta an till som tidigare flera gånger nämnts. Att som lärare låta elevernas tankar vara drivande är visa att varje elev har potential och är viktig för kunskapsbyggandet.

En annan aspekt av engagemang som ligger nära att använda sig av elevernas erfarenheter är att låta undervisningen knyta an till deras verklighet. När lärarna i undersökningen talar om vilka arbetsmetoder de använder för att nå målen i Lpf94 talar tre av fem lärare tydligt om detta. Enligt fenomenograferna skapas en inre motivation och därigenom djupinlärning bland annat av att eleverna känner att det som skall läras spelar någon roll för dem. Detta talar även Dysthe och Vygotskij om. Genom sina diskussioner kring att vara engagerad i hur eleverna lär, att låta elevernas tankar, erfarenheter och frågor vara betydelsefulla och genom att på olika sätt knyta an till elevernas erfarenheter beskriver lärarna i min undersökning en syn på lärande som ligger nära den som beskrivits av nämnda forskare.

5.3 Samverkan

Det tredje nyckelordet i min undersökning är samverkan. Enligt Lpf94 skall skolan ge eleverna möjlighet att få överblick och se samband. Det talas också om att alla som arbetar i skolan skall samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande.⁵⁸ Intervjufrågorna kring samverkansområdet ställdes inte direkt i relation till läroplanens mål. Men med tanke på de

⁵⁸ Utbildningsdepartementet, 2000, kap 2.1

svar som lärarna i min undersökning ger, när det gäller pedagogiskt utbyte mellan kollegor och samverka mellan kollegor och olika ämnen, tolkar jag det så att lärarna ser samverkan som en viktig ingrediens i arbetet med eleverna. Alla lärare säger att det ständigt pågår samverkansprojekt och utbyte mellan kollegor, och fyra utan fem lärare pekar på just samverkan som något de skulle vilja jobba mer med. När det gäller samverkan finns också den del av undersökningen som jag kallat Ledningens stöd. Alla fem lärare uppfattar sig ha ledningens stöd på detta område.

Samverkan och pedagogiskt utbyte mellan kollegor kan, som jag ser det, kopplas samman med samspel på olika sätt. Att lärarna på en skola samverkar kan betyda att flerstämmigheten i kollegiet utnyttjas. Man använder sig av de olika individernas kompetens kan på så vis bygga broar mellan ämnen och skapa bättre förutsättningar för elevers lärande. Stensaasen och Sletta beskriver vikten av lagarbetet inom skolans kollegium och rektors roll när det gäller detta. Informanterna beskriver att det pedagogiska utbytet på skolan fungerar bra och alla menar att det är en del av yrket.

Vygotskij propagerade för en holistisk undervisning, just för att kunskap och behovet av att se samband hänger ihop. Lärarna i min undersökning ger genom att de säger sig vilja samverka mera uttryck för ett liknande synsätt.

5.4 Tid

Ytterligare ett gemensamt nyckelord, när det gäller vad lärarna i min undersökning uppfattar krävs för att nå målen i Lpf94, är tid. Behovet av tid, att omstrukturera tiden och brist på tid återkommer ständigt i materialet.

Tid är en faktor som kan kopplas ihop med de övriga nyckelorden. När informanterna talar om behovet av att ibland dela grupper kan detta härledas till att det behövs mer tid för varje elev. Här kan dessutom en annan faktor komma in, nämligen tid som resurser i form av pengar. Tre av fem informanter pratar om att ekonomiska resurser är ett behov.

När det gäller engagemang från lärarna att stödja, hjälpa och lyssna på alla elever kommer tidsfaktorn in som en del i det. Jag har redan varit inne på gruppstorlek och tidsfaktorn. Genomgående kan påstås att lärarna menar att det går åt tid till att möta varje elev. Tid att lyssna på alla, tid att skapa relation till alla, tid att låta eleverna välja vad de vill jobba med och när, för att på så sätt möta eleverna där de befinner sig etc. Fyra av fem lärare önskar att det skulle vara möjligt med utökad samverkan mellan kollegor och ämnen och fyra utav fem lärare svarar att det som krävs för att detta skall gå att genomföra är mer tid.

Med tidsfaktorn är det som storlek på grupper, ingen av forskarna talar direkt om tiden som betydelsefull när det gäller lärande. Även här kan dock vissa slutsatser dras, menar jag. För att läraren skall kunna agera stödstruktur och möta varje elev där den befinner sig, som Dysthe och Vygotskij, menar så måste tiden finnas. Att lära känna varje individ, att bygga relevansstrukturer och hitta variation kräver tid. Jag uppfattar att lärarna i undersökningen vill skapa liknande lärandemiljöer som forskarna förordar, men menar att för att det fullt ut skall kunna bli verklighet så skulle det behövas en omstrukturering av tiden i skolan. Man skulle till exempel behöva fundera på om schemana för de olika ämnena är tillfredställande och om det går att utnyttja tiden på ett bättre sätt än idag.

5.5 Genomsyras de intervjuade lärarnas arbete av den kunskapssyn som Olga Dysthe företräder?

Den undersökning jag genomfört kan inte på något sätt sägas vara heltäckande när det gäller lärarnas kunskapssyn. Jag kan inte utifrån de resultat jag fått fram med säkerhet hävda att den ena eller den andra läraren tillfullo delar, eller inte delar, Dysthes tankar. Dock kan det i mitt material skönjas att samtliga lärare lutar mot en kunskapssyn där varje individ skapar sin egen kunskap i samspel med andra. Samtliga lärare i undersökningen talar på olika sätt om kontextens betydelse. De hävdar att man måste anpassa undervisningen efter de individer som deltar. Samtliga informanter menar också att engagemang är oerhört viktigt. I analysen ovan beskrivs detta på ett flertal olika sätt. Lärarna i min undersökning vill att eleverna skall vara delaktiga i klassrumsarbetet och samtalet. De sätter ett högt värde på detta och ser det som en förutsättning för att de direktiv som styr skolan skall uppnås. Det kan förstås vara så att Lpf94 grundar sig på en liknande kunskapssyn som Dysthe och lärarna är ålagda att följa läroplanen,

vilket gör att deras personliga syn på kunskap blir ointressant. Detta kan jag, genom min undersökning inte uttala mig om. Lärarna beskriver de metoder de använder sig av och vad de anser behövs för att målen skall kunna uppnås, här avslöjar de dock, menar jag, delvis sin egen inställning.

5.6 Arbetar de intervjuade lärarna med ett flerstämmigt, dialogiskt klassrum?

Undersökningen kan inte avgöra om lärarna aktivt arbetar med dialogiska klassrum i praktiken. Jag har intervjuat lärarna om vilka arbetsmetoder de använder och hur de ser på vad som krävs för att vissa mål i Lpf94 skall nås. För att fullt ut undersöka denna frågeställning skulle jag behöva titta på verksamheten i praktiken. Ett viktigt moment inom det dialogiska klassrummet är skrivandet. Detta som stöd i elevernas reflektion av det egna lärandet och som en metod att låta allas röster blir hörda. Skrivandet som metod beskrivs endast vid några få tillfällen i materialet. Två lärare använder sig av loggboken som ett sätt för eleverna att reflektera.

Det som kan konstateras är att samtliga lärare i min undersökning säger sig praktisera dialogiska metoder som autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning. De är alla medvetna om behovet av att eleverna känner delaktighet och nödvändigheten av att elevernas erfarenheter tas till vara.

5.7 Sammanfattande tankar kring resultatet

Sammanfattningsvis skulle man kunna säga att det material jag har till förfogande är relativt likartat på många sätt. Jag menar att det finns många gemensamma nämnare hos de olika informanterna när det gäller deras syn på vad som krävs för att målen i Lpf94 skall nås. Trots att det inte går att dra några generella slutsatser om huruvida de företräder Dysthes syn på kunskap eller om de helt och hållet bedriver en dialogisk undervisning, kan jag på de områden jag undersökt se vissa tendenser åt det hållet. Visst finns de skillnader i materialet också, men

dessa är förvånande små och få. De rör sig i huvudsak om att lärarna säger sig arbeta med lite olika metoder för att nå målen, men inställningen tycks likna varandra.

6. METOD- OCH RESULTATDISKUSSION

Nedan följer en diskussion kring min undersökning. Först kommer ett resonemang kring metoden, sedan diskuteras resultatet.

6.1 Metod

Undersökningens resultat bygger på kvalitativa intervjuer och syftar bl.a. till att utreda vad lärare uppfattar behövs för att vissa mål i Lpf94 skall uppfyllas. Kvalitativa intervjuer är ett sätt att ta reda på detta. Givetvis hade det varit önskvärt att genomföra fler intervjuer och kanske gå in djupare på vissa frågeställningar. För att utreda huruvida lärarna har en viss kunskapssyn eller arbetar med ett dialogiskt klassrum skulle det var möjligt och kanske önskvärt att kombinera intervjuer (med både lärare och elever) med observationer.

När det gäller frågan om urvalsmetod är jag medveten om att denna kan diskuteras. Man skulle kunna vända sig till ett antal skolor, skicka ut en allmän förfrågan och på så sätt få fram ett antal informanter. Dock beslutade jag mig för att välja en skola som jag tidigare hade haft kontakt med för att på så vis kunna intervjuar verksamma lärare i ”hemtam” miljö. En relation mellan informant och intervjuare hade skapats under en längre period. Jag tror att detta bereder väg för att informanterna ska känna sig bekväma och villiga att dela med sig av sina erfarenheter.

6.2 Resultat

Deltagarna i undersökningen har, som jag ser det, en relativt likartad bild av vad som krävs för att målen i Lpf94 skall nås. Däremot kan det inte rimligen sägas att studien täcker in alla

möjliga vinklar av syftet. Jag har använt mig av ett litet urval och det vore förhastat att dra några generella slutsatser.

Jag har under arbetet med analysen upptäckt att några delar av intervjuerna hade fyllt en bättre funktion om de klarare hade kopplats samman med läroplanens mål vid intervjutillfället. Detta gäller frågorna till lärarna om samverkan och ledningens stöd. Ytterligare frågor kring ledningens stöd kunde till exempel innefatta huruvida lärarna anser att stödet från ledningen är viktig, eller om hur stödet från ledningen ser eller bör se ut.

För att fult ut utreda om lärarna delar Olga Dysthes kunskapssyn eller arbetar med ett dialogiskt klassrum skulle undersökningen, förutom de frågor jag ställer, behövt frågor kring elevers samspel med varandra. Detta hade naturligtvis varit intressant att fördjupa sig i.

Trots ovanstående betänkligheter är min mening att undersökningen och analysen kan ge en viss insikt i vad som krävs för att målen i Lpf94 skall uppnås. Den kan väcka frågor kring ramar, pedagogisk strävan och kunskapsutveckling, vilket jag anser vara relevant för studerande vid lärarhögskolan, verksamma lärare samt de som formellt styr skolans verksamhet.

7. SAMMANFATTNING

Uppsatsen har som syfte att undersöka *vad lärare uppfattar krävs för att de mål i Lpf94, som rör skolans uppdrag att utforma en lärmiljö som främjar elevens egen kunskapsutveckling, och skolans uppdrag att nå varje individ, skall kunna uppnås.* Jag försöker dessutom svara på följande frågor: *genomsyras de intervjuade lärarnas arbete av den kunskapssyn som Dysthe företräder och arbetar de intervjuade lärarna med ett flerstämmigt klassrum?*

För att ta reda på ovanstående använder jag mig av kvalitativa intervjuer med fem verksamma lärare. Urvalet gjordes på den skola som jag tidigare hade haft kontakt med och med hänsyn till deltagarna fingerades deras namn och skolans namn uteslöt. En semistrukturerad intervjumetod användes och lärarna fick enskilt svara på ett antal av mig förberedda frågor med skiftande ordning. Frågorna är indelade i följande block: Läroplanens mål,

Förutsättningar för att nå målen, Utbyte och samarbete med kollegor, Önskemål och drömmar och Ledningens stöd. Varje informants svar på frågorna sammanfattades och redovisas.

Jag har använt mig av följande litteratur:

Undersökningens utgångspunkt är Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf94) och har begränsats till att utgå ifrån följande delar: *1. Skolans värdegrund och uppgifter 1.2 Gemensamma uppgifter för de frivilliga skolformerna: Kunskaper och lärande* och *2 Mål och riktlinjer, 2.1 Kunskaper: Riktlinjer* i Lpf94. Dessa behandlar skolans uppdrag att förmedla kunskap samt riktlinjer när det gäller förutsättningar för elevers kunskapsutveckling.

Olga Dysthe har genomfört en studie som syftar till att undersöka vad som händer med elevers inlärningspotential när läraren systematiskt arbetar med det som Dysthe kallar för en dialogisk undervisnings metod. Hon utgår från en konstruktivistisk, interaktionistisk kunskapssyn. Denna har sin grund framförallt i forskarna Vygotskijs och Bakhtins sociala och kognitiva synsätt när det gäller hur människor tolkar, kommunicerar och lär sig. Dysthe menar att kunskap är någonting som är beroende av språk och tänkande och att varje individ konstruerar sin kunskap i relation till andra. Mening skapas alltså i samspel. I ett dialogiskt klassrum arbetas det systematiskt med reflektion, dels enskilt och dels tillsammans med andra. Eleverna tar aktivt del i sitt lärande. Läraren är den som styr klassrummets samspel och ser till att flerstämmigheten, klassrummets alla olika röster, utnyttjas. Dysthe kommer i sin studie fram till att elevernas kapacitet att utveckla kunskap blir bättre i en sådan här inlärningsmiljö.

Dysthes teori bygger, som nämnts ovan, bland annat på forskaren Lev Vygotskijs idéer om kunskapsutveckling som ett socialt fenomen. Därför presenteras också hans teorier i uppsatsen. Även andra forskare har fokuserat på nödvändigheten av samspel och samarbetet. I min uppsats använder jag mig av Svein Stensaasen och Olav Slettas tankar kring hur kvalitet i skolan skall uppnås. De menar att skolan, precis som näringslivet, måste ta vara på all den potential som finns i en grupp. Ledaren för gruppen bör lyssna till alla individer och få dem att känna sig delaktiga i verksamheten. Att känna sig delaktig och vikten av att lärandets objekt berör den lärande är något som forskarna inom fenomenografin talar om. Därför har jag använt mig av delar av deras teorier kring behovet av relevansstrukturer och variation för att nå den för dessa forskare så viktiga djupinläringen.

Avslutningsvis diskuteras resultaten. Trots att urvalet är litet och att det skulle vara förhastat att dra några generella slutsatser, menar jag att man ur informanternas svar kan vaska fram ett antal nyckelord för vad de anser krävs för att målen i Lpf94 skall uppfyllas. Nyckelorden är följande: Grupper, Engagemang, Samverkan och Tid. Lärarna i undersökningen kretsar hela tiden kring dessa begrepp, som de på olika sätt anser nödvändiga för att målen skall uppnås. Lärarna pratar om *gruppstorlekens* betydelse för att man som lärare skall nå varje individ. De diskuterar nödvändigheten i att variera sin undervisning med tanke på gruppen. Gruppdynamik är en gemensam nämnare för att arbetet i klassrummet skall fungera och eleverna skall våga dela med sig av sina erfarenheter, anser informanterna. *Engagemang* både hos lärare och elever är det andra nyckelordet. För att nå målen måste läraren vara engagerad i att försöka nå varje elev, uttröna var de befinner sig kunskapsmässigt och lyssna på deras önskemål och ge dem det stöd de behöver. De måste uppmuntra eleverna till att engagera sig genom att ge eleverna utrymme i klassrummet. Samtliga lärare säger sig praktisera öppna frågor och vill att eleverna skall bidra med sina erfarenheter till klassrumsdiskussionen. Det tredje nyckelordet är *samverkan*. Alla lärare talar om att det ständigt pågår samverkansprojekt och pedagogiskt utbyte mellan kollegor. Fyra av fem lärare vill ha mer av den varan. *Tid* är det sista nyckelordet och det hör samman med de andra på många sätt. För att alla individer skall nås måste det till tid, anser undersökningens lärare. Ibland behöver tiden omstruktureras genom att schemat ändras. Det behövs även tid för reflektion och samverkan.

Huruvida lärarna delar Olga Dysthes, interaktionistiska kunskapssyn eller inte kan inte med säkerhet utläsas ur materialet. Dock dristar jag mig till att dra vissa paralleller mellan lärarnas svar och det Dysthe anser vara signifikativt för det dialogiska klassrummet. Lärarna menar att elevernas erfarenheter och verklighetsuppfattning ska spela roll i undervisningen. De säger sig engagera sig i att anpassa sin undervisning efter den grupp av individer de leder och menar att de arbetar med att eleverna på olika sätt skall känna att de har kontroll och ansvar för sin egen kunskapsutveckling.

Undersökningen har några svagheter. Det skulle till exempel varit intressant att titta på hur det dialogiska arbetet eleverna emellan fungerar i praktiken. Ibland är kopplingen mellan intervjufrågorna och läroplanen inte helt tydlig. Vid själva intervjutillfället skulle sambanden mellan ledningens stöd och målens uppnående utretts bättre. Det skulle också varit bra att ytterligare fördjupa sig i betydelsen av samverkan och utbytet mellan kollegor för

måluppfyllelsen. Urvalet är litet och naturligtvis skulle resultaten varit mer tillförlitliga om fler intervjuer gjorts. Trots detta kan undersökningens relevans ligga i att väcka frågor kring vad som krävs i resursväg och val av arbetsmetoder för att de mål som styr skolans verksamhet skall uppnås.

REFERENSER

Bandupptagningarna finns arkiverade hos uppsatsförfattaren

Bryman, A (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi

Bråten, I (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, O (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur

Marton, F, Hounsell, D och Entwistle, N (red.), (1986) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabén Prisma

Marton, F och Booth, S (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Molloy, G (1996) *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur

Stensaasen, S och Sletta, O (2000) *Grupprocesser - om inläring och samarbete i grupper*, Stockholm, Natur och Kultur

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

Utbildningsdepartementet, (2000) *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf94*. Stockholm: Fritzés Förlag

Internetkälla:

[http:// www.vr.se](http://www.vr.se) Pdf-fil 060306 kl. 14.30
Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning* ISBN 91-7307-008-4,

Intervjuns grundstomme

Läroplanens mål

- Hur uppfattar du det som står i läroplanen? Vad krävs av dig som lärare?

Förutsättningar för att nå målen

- Hur uppfattar du dina möjligheter som lärare att nå läroplanens mål? Vad krävs?
- Hur gör du för att förverkliga målen i ditt klassrum?
- När du ställer frågor i klassrummet ställer du frågor av öppen eller slutet karaktär?
- Vilka resurser krävs för att målen skall kunna nås?

Utbyte och samarbete med kollegor

- Sker det pedagogiskt utbyte mellan kollegor? Hur?
- Sker det samverkan mellan kollegor och ämnen?

Önskemål och drömmar

- Finns det någon arbetsmetod du skulle vilja jobba mer med? Något du önskar att du hade mer tid till?
- Vilka resurser krävs för att du skall kunna göra det/vad krävs?

Ledningens stöd

- Känner du att du får tillräckligt med stöd från kollegor, rektor, utbildningsnämnd när det gäller arbetet i klassrummet? (kompetensutveckling, samtal, resurser etc.)

