

EXAMENSARBETE



Läraren i praktiken

En studie om lärares förmåga att inspirera och medvetandegöra elevers inläring, samt omforma sina akademiska ämneskunskaper

Caroline Uggla och Adelina Abazi

Examensarbete 15hp

Halmstad 2015-02-16

Abstract

Denna uppsats, *Läraren och den praktiska verkligheten*, handlar om hur lärare gör för att omforma sina ämneskunskaper till ämnesdidaktiska, vilka metoder de använder i undervisningen för att medvetandegöra elevernas inläring, samt hur lärarna gör för att utmana och inspirera elevernas lärande och kunskapsutveckling. Teorierna som använts i studien är lärande rum, proximala utvecklingszonen, autonomous learning, learning to learn och pedagogical content knowledge, vilka även ligger till grund för den analyserande delen.

Resultaten i studien visar att en fungerande gruppdynamik är avgörande för en god arbetsmiljö, en ständig dialog utifrån elevens perspektiv bör föras för att skapa medvetenhet hos eleven gällande lärprocessen. Utveckling av självständigt lärande sker genom tydlig kommunikation mellan lärare och elever, det vill säga att läraren är tydlig med anledningen till arbetsområdet, informationen kring anvisningarna, samt finns som en tydlig vägledare för att guida eleven genom ämnet. Vidare handlar omformning av ämneskunskaper för lärare i praktiken om att reflektera, utvärdera och utveckla planeringen och den genomförda undervisningen.

Nyckelord: Autonomous learning, Engelska, Gymnasieskolan, Learning to learn, Lärare, Pedagogical content knowledge, Proximala utvecklingszonen

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte	2
1.3 Frågeställningar	2
1.4 Normer	2
1.4.1 Skolverket	2
2. Teoretisk referensram	3
2.1 'Autonomous learning' och 'Learning to learn'	3
2.2 Pedagogical content knowledge.....	5
2.3 Lärandets natur utifrån ett sociokulturellt perspektiv	6
2.4 Den proximala utvecklingszonen.....	7
3. Tidigare forskning	8
3.1 Kort historik.....	8
3.2 Inläring och utläring.....	9
3.3 Medvetandegörande av inläring.....	10
3.4 Transformation av ämneskunskap.....	11
4. Metod	12
4.1 Val av metod	12
4.2 Urval	13
4.3 Genomförande	13
4.3.1 Observationerna.....	14
4.3.2 Intervjuerna.....	15
4.4 Avgränsningar	16
4.5 Metoddiskussion	16
5. Analys.....	17
5.1 Lärandorum.....	17
5.2 Proximala utvecklingszonen	22
5.3 Inlärningsstrategier	29
5.4 Ämnesdidaktiska lärarkunskaper	34
6. Konklusion	38
6.1 Vägledning till lärande.....	38

6.2 Metoder för självständigt lärande	40
6.3 Reflektion, utvärdering och utveckling	41
7. Referenser	43
8. Bilagor.....	45
8.1 Observationsmatris	45
8.2 Intervjufrågor.....	50

1. Inledning

1.1 Bakgrund

I sin bok *Språkdiradik* beskriver Ulrika Tornberg läraryrkets komplexitet och mångsidighet. Hon menar att mycket måste ske inom yrket samtidigt. Samtidigt som läraren ska planera sin undervisning ska han/hon också läsa av varje elev, och deras behov. Han/hon ska också fånga gruppens uppmärksamhet och få med de mindre intresserade eleverna. Tornberg menar även att det som händer i undervisningen är oförutsägbart i den bemärkelse att det är svårt att förutsäga vad en klass på 30 elever tänker, säger eller gör. Vidare är läraren en viktig person för eleverna då läraren är en förebild, medmänniska, men även en kunskapsförmedlare.¹

I föreliggande studie hoppas vi att genom observation och intervju kunna få en blick över hur erfarna lärare gör för att visa vägen till kunskapsutveckling. Lärarnas arbetssätt och metoder kommer sedan att ställas mot teorierna om lärandeområden, proximala utvecklingszonen, självständigt lärande och ämnesdidaktiska lärarkunskaper.

Grundtanken som formade idén till föreliggande studie var att få en bild av vilka olika undervisningsmetoder som kan tillämpas i ämnet engelska på gymnasiet. Vidare var tanken även att studera hur erfarna lärare reflekterar och agerar för att omforma sin ämneskunskap till en nivå som sedan passar nivån för undervisning på gymnasiet. Denna tanke formades med syftet att kunna erbjuda nytexaminerade lärare inspiration och hjälp när det kommer till att planera, genomföra och utvärdera sin undervisning i kommande yrkesroll.

Nyutexaminerade lärare har i jämförelse med erfarna lärare brist på undervisningsvana. Problemet vi utgått ifrån i denna studie är hur en nytexaminerad lärare kan förkorta inlärningsprocessen av hur man möter alla elever på deras utvecklingsplan och snabbare få en större undervisningsvana.

¹ Tornberg 2000: 9

Föreliggande studie behandlar endast engelsklärare, ett val som gjorts då detta ämne är det vi har gemensamt. Förhoppningen är att denna studie därigenom kan vara till hjälp för oss nytexaminerade lärare i vår framtida yrkeskarriär.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka hur tre lärare gör för att utmana och inspirera elevernas lärande och kunskapsutveckling, vilka metoder de använder i sin undervisning för att medvetandegöra elevernas inläring och hur de omformar sina ämneskunskaper till ämnesdidaktiska kunskaper.

1.3 Frågeställningar

Följande frågeställningar har framställts utifrån ovanstående syfte:

1. Hur skapar läraren en inspirerande och utmanande lärandemiljö för eleverna?
2. Vilka metoder använder läraren för att medvetandegöra elevernas självständiga lärande?
3. Hur gör läraren att omforma sina akademiska ämneskunskaper i engelska till gymnasienivå?

1.4 Normer

1.4.1 Skolverket

En av de stora problemområdena för lärare inom skolan är att kunna omsätta sin akademiska, ”högre” kunskap till en nivå som passar var och en elev i klassrummet. Det svenska skolsystemet har ett grundläggande motto: *En skola för alla*. Detta innebär att skolan har ett särskilt ansvar att alla elever når sina kunskapsmål, vilket i sin tur innebär att alla elever är unika, och att undervisningen därmed ska anpassas till var och en elevs enskilda behov. Vidare innebär det att skolan ska visa varje elev respekt för såväl dennes person som dennes arbete.² I praktiken innebär detta att varje lärare ska låta var och en elev i klassrummet mötas och utmanas på den nivå eleven befinner sig kunskapsmässigt, detta borde i sin tur innebära att varje lärare besitter olika undervisningsmetoder för att denna typ av undervisning ska vara praktiskt genomförbar.

² Skolverket 2000:25

Utöver detta har lärarna även en skyldighet att ha skolans grundläggande värderingar och skolverkets ämnesplaner i åtanke vid planering av undervisningen.

I ämnet engelska är syftet, enligt skolverket, att eleverna ska utveckla förståelse av talad och skriven engelska, de ska även utveckla förmåga att formulera sig i tal och skrift, samt kunna använda språkliga strategier i olika sammanhang. Vidare ska de även kunna anpassa sitt språk efter olika syften, mottagare och situationer, samt kunna reflektera över livsvillkor, samhällsfrågor och kulturella företeelser i olika sammanhang och delar av världen där engelska används.³

2. Teoretisk referensram

2.1 'Autonomous learning' och 'Learning to learn'

I kommande text kommer begreppet *inlärningsstrategier* att diskuteras utifrån perspektivet *autonomous learning* och *learning to learn*. För att förstå innebörden av begreppen krävs dock att definitionen av strategier belyses. Tornberg menar att det är svårt att definiera begreppet *inlärningsstrategier* eftersom skillnaden mellan inlärningsstrategier och studieteknik är liten. I sin bok har Tornberg tre olika definitioner av begreppet från tre olika författare; å ena sidan kan strategier definieras som "en övergripande tendens i den enskilde språkinlärarens bearbetning av språkliga uppgifter och använder termen "teknik" för att beskriva olika konkreta, observerbara inlärningsbeteenden".⁴ Tornberg skriver dock även att inlärningsstrategier kan ses som både tekniker och handlingar hos inläraren för att underlätta såväl dennes språk som handlingar. Vidare säger Tornberg även i ett tredje försök att definiera begreppet att inlärningsstrategier är strategier som bidrar till att inläraren utvecklar ett språksystem, som i sin tur direkt påverkar inläringen.⁵

³ Skolverket 2011: 54-55

⁴ Tornberg 2000: 20

⁵ Tornberg 2000: 20-21

Autonomous learning, eller *självständigt lärande* kan definieras som ett förhållningssätt mellan lärare och inläraren, där inläraren självständigt tar ansvaret för sitt lärande. I sin bok *Teaching and Learning in the Language Classroom* använder Tricia Hedge begreppen "*self-directed learning*" och självständigt lärande synonymt vilket innebär att 'en bra språkinlärare' ska besitta följande egenskaper: färdigheten att kunna fastställa mål, ha medvetenheten om hur att använda material på ett effektivt sätt, förmågan att kunna organisera tiden för inläring, samt att aktivt utveckla inlärningsstrategier.⁶ Hedge menar även att termerna syftar till att inläraren ska ha kapacitet att fortsätta att lära genom hela livet trots att denne lämnat klassrum och lärare bakom sig sedan länge.⁷

Jörgen Tholin tar i sin bok *Att lära sig lära - engelska* upp begreppet *learning to learn*. Han menar att nyckeln till begreppet är medvetenhet, det vill säga att inläraren är medveten om hur denne själv fungerar som inlärare. Följden av denna typ av medvetenhet, menar Tholin, blir att inläraren ges mer ansvar för sin planering och inläring. Det faktum att inläraren får ta ansvar för sin inläring gör att begreppen *learning to learn* och självständigt lärande är synonymt med skillnaden att begreppet självständigt lärande är begränsat till språkinläringen, medan *learning to learn* gäller all sorts inläring.⁸

Idéen om att lärare ska kunna anpassa sin undervisning till var och en elev i klassrummet, menar Tholin, är absurd. Istället menar han att inläraren måste bli involverad i och ta ansvar i processerna gällande planering, utförande och utvärdering. Han förespråkar även att dessa begrepp bör användas i denna specifika följd, eftersom det bidrar till att inläraren lär sig hur att bli medveten om sin inläring på bästa sätt.⁹

⁶ Hedge 2000: 76-77

⁷ Hedge 2000: 101

⁸ Tholin 1992: 16

⁹ Tholin 2008: 9

2.2 Pedagogical content knowledge

Teorin om Pedagogical Content Knowledge (PCK) skapades av Lee S. Shulman. Jessica Jarhall har i sin avhandling översatt detta begrepp till *ämnesdidaktiska lärarkunskaper* och handlar om hur lärare omformar såväl sina pedagogiska som sina ämneskunskaper till undervisningen så att de specifika ämnesinnehållen blir tillgängliga för eleverna i undervisningen.¹⁰ Därmed menar Jarhall även att PCK innebär att det är såväl ämnet som eleverna och deras förförståelse som är de faktorer som står i centrum för denna teori. Vidare menar Shulman även att PCK inbegriper undervisningsvana, vilket är något som nyutexaminerade lärare ännu inte hunnit utveckla.¹¹

Edmund Knutas förklarar i sin avhandling att Shulman särskiljer ämnesdidaktisk kunskap och ren ämnesexpertis med hjälp av begreppet *a knowledge base*, det vill säga en grundläggande kunskapskälla som lärare, i olika grad, besitter i form av att kunna planera, genomföra och utvärdera undervisning. Förutom lärarens samlade kunskaper kring ämnet och skolan, så inkluderar begreppet även lärarens värderingar och normer. Det var med denna grundläggande kunskapskälla som Shulman sedan utvecklade modellen 'A Model for Pedagogical Reasoning and Action' för att kunna fastställa hur lärare tänker och resonerar då de planerar, genomför och utvärderar sin undervisning. Modellens process bygger på tre delar: *förförståelse*, *transformation* och *instruktion*. Vidare kan detta beskrivas på följande vis; läraren har en viss *förförståelse* för det innehåll som skall studeras. Detta innehåll *omformas* (transformeras) sedan för att passa den specifika *undervisningssituationen* (instruktion). Denna modell knyts sedan samman genom den utvärdering och reflektion som sker efter undervisningssituationen, vilket i sin tur leder till ny förståelse om ämnet och den pedagogiska kunskapen.¹²

Enligt Knutas menar Shulman att omformningen, eller transformationen, består av fyra delar: Först handlar det om *förberedelse*, det vill säga att läraren själv försöker förstå vad som ska undervisningen ska handla om, med fokus på undervisningssituationens mål och syfte. Andra delen handlar om *återgivandet*, alltså de idéer och presentationer som läraren kan tänkas presentera innehållet på. Den tredje delen är *urval*, vilket

¹⁰ Jarhall 2012: 20-21

¹¹ Knutas 2008a: 71

¹² Knutas 2008b: 86-87

innebär att läraren gör ett urval på de återgivanden som denne utvecklat och väljer den metod som läraren anser är mest effektiv för re-presentationen. För denna del gäller det att läraren har kunskaper och erfarenheter kring olika metoder såsom exempelvis förevisande, gestaltande och berättande metoder. Sista delen är *individuell anpassning*, det vill säga att läraren tar hänsyn till eleverna och deras förutsättning i relation till ämnet. Shulman menar att det även är oerhört viktigt att läraren har god kännedom om sina elever för att kunna uppnå denna sista del av transformationen, samt att läraren har en god kunskaps- och människosyn.¹³

Kritik som riktats mot denna teori är att eleverna inte anses vara direkt medverkande i undervisningens utformning, däremot argumenterar Jarhall att teorin inbegriper elevernas påverkan med tanke på Shulmans starka betoning på elevers lärprocesser och lärarens omformningsprocess.¹⁴

2.3 Lärandets natur utifrån ett sociokulturellt perspektiv

Silwa Claesson förklarar i sin bok *Spår av teorier i praktiken* centrala tankegångar inom det sociokulturella perspektivet som bygger på att en människa aldrig är skild från sin kultur utan den ständigt påverkar oss i hur vi tänker och lär. Claesson menar vidare att Vygotskij inte skiljde på människans lärande och den sociala miljön hon lever i. Det mest centrala i Vygotskijns teori om lärande är att lärandet sker via interaktion med andra, det vill säga genom att delta i ett sammanhang eller i en kontext med andra.¹⁵ Roger Säljö diskuterar i sin bok *Lärande i praktiken* att lärande också betyder att kunna tänka. Denna process sker dock enligt Vygotskij inte som en isolerad mental process utan i mötet med andra. Vi människor tar intryck och lärdom genom sociala interaktioner som övergår till ett inre samtal i våra huvuden.¹⁶

Leif Strandberg har utvecklat begreppet *tillgång till* som i huvudsak inspirerats av fyra viktiga faktorer som berör förutsättningarna för ett *lärandeum*, vilket i det här fallet är

¹³ Knutas 2008a: 71-78

¹⁴ Jarhall 2012: 20

¹⁵ Claesson 2007:31

¹⁶ Säljö 2000: 107-108

klassrummet. Dessa faktorer är tillgång till *interaktioner, aktivitet, verktyg* och *kreativitet*. Att ha *tillgång till* kan förklaras som ett kännetecken för att känna sig inbjuden att ta del i klassrummet samtidigt som eleven har möjlighet att påverka och förändra sin miljö till exempel genom planering, olika arbetsformer och undervisningsmetoder.¹⁷

Ovan har vi diskuterat övergripande faktorer som spelar in i lärandet men hur själva lärandet går till förklaras av Vygotskij och hans teori om den *proximala utvecklingszonen* som vi närmare ska förklara nedan.

2.4 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är ett begrepp som formulerades av Lev Vygotskij. Petri Partanen förklarar i sin bok *Från Vygotskij till lärande samtal* den proximala utvecklingszonen på följande sätt ”Det Vygotskij upptäckte var att eleven vid varje tidpunkt även hade ett område ovanför den självständiga kompetensen, där eleven med visst stöd från kamrat eller vuxen klarar av en uppgift med högre svårighetsgrad”.¹⁸ Elevens kunskapsutveckling fullbordas alltså med det vägledande samtalet från läraren som fyller en viktig funktion när det gäller att hjälpa eleven till att utveckla strategier för sitt lärande, det vill säga att bli medveten om sin lärandeprocess.

Kamil Z Øzerk förklarar i sitt kapitel ur boken *Vygotskij och pedagogiken* utvecklingszonen som omogna funktioner som först aktiveras och utvecklas med hjälp av en mer kompetent person där allting måste ske utifrån elevens perspektiv och villkor. I själva verket skapar eleven själv sin utvecklingszon och är inte något som läraren kan påverka men genom sin ämneskompetens kan läraren skapa förutsättningar för en stimulerande miljö där lärande kan ske.¹⁹

¹⁷ Strandberg 2006: 26

¹⁸ Partanen 2007: 52

¹⁹ Øzerk 1996: 92-93

För att få djupare insikt i den proximala utvecklingszonen måste begreppet utveckling och lärande redas ut. Leif Strandberg menar i sin bok *Vygotskij i praktiken* att lärande är något som gro och utvecklas i sociala sammanhang och att interaktion inte är något medfött. Lärande och utveckling är en sammanflätad och tämligen komplex process som följer olika spår och som ständigt omformas. Vygotskij intresserade sig just för hur vi människor formar om vår tankeprocess när ett lärande har skett. Kunskapsutvecklingen handlar alltså om att vi bildligt talat sätter på oss nya glasögon vilket bidrar till att vår erövrade kunskap har ändrat karaktär och en utveckling därmed har skett i lärandeprocessen. När en elev befinner sig i sin utvecklingszon sker det alltså en kvalitativ förändring i elevens tankevärld.²⁰

Vår studie kommer generellt diskuteras i förhållande till Strandbergs begrepp *tillgång till*, det vill säga vilka förutsättningar klassrummet ger för lärande. Vidare kommer vi även att fokusera på vilka metoder som läraren använder för att vägleda eleverna inom kunskapsutvecklingen, det vill säga den proximala utvecklingszonen. Ytterligare kommer vi att fokusera på självständigt lärande genom att försöka belysa hur lärare tänker och agerar för att utveckla elevers inlärningsstrategier. Till sist kommer vi i föreliggande studie att försöka komma till insikt i hur lärare reflekterar kring deras egen planering och undervisning för att den ska passa de elever som undervisas.

3. Tidigare forskning

3.1 Kort historik

Jörgen Tholin beskriver i sin bok *Att lära sig lära - engelska* forskningens framsteg inom språkinläringen. Han menar att språk handlar om kommunikation, och att dagens syn på språkinläring gäller 'först innehåll och sedan form', det vill säga att kommunikation handlar om mer än det talade språket och att grammatik kan komma i andra hand. I sin bok beskriver Tholin bland annat utvecklingen från den behavioristiska synen på språkinläringen i skolan som präglades i Lgr -69, vilken bland annat innehöll den "bundna talövningen" som innebar att läraren vid

²⁰ Strandberg 2006: 136-137

textutfrågning avlockar eleven meningsdel för meningsdel i texten. Detta menar Tholin är en typisk språkinläringssyn som fokuserar på formen före innehållet.²¹

Eie Ericsson beskriver att språkundervisningens historia har präglats av grammatik-översättningsmetoden som främst var tillgängligt för 'elitbefolkningen'. Under många århundraden var det skrivna snarare än det sagda viktigare i undervisningen, man ägnade sig åt läsning och textanalys och studerande av grammatiska regler.²²

Idag menar Tornberg att språkundervisningen har skiftat från att ha präglats av Skinner och behaviorismen där språkinläringen sker genom imitation av ljud och vanebildning, till Vygotskijs syn på lärande, det vill säga att barn utvecklas socialt, språkligt och intellektuellt i samspel med sin omvärld.²³

3.2 Inläring och utläring

Ericsson diskuterar i sin bok *Undervisa i språk – språkdiraktik och språkmetodik* om språkdiraktiska ideér om inläring och utläring. Inläring och utläring är en tämligen komplex företeelse som involverar både mål och medel i språkundervisningen. Målet handlar om aktiviteter i undervisningen som berör inläringen enligt läroplanens direktiv. Hypotesen för inläring sker när eleven är engagerad i det som behandlas i undervisningen därför krävs det att läraren är lyhörd så att varje elev stimuleras. Medlen berör faktorer som ger upphov till att ett lärande kan ske.²⁴

Ett viktigt klagörande Ericsson gör är att det är viktigt att skilja mellan inläring och utläring då dessa begrepp inte är synonyma. Inläring är en aktiv process inom eleven som en lärare inte kan observera med blotta ögat. Det som vi däremot kan iaktta är elevens prestation som han eller hon visar vid varje övningstillfälle och räknas då som ett yttre tecken på inläring. Dock påverkas inläringen av elevens intresse och motivation för ämnet avsevärt. Lärarens engagemang i ämnet och för eleverna spelar även stor roll när ett nytt innehåll behandlas i målspråket. Läraren måste kunna tyda de

²¹ Tholin 1992: 9

²² Ericsson 1989: 66-67

²³ Tornberg 2000: 57-58

²⁴ Ericsson 1989: 18-21

signaler som eleverna avger eftersom det ger läraren viktig information om deras uppfattning av aktuellt innehåll.²⁵ De olika metoder som används i undervisningen för utläring är ett sätt att möjliggöra så att en inläring kan ske. Undervisningen ska utformas på så sätt att eleverna har tillgång till aktiviteter som mynnar ut i olika inläringssituationer.²⁶

Under 70-talet framfördes ett nytt begrepp *Learner Autonomy* av Europarådet av John Trims språkprojekt som skulle lösa problemet med heterogena elevgrupper. Trim menade att *Learner Autonomy* kan definieras med att undervisningen ska utgå ifrån elevernas behov och förutsättningar för att på så sätt skapa motivation för effektiv inläring, men eftersom behoven och förutsättningarna hos elever i en klass kan vara vitt skilda, så menade Trim att lösningen på problemet med att ha heterogena grupper i klassrummet var att ge var och en elev ansvar för sin egen inläring. Dessutom betonade Trim att språkinläring aldrig kan ses som avslutad bara för att den formella skolgången tar slut. Han menade att skolans språkundervisning har fler mål förutom att utveckla goda grunder i språket - skolan ska även ha som mål att ge eleverna erfarenhet och verktyg så att de kan fortsätta att lära språk även efter de gått ut skolan.²⁷

3.3 Medvetandegörande av inläring

I en studie om lärares och elevers medvetenhet kring språkinläring har Rigmor Eriksson och Jörgen Tholin studerat ett tjugotal lärare som undervisar i engelskämnet. Det som har varit fundamentalt i samtliga lärares engelskundervisning är att undervisningen har utgått ifrån en kommunikativ språksyn och en strävan att utveckla elevernas medvetenhet om sin inläring så att de gradvis får ett ökat ansvar över den. I studien har Eriksson & Tholin kommit fram till att innehållet i engelskan som förmedlas till eleverna ska verka engagerande och meningsfullt eftersom det är väsentligt för deras språkutveckling. Nyckeln till att medvetandegöra elevernas inläring är att man redan tidigt i skolåren tydliggör varför man behöver det engelska språket, hur de lärt sig det de

²⁵ Ericsson 1989: 74, 90-91

²⁶ Ericsson 1989: 129

²⁷ Tholin 1992: 14-15

redan kan och på vilka olika sätt det finns att lära sig engelska i och utanför skolan. Vidare utvecklas strategier för den egna inläringen av språket engelska genom att man i början utvecklar strategier tillsammans utifrån en gemensam text för att sedan kunna använda strategierna när eleverna alltmer får ett utökat ansvar för sin egen inläring. En annan infallsvinkel i resultatet av medvetandegörandet är användandet av dagböcker. Dagboken är ett verktyg som använts för tillfällen till eftertanke och ger läraren en insikt i elevens språkliga utveckling och kan därmed stötta och följa elevens lärande.²⁸ En avgörande faktor i inläringen är att eleverna känner att atmosfären i klassen är god och att 'språkfel' tillåts och det är viktigt att läraren klargör att språkfel är en del av processen till att lära sig ett språk.²⁹

3.4 Transformation av ämneskunskap

Knutas har i sin studie bland annat fokuserat på ämnesdidaktik, med fokus på relationen mellan lärares svenskundervisning och de faktorer som påverkar, begränsar och möjliggör undervisningen i sitt sammanhang. Han har i sin studie undersökt fyra svensklärare på gymnasienivå. Syftet med studien har bland annat varit att ta reda på hur det specifika ämnesinnehållet gestaltas i undervisningen och vilka faktorer som ligger bakom de transformationer som svenskämnet genomgår. I intervjuerna har Knutas kommit fram till att kunskaper om styrdokument och dess relation till det specifika ämnet utgör huvudkällan till transformationen och att svenskämnet får en underordnad roll. Lärarna menade att innehållet kan handla om i princip vad som helst, och att svenskämnets gränser framstår som vaga vilket medför att innehållet inte framstår som problematiskt. Resultatet i Knutas undersökning har dock även visat att om en lärares fokus genomsyras av ämneskunskaper och kunskaper hos eleverna kan det uppstå spänningar som leder till att fokusering på ämneskunskaperna får ge vika för hänsyn till eleverna. Slutligen har Knutas, i sitt resultat, sett att lärarna i hans studie besitter vaga ämnesdidaktiska kunskaper vilket påverkar transformationen av innehållet. Vidare menar Knutas att för att en lärare ska kunna utveckla PCK måste de besitta kunskaper från alla källor i Shulmans modell. I ett försök att förklara bristen på de

²⁸ Eriksson & Tholin 1997: 2,16-17

²⁹ Eriksson & Tholin 1997: 44

ämnesdidaktiska kunskaperna menar Knutas att lärarna uppenbarligen inte mött några ämnesdidaktiska frågeställningar i sin grundutbildning.³⁰

Jarhall har i sin studie undersökt fem erfarna lärares strategier och undervisningsmönster inom historieämnet på högstadienivå. Dessa strategier och undervisningsmönster har hon sedan ställt mot begreppet omformning för att kunna belysa hur undervisningen formas. Ingången till studiens problemformulering har varit diskrepansen mellan vad styrdokumentet möjliggör för undervisningen och den undervisning som historieundervisning, främst utifrån läroböcker, rapporterar. I undersökningen har Jarhall kommit fram till att det akademiska historieämnet behöver omformas för att fungera i undervisningen på högstadiet. Hennes resultat har även visat att lärarna utvecklat personliga undervisningsmönster och strategier som är specifika för ämnet historia, samtidigt som lärarna varit individanknutna.³¹

4. Metod

4.1 Val av metod

Vi kommer i vår analys att utgå från en hermeneutisk ansats, när vi tolkar vårt material. I analysen kommer våra tolkningar pendla mellan insamlat material från intervjuerna, från lektionsobservationerna och diskuteras i relation till Shulmans modell, teorin om självständigt lärande och Vygotskijs teori om lärande.

Det är utifrån denna metodik som föreliggande studie kommer att såväl inhämta data som analysera de framtagna resultaten genom det hermeneutiska perspektivet. Denna studie handlar om att försöka förstå och beskriva hur engelsklärare planerar och genomför sin undervisning samtidigt som de har i åtanke att möta alla elever utifrån deras förutsättningar. Avsikten är att ställa lärarnas undervisning i relation till teorierna, detta innebär inte att vi kommer att undersöka om lärarnas undervisning passar in i de olika teorierna eller ej.

³⁰ Knutas 2008a

³¹ Jarhall 2012

4.2 Urval

Eftersom fokus i föreliggande studie har varit att studera lärares undervisningsmetoder och förmåga att omforma sina akademiska ämneskunskaper till en nivå som passar var och en elev i klassrummet, har vi med denna utgångspunkt valt att endast inrikta oss på observationer och djupintervjuer av lärare, och därmed exkluderat eleverna. I observationerna och djupintervjuerna deltog totalt tre erfarna gymnasielärare med ett gemensamt ämne - engelska. Alla tre jobbar på en större gymnasieskola i sydvästra Sverige. Alla deltagarna var kvinnor, och av det skäl att dessa lärare ställt upp på premissen att deras identiteter behandlas konfidentiellt, har vi valt att ge dem fingerande namn i denna studie. Lärare ett, Mikaela, har varit lärare i 9 år, lärare två, Sofia, har varit lärare i 9 år och lärare tre, Lovisa, har varit lärare i 14 år.

Deltagarna i denna studie är förfrågade och valda genom ett bekvämlighetsurval. Det var alltså skolans geografiskt lämpliga placering och det faktum att tre av lärarna på denna skola var villiga att ställa upp som utgjorde urvalet till denna studie.

4.3 Genomförande

Det finns inte några direkta regler för vilket etiskt förhållningssätt man ska ha när man utför undersökningar av samhällsvetenskaplig natur där människor är involverade, man kan bara ha riktlinjer. Därför har vi i föreliggande studie valt att utgå ifrån de riktlinjer som omnämns i Kvales och Brinkmanns bok *Den kvalitativa forskningsintervjun*. I denna bok nämner författarna att vikten av att få informerat samtycke från deltagaren, informerande av konfidentialitet och de konsekvenser som kan uppstå för deltagaren i samband med att den data som produceras i studien blir offentlig.³²

Av anledning till dessa etiska aspekter har vi inför föreliggande studie sett till att informera deltagarna om vad studien handlar om, samt varit noga med att vi har deras samtycke med att använda de inhämtade materialet i studien. Vidare har vi även varit noga med att informera varje deltagare om att de när som helst har rätt att dra sig ur studien. Vad gäller konfidentialiteten i denna studie har varje deltagare informerats om att deras identiteter kommer att hanteras konfidentiellt, det vill säga de kommer att bli

³² Kvale & Brinkmann 2009: 77-79

tilldelade fingerade namn då de omnämns i studien samt att arbetsplatsen inte kommer att omnämnas i syfte att göra det omöjligt att kunna lista ut vilka deltagare som varit med i denna studie. Eftersom föreliggande studie beskriver lärares undervisningsmetoder och strategier för att omsätta akademiska kunskaper till gymnasienivå, har vi varit noga med att inte lägga någon värdering i de olika metoder och strategier som framträtt i samband med undersökningen. Syftet med denna studie är alltså inte att avgöra huruvida någon av de deltagande lärarnas metoder är mer effektiva än kollegornas, utan att istället belysa olika metoder som kan användas i praktiken.

4.3.1 Observationerna

Observationen i föreliggande studie har fokuserat på lärares undervisningsmetoder. Eftersom det inte är möjligt att observera allt i en observationssituation har ett urval skett som har samband med de forskningsfrågor och teorier som är relevanta för denna studie.³³ Med bakgrund till ovanstående syfte har vårt fokus varit att vara icke-deltagande observatörer³⁴, och ett deltagande från vår sida hade därmed troligtvis inte gett samma resultat eller tillförlitlighet. Med icke-deltagande observatörer anses det även att vi fått en bättre överblick över lektionssituationen.

Till observationerna framställdes en observationsmatris³⁵ för att vara till stöd i iakttagandet av lektionen. Matrisen är utformad i olika tabeller med Vygotskijs teori om lärande och Hedges och Tholins teori om självständigt lärande samt skolverkets läroplan för ämnet engelska som bakgrund.

Teorierna har inspirerat matrisen i den bemärkelse att innehållet i tabellerna är framtagna efter den tolkning vi gjort av de två teorierna, samt syftet i skolverkets ämnesplan för engelska på gymnasiet. De olika tabellerna fokuserar dels på bakgrundsinformation kring den deltagande läraren och den observerade lektionen, på lärarens arbetsformer, använda verktyg på lektionen, klassrummets utformning, samt

³³ Lundgren 2008: 58

³⁴ Lundgren 2008: 58

³⁵ Se bilaga 8.1

klassrummets organisering, det vill säga i vilken mån interaktion är möjlig i klassrummet. Dessa faktorer är huvudsakligen framtagna från Vygotskijs teori om proximala utvecklingszonen och hur att uppnå ett effektivt lärande. Vidare är tabeller även inriktade på vilka färdigheter som eleverna konfronteras med under lektionen, vilket kommer ifrån skolverkets ämnesplan för engelska på gymnasiet. Vidare har även tabeller skapats som fokuseras på lärarens använda inlärningsstrategier under lektionen, vilket har sin bakgrund i Hedges och Tholins teori om autonomous learning och learning to learn.

Eftersom observationerna skett i olika klasser, på olika lärare har hög standardiseringen varit svårt att uppnå i den bemärkelse att observationerna skett vid olika tidpunkter på dagen och i olika klassrum på skolan. Däremot har vi konsekvent använt oss av samma typ av placering i klassrummet, nämligen var sitt bakre hörn för att få så bra översyn över lektionen som möjligt.

4.3.2 Intervjuerna

I föreliggande arbete kommer semistrukturerade intervjuer att användas. Valet gjordes med syfte att kunna ge deltagaren möjlighet till utvecklande svar och samtal i intervjun, samtidigt som det kommer att finnas en intervjuguide med frågor till hjälp för intervjuaren.³⁶

Genomförandet av intervjuerna har varit standardiserade i den bemärkelse att alla intervjuer har skett i samma rum och ungefärligen vid samma tid på dygnet. Vidare har vi även sett till att en av oss ställer majoriteten av frågorna trots att båda närvarat vid intervjuerna, detta för att frågorna ska ställas så likt som möjligt, men även för att minska risken för att intervjupersonen ska känna sig förvirrad av att frågorna kommer från två olika håll, samt för att minska risken för att vi som intervjuar inte ska prata i mun på varandra och även där riskera förvirring för intervjupersonen.

³⁶ Se bilaga 8.2

4.4 Avgränsningar

Det kan tyckas att vi i vår studie använder oss av ett fåtal deltagare. Utan ett stort antal deltagare kan man inte generalisera några resultat. I vår studie gör vi dock inget anspråk på att ge någon generell bild av undervisningsmetoder, inlärningsstrategier och omformning av akademiska ämneskunskaper till kunskap som passar gymnasieelever. Istället har vi valt att utgå ifrån Kvales och Brinkmanns sätt att resonera kring intervjuer, det vill säga att man ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på det du behöver veta”.³⁷ De menar även att antalet deltagare i en studie inte påverkar den vetenskapliga graden av arbetet. Detta kan dock missuppfattas av det vanliga antagandet att ju fler intervjuer innebär desto högre grad av vetenskap.³⁸

Genom att använda såväl observationer som intervjuer ges däremot möjligheten att djupare kunna få fram kunskaper i form av lärarnas syn och erfarenheter kring ämnet, som möjligen inte hade kunnat belysas med en annan ingångsmetod.

4.5 Metoddiskussion

Det finns en medvetenhet om att reliabiliteten i studien är låg om termen *reliabilitet* avser att studien ska kunna upprepas var som helst med samma resultat och slutsats. Detta eftersom deltagarna är såpass få, och dessutom koncentrerade på en gymnasieskola i en stad i Sverige. Hade samma studie gjorts på annan plats, och med andra deltagare, är det möjligt att resultaten och följaktligen även slutsatsen kunnat te sig annorlunda.

Att generalisera resultaten i denna studie blir problematiskt eftersom att deltagarna är så få, men även på grund av att syftet med studien är att belysa de tre lärarnas syn och erfarenheter kring undervisningsmetoder i ämnet engelska. Istället kommer materialet att tolkas och tydliggöras så mycket som möjligt av oss utifrån en hermeneutisk infallsvinkel i syfte att ge läsaren en tydlig bild av lärarnas olika synsätt och erfarenheter kring olika undervisningsmetoder i klassrummet. Med ovanstående som

³⁷ Kvale & Brinkmann 2009: 129

³⁸ Kvale & Brinkmann 2009: 130

bakgrund, och med noggrannheten gentemot metoden som använts på deltagarna som förklaring till termen *reliabilitet* anser vi ändå att föreliggande studie har god reliabilitet.

Eftersom frågorna i intervjuguiden är framtagna och inriktade på lärares syn och egna erfarenheter kring undervisningsmetoder med fokus på hur lärarna omformar sina akademiska ämneskunskaper till en nivå som passar eleverna i klassrummet, samt hur lärarna inkluderar alla eleverna i undervisningen så att alla elever får samma förutsättningar och utmaningar i sitt lärande, så anser vi att *validiteten* i föreliggande studie är god.

5. Analys

Denna del av studien kommer att bearbeta intervju- och observationsmaterialet. Analysen kommer att ske med samma upplägg som intervjufrågorna, det vill säga att först kommer Vygotskijs fyra lärandeområden att belysas, sedan den proximala utvecklingszonen, inlärningsstrategier och slutligen de ämnesdidaktiska lärarkunskaperna.³⁹ Observationsmaterialet har dock inte fått ett eget avsnitt i denna analys, utan är främst sammanflätat med de två första delarna av intervjumaterialet eftersom sista delen handlar om lärarnas inre tankar och reflektioner kring planering och undervisning.

5.1 Lärandeområden

Första delen av intervjun kombineras utifrån observationerna och svaren från intervjuens första tema som handlar om observationen och den proximala utvecklingszonen.⁴⁰ I samtliga klassrum som vi har observerat har möbleringen i stort sett liknat, vad vi vill kalla det, ett klassiskt gymnasieklassrum. Eleverna sitter i horisontella rader med två till fyra bänkar uppradade bredvid varandra, blicken riktad framåt mot tavlan. Projektorer och datorstationer för läraren fanns i nästan samtliga klassrum och även eleverna hade varsin dator. Eleverna uppmuntrades att arbeta i grupper under alla lektioner medan i andra skulle de arbeta självständigt. Att hjälpa varandra under lektionerna uppmuntrades

³⁹ Se bilaga 8.2

⁴⁰ Se bilaga 8.2 Analysen från observationerna gäller i första hand de första tre frågorna ”*Från observation*”.

av samtliga lärare fast ändå tyckte vi att alla eleverna fokuserade på sitt arbete och sina diverse skrivuppgifter.

För att målsättningen för klassrumsmöbleringen ska följa Vygotskijs teori om lärande(rum) måste möjliggöra ett samspel som kan ske ansikte mot ansikte, det vill säga genom tillgång till *interaktion*. Det ska även öppna upp för möjligheten att få den ro man behöver emellanåt för reflektion och utvärdering för sitt lärande.⁴¹ Strandberg menar att ett rum i stor utsträckning påverkar lärandet eftersom det förmedlar kunskaper, erfarenheter, känslor och förväntningar.⁴² Det kan man se i lärarnas beskrivningar av hur viktig en god arbetsmiljö är att ha i klassen. Både Mikaela, Sofia och Lovisa är överens om att gruppen är viktig för att lärande ska ske. Dock betonar Mikaela och Lovisa att gruppens sammansättning kan påverka gruppen både positivt och negativt, det vill säga att i en grupp där medlemmarna respekterar och är måna om varandra, ökar även inläringen.

M: Gruppen som ni varit med och tittat på...är ett jättegott gäng, de är måna om varandra och då skapas det en trygghet vilket gör att alla vågar säga någonting. (---) Sedan kan man ju aldrig beställa en grupp, så du får ju bara ta den gruppen du får, men om vi ser till det här gänget...de är fantastiska mot varandra. Och där sker ju också inläring, tror jag i högre utsträckning, det verkar så i alla fall.

L: Är det däremot en grupp där många vaktar på varandra och kanske är ovänner utanför och ingen vågar släppa loss på något sätt, så är det ju absolut att det kan hämma inläringen.

Motsatsen till det är en grupp som inte respekterar varandra eller tillåter misstag, vilket hämmar inläringen och medlemmarna vågar inte ta plats eller samtala inom gruppen. Sofia menar dock att läraren är minst lika viktig i processen för inläringen, det vill säga att man ska lära av varandra.

S: Jag tror att man får lära av varandra, helt klart. Och då tänker jag eleverna tillsammans men också tillsammans med läraren. Jag har svårt att gå in i en grupp när man inte får responsen, då får man lägga allt man tänkt göra åt sidan och börja så man får med sig dem, och att de kan öppna upp för varandra.

Det råder en konsensus mellan lärarna att gruppen är viktig för inläring. Strandberg menar att ”tillgång till” omfattar också möjligheten till interaktion men också att samhörighet i gruppen är viktigt att samtliga elever känner att man får vara med de andra i gruppen och ta del av det som finns i klassrummet. En annan viktig aspekt för

⁴¹ Partanen 2007: 135-136

⁴² Strandberg 2006: 22

att lärandet ska stimuleras i klassrummet är att eleverna även känner att de kan samspela med sin lärare.⁴³

Vidare menar alla lärarna att bordplacering i klassrummet är viktigt för att bringa trygghet och lugn i gruppen, vilket främjar inläringen. Lovisa och Mikaela betonar särskilt att det kan vara bra att sära på de elever som av olika anledningar inte kan arbeta tillsammans.

M: Nisse och Putte kanske håller på och de är jätte trevliga och jätte goa, men de håller på och putta på varandra och duttar och hö-hö, och det blir liksom ingen ordning med någonting, och då delar vi gärna på dem.

Sofia menar också att relationerna eleverna emellan påverkar lugnet i klassrummet och då måste hon som lärare kunna läsa av situationen och flytta isär elever som inte funkar ihop. Men Sofia tar också upp en annan aspekt där bordsplacering kan gynna gruppen.

S: (...) Vi jobbade otroligt mycket med gruppen, vilket gjorde att jag i mitt klassrum, jag hade 10 elever, och då möblerade jag om. Jag hade ett stort bord i mitten så alla satt runt och såg varandra hela tiden, då tvingade jag dem av med luvan och sitta, och där blev ju placeringen och min lilla idé. (...) Då tvingar man de också att ha ögonkontakt, och då blir det inte så tydligt att jag är läraren. (...) en del som hade myror i brallan kunde jag lägga en lugnande hand på en axel om de satt bredvid mig.

En viktig aspekt i lärandet är att elever ska mötas utifrån de behov och förutsättningar de har. Det kräver en pedagogisk medvetenhet från lärarens sida att föra en konstant dialog med eleverna och därmed skapa olika läraaktiviteter som utmanar och gynnar ett lärande elever emellan. Läraren vet i förväg vilka grupperingar som särskilt främjar detta, det vill säga att i gruppkonstellationer gruppera de elever där ena parten kan agera ”huvudet högre”.⁴⁴ En tolkning av resonemanget från lärarna ovan tyder på att samtliga lärare lägger stort fokus på lugnet i klassrummet och arbetsro så man kan slutföra olika uppgifter under lektionstid. Det är givetvis viktigt för att få något gjort i skolan men det talades inte om på vilket sätt bordsplaceringarna skulle kunna gynna ett lärande utifrån vilka typer av grupperingar som skulle kunna främja ett lärande eleverna emellan. Sofia menar dock att möbleringen spelar en stor roll för gruppsammanhållningen och för att skapa ett engagemang för att lära sig tillsammans.

⁴³ Strandberg 2006:23, 26

⁴⁴ Strandberg 2006:38

Vad gäller användningen av verktyg för lärande har vi i våra observationer kunnat se att Mikaela använde läroboken kombinerat med annat material medan Lovisa och Sofia hade eget förberett material. I samtliga klasser hade eleverna varsin dator. Verktyg är en väsentlig del i skolvärlden eftersom utan verktyg kan ett lärande inte ske.⁴⁵ Av den anledningen är det intressant att analysera lärarnas tankar kring användningen av verktyg i klassrummet.

Mikaela menar att verktyg och aktiviteter hänger ihop och att det är viktigt att man byter material så att det skapas en variation av aktiviteter under lektionerna.

M: (...) jag använder det som känns bra, tidningar är jag väldigt glad i både på längden och på tvären. Men att man byter material, nu har vi kört bok ett tag, nu kör vi film.

Sofia menar att verktyg ska användas beroende på elevernas behov och intresse. Även om man som lärare bestämt sig för att använda en lärobok så vet man inte om det verkligen kommer till användning förrän man har träffat sin klass.

S: Det är många terminer jag har börjat och sagt att nu ska jag börja med det här läromedlet, det verkar bra och intressant. Och så får man en helt annan bild, eller att man träffar klassen som säger nä vi är intresserade av det här.(...) om det finns ett behov. Det är klart vi gör det!

En lärare måste alltså vara medveten om vilka verktyg som ska användas vid vilket tillfälle och hur dessa kommer till användning. Partanen menar att förutom denna medvetenhet måste man ha variation av verktyg vilket skapar stimuli för eleven och möjliggör ett lärande eftersom det leder till att eleven kan skapa olika strategier, det vill säga inre verktyg genom användningen av, vad Partanen kallar yttre verktyg. De yttre verktygen är exempelvis datorer, böcker, filmer, videoklipp, ordböcker osv.⁴⁶

Mikaela var en aning skeptiskt till att använda datorer vad gäller stavningen i engelskan även om de samtidigt är till en stor fördel för att individanpassa uppgifter.

M: (...) Jag vill att man ska kunna skriva och framförallt när det gäller stavningen för att det är så lätt att skriva, så får du förslag ibland att 'menar du...' Du ska slå upp det själv. (...) alltså man ska använda det också!

⁴⁵ Partanen 2007: 30

⁴⁶ Partanen 2007: 30-31

Samtliga lärare men framförallt Sofia och Lovisa menar att datorer möjliggör användningen av lärplattformar så som Fronter och det anses vara ett effektivt verktyg för att uppmuntra elever till att bli mer självständiga i sitt lärande men även för att skapa struktur över allt material. Detta innebär att eleverna snabbt kan dela med sig av texter och idéer vilket, enligt Sofia, gynnar samlärandet, det vill säga att man lär tillsammans.

S: (...) De som var borta, när vi gick igenom instruktionen (...) kunde checka av, ja jag såg på Fronter att du lagt ut, o vad bra, (...) jag var borta då, vad ska jag göra? Men gå in och kolla på Fronter så ser du vad vi har gjort, läs in dig på det materialet som ligger där. Där kan de också dela med sig av varandras texter, se det här med samlärande. (...) och då är det så här att även om det är en individuell uppgift så ska man kunna släppa in. Vi kan jobba ihop, min produkt ska vara individuell, men vägen dit jobbar jag ihop.

I citatet ovan kan man se att läraren Sofia betonar att interaktion spelar roll i lärandet. Hon uppmanar sina elever att ta del av varandras texter och sedan skapa något eget men i sammanhanget påpekade Sofia att det är något man måste träna eleverna till att göra eftersom eleverna anser att det är fusk att hjälpa varandra.

Strandberg menar att man inte kan skilja på interaktion och kreativitet eftersom allt vi gör i skolan är i ett situerat och socialt sammanhang. Det ska falla naturligt att man lånar och tar hjälp av varandras färdigheter. Därför är lärplattformar ett verktyg som ger eleverna chans till att ta mer ansvar samtidigt som de kan ta del av varandras produktioner och göra det till sitt eget.⁴⁷

Lärarna var även överens om att en dator till varje elev är ett bra koncept eftersom det främjar lärandet hos elever som har dyslexi och behöver exempelvis läshjälp, men datorn öppnar även för möjligheter att ge tillgång till en oändlig mängd lättillgänglig information via internet. Dock har vi i observationerna kunnat se att datorerna också kan vara ett störningsmoment i undervisningen, då eleverna kan vara inne på sociala medier istället för att använda datorn som ett verktyg i undervisningen.

⁴⁷ Strandberg 2006: 105

5.2 Proximala utvecklingszonen

Vi börjar med att fråga lärarna hur de ser på sin roll som lärare. Sofia menar att hon vill vara en inspiratör till kunskap, men hon vill även att eleverna ska se henne som en del i processen till att nå kunskap. Att ge dem verktyg till att kunna utveckla kunskaper på egen hand, men också att kunna utmana deras tänkande så att de blir medvetna om varför de lär sig och också hur de ska gå till väga för att nå sitt mål. Lovisa betonar att vara tydlig med vad som ska göras, och att skapa lust för lärande. Hon understryker också vikten av att hålla ordning i den bemärkelse att se till att det är arbetsro i klassrummet. Mikaela är inne på att vägleda genom att rikta in eleverna i rätt riktning, ge kunskap och förklara saker som eleverna tycker är svåra. Detta görs genom att ge exempel från erfarenheter som vuxen. Hon betonar vikten av att vara tydlig och sätta ramarna för uppgiften, så att alla elever vet vad de har att ”rätta” sig efter.

S: Jag vill se mig som en liten inspiratör till kunskap. Ge de verktyg för att bli problemlösare, kunna utveckla kunskaper på egen hand och motivera till. (...) jag är allergisk mot att bara göra (...) ja men har du lärt dig då?(...) det handlar om att utveckla kunskaper (...) Jag vill och hoppas att eleverna ser mig som en i processen. (...) Jag kan inte veta var du befinner dig eller vad ditt mål är om inte du pratar med mig. (...) man måste våga utmana elevens tänk, lämna den lilla trygga bubblan, kan jag heller inte göra om jag inte har en relation till eleven.

L: Alltså min roll är väl att på något sätt försöka vara tydlig med att det här ska vi göra idag. (...) sen på något sätt hålla någon slag ordning (...) att det skulle kunna bli en bra arbetsmiljö tänker jag väl är också mitt ansvar. (...) sen är det väl också att skapa lite lust också, det är väl det som är svårast kanske.

M: (...) samla ihop gänget, rikta in dem i rätt riktning, det är det här hållet vi ska och så här ska vi göra för att komma dit. (...) samtidigt är min roll att förklara saker som är luddiga, ge kunskap som kanske inte står i boken, som jag kanske har erfarenhet av eller kanske ge något exempel, men framförallt också då strukturera upp 'så här gör vi'.

Man kan se att i resonemangen ovan uttrycker alla lärare på olika sätt en underliggande medvetenhet om att man ska föra en konstant dialog med sina elever, det vill säga känna gruppen. Partanen menar i enlighet med lärarna att strukturen i klassrummet är också viktigt att tidigt göra till känna för eleven hur de kan agera i lärandemiljön. Det är uppfattningen av struktur som skapar mening och begriplighet för eleverna. Läraren ska genom vägledande samtal med sina elever tidigt lära hur de kan planera, genomföra och utvärdera sitt arbete.⁴⁸ Sofia är den lärare som explicit betonar relationen med eleverna som en viktig del när det gäller kunskapsutvecklingen. I våra observationer kunde vi se att lärarens roll var att hjälpa eleverna komma igång, ge inspiration till fortsatt arbete

⁴⁸ Partanen 2007: 136

eller kommentera grammatiska fel. Vi har kunnat se att lärarnas roll skiftar en aning beroende på vilka grupper de har. Vissa klasser behövde mer stöd och tydlighet medan andra endast behövde stämna av eller föra en dialog med sin lärare för sedan fortsätta med sitt arbete.

Strandberg menar att läraren har en unik roll till att vara den som vet mer än eleverna och genom att man för en dialog med sina elever kan man också skapa en utvecklingszon då eleverna möter lärarens respons och fortsatta utmaningar.⁴⁹ Precis som Sofia uttryckte att hon ville vara en i processen är det just den rollen som en lärare ska ha enligt det sociokulturella perspektivet. Även Mikaela uttryckte det att hennes roll också är att förklara oklarheter för sina elever. Med hjälp av sina erfarenheter agerar hon på liknande sätt som en mästare och hennes elever blir hennes lärlingar. Genom ett samspel mellan dessa kan eleven få syn på de metoder läraren använder och eleven kan så småningom göra det till sitt eget och ett lärande kan ske.⁵⁰

Hur gör då samtliga lärare för att vägleda sina elever till ökad kunskap och förståelse? Frågan syftar till kunskapsutveckling och utmaningar som rör sig i elevernas proximala utvecklingszon. Lovisa menar att stöttning och vägledning hör samman i den bemärkelsen att om eleven får rätt stöttning att ta sig an exempelvis en längre text då får han/hon också vägledning till ökad kunskap.

L: Ja alltså om man har en uppgift och kanske tänker...nu ska vi fixa det här men jag kanske måste ha stöttning vid sidan om. Jag kan inte bara släppa dem fria kring detta. Så det är väl det jag tänker att får de rätt stöttning så får de också ökad förståelse tänker jag.

I sammanhanget som citatet är taget ur så menar Lovisa att det gäller att hålla en balansgång i sin utvärdering av lektionen så att alla elever utmanas. Om eleverna tycker något är för svårt kanske det egentligen handlar om hitta rätt stöttning till nästa gång så att man inte bara utesluter en uppgift utan att först ha utvärderat möjligheten till stöttning och utmaning.

⁴⁹ Strandberg 2006: 39

⁵⁰ Strandberg 2006: 74

Sofia menar att det viktigt att utgå från enskilda elevers målsättning gällande betyg. Man måste samtala med eleven för att skapa sig en uppfattning om målbilden för betyget de vill uppnå. Man ska inte som lärare utgå ifrån exempelvis att allas ambition är att nå högsta betyg i engelskan. Att pressa eleverna kan hämma deras motivation till att lära sig. Sofia refererar till David William när hon säger att det tar tid att kunna ge den handledande feedback som behövs för att lärandet ska bli så effektivt som möjligt.

S: Jag tycker det är viktigt att ta reda på var de befinner sig och också vad deras mål är. (...) ibland så utgår jag från att alla vill ha höga betyg. Inte alla som vill det. Då måste jag ta reda på deras målbild, annars pressar jag eleverna och stressar dem något otroligt. Det gäller att vara tydlig där, att vart är du påväg? (...) han säger ju då, det är ju David William, han säger att det tar drygt 40 år att bli lärare. (...) det tar så lång tid att kunna ge den där handledande feedbacken som behövs för att lärandet ska bli så effektivt som möjligt.

Dock nämner Sofia ett verktyg, BFL (bedömning för lärande), som hon har börjat med i sina klasser. Med BFL kan man checka av vad eleven har lärt sig genom att hon då och då ger eleverna utvärderingsfrågor som eleverna skriftligt lämnar till läraren. Frågorna kan bland annat handla om vad eleven har lärt sig eller frågor gällande något som är oklart vilket sedan kan förtydligas i helklass nästa gång. Sofia menar dock att ibland kan det bli fel och då gäller det att ta vara på elevernas tankar kring hur man skulle kunna göra en uppgift bättre till nästa gång. Hon avslutar med ett viktigt konstaterande, ”det är ju deras lärande vi håller på med”.

Mikaela återgår till resonemanget om att tydlighet är en förutsättning för att nå ökad kunskap genom att sätta ramarna för det som ska göras och på så vis synliggörs det gemensamma målet. Hon nämner också att hon inte riktigt har reflekterat kring den frågan och att vi kanske skulle ställt denna fråga till hennes elever.

Vygotskij diskuterade elevens lärande i form av av inre och yttre strukturer, det vill säga hur lärarens instruktioner till exempelvis ett arbetsområde (yttre struktur) hänger ihop med utvecklingen av elevens inre verktyg och färdigheter. Det är den inre strukturen som är viktig att kunna utveckla eftersom det är genom den eleven skapar en förmåga att kunna ansvara för sitt lärande vilket så småningom leder till ökad kunskap.⁵¹ Av resonemangen ovan kan vi tolka att en lärare brister i att konkret klagöra metoder kring hur hon vägleder sina elever till ökad kunskap. De metoder som är effektiva enligt

⁵¹ Partanen 2007:134-135

lärarna är att ge rätt stöttning till olika uppgifter men också verktyget BFL som ger möjlighet till eleverna att utvärdera sitt lärande.

När frågan ställs kring *hur* lärarna hjälper eleverna för att sätta mål för inläringen inom engelskan utgår samtliga lärare från att man först måste skapa sig en uppfattning om var eleven befinner sig språkmässigt i engelskan genom att starta upp med en enklare skriv- eller taluppgift. Därefter kan man börja sätta mål utefter vad eleven vill uppnå för betyg. Att samtala tillsammans med eleven om målen menar samtliga lärare är viktigt men tiden kan vara ett bekymmer då man inte hinner göra det ofta.

Jag brukar när jag lämnar feedback så gör jag det i form av two stars and a wish. Wishen skriver jag alltid ner, det här är vad jag vill att du gör som mål. (...) Så just att sätta mål tillsammans med eleverna är ju jätteviktigt. Att jag är tydlig med vad det är som krävs. (...) En del jobbar jättemycket med matriser, det gör jag emellanåt. Den matrisen vi jobbar med här är uppdelad i, först är det språk och rent grammatisk stavning och hela den biten och sen är det innehåll och sen är det struktur. (...) matriser kan vara ett bra verktyg för då får eleverna syn på, jag brukar färgmarkera de olika då, vart man ligger, och så är det olika exempel under varje och då blir det tydligt. Och det har jag frågat eleverna är det här ett bra sätt att lämna feedback? A men det är det.

Sofia tycker att lämna feedback i form av two stars and a wish, är en bra metod för att synliggöra för eleverna vad de behöver utveckla till nästa gång. Det är viktigt att eleverna känner att de får tid med Sofia att samtala kring mål för att nå ett betyg. En annan metod som hon använder sig av som kan både synliggöra bedömning och mål är matriser. De kan utformas på olika sätt men genom att synliggöra de olika betygskvalitéerna i form av matriser kan eleverna skapa sig en bild av förväntningarna på uppgiften och eleven kan själv välja det mål han/hon vill uppnå.

Sofia uttrycker i enlighet med Partanen att man ska formulera målen tillsammans⁵² med sina elever men en tolkning av resonemanget ovan blir fokus ofta på lärarens ”krav” om vad man som elev ska förbättra till nästa gång för att utveckla kvalitéer i betygsskalan därför måste man som lärare samtala med eleven så att inte oklara förväntningar sker för då kan man tappa elevens motivation till att lära sig. Risken för dessa olika betygskvalitéer är att eleven egentligen inte reflekterar kring sin lärprocess utan kvalitéer för att nå ett visst betyg. Denna skildring gör Lovisa nedan.

⁵² Partanen 2007: 83

Lovisa tycker att elevernas mål i skolans värld idag på ett tråkigt vis sätts i förhållande till betygskriterierna. Det blir ett fokus på ambitionen att nå ett betyg mer än att fokusera på hur den enskildes lärprocess ser ut. Hon uttrycker även att hon är medveten om att eleverna har en bristfällig uppfattning om den egna lärprocessen för att kunna utvärdera sitt lärande och sin utveckling men att genom frekventa samtal kan man öka denna medvetenhet hos eleven. Dock ger inte Lovisa konkreta förslag på en samtalsmetodik som kan användas för att medvetandegöra elevernas egen lärprocess.

L: De har så dålig koll själva ibland vad de har gjort eller vad de inte har gjort. Få skriver ju ner grejer (...) att de, de skulle nog kunna ha mer koll på det hela vägen tror jag.

Mikaela brukar alltid vid terminsstart fråga eleverna varför engelskan är ett språk som är viktigt att lära sig. För att skapa ett intresse kring viktiga aspekter att tänka på för att lära sig engelska brukar Mikaela använda sig av klipp från internet som illustrerar svårigheten att inte kunna göra sig förstådd på engelska vilket skapar en motivation till att lära sig språket. Genom att använda vardagliga exempel kan man få eleverna motiverade till ämnet engelska och förstå syftet med att lära sig ett språk.

M: (...) varför ska du läsa engelska? hmm... så säger de att när man ska ut och resa och där jobbar en massa människor på byggarbetsplatser och sånt här. Att de måste fatta varför de är här, inte bara att det är ett ämne som står på deras schema, någonting måste som de måste gå igenom. (...) vi tittade på ett klipp på Morgan och Ola-Conny från Ullareds tv-serien. Dessa två personer som har fullkomligt noll koll på det engelska språket. (...) Är det så här man vill se ut när man är ute och reser? (...) Och då får de själva svara på vad de behöver öva på, vad är det som är svårt i engelskan? (...) Vad är ditt mål? och hur ska vi göra för att nå dit? (...) det här är en process. Att få de att förstå att det är ett pågående arbete hela tiden. Hur var det nu, vad var ditt mål med detta?

Mikaela ställer frågor som, vad eleverna behöver öva på och vilka svårigheterna är i att lära sig engelska. Det är viktigt, menar Mikaela, att synliggöra för eleverna att engelskan är mer än att bara göra prov utan det är en process som eleverna ska ha med hela livet. Partanen menar att mål ska sättas utifrån elevernas egna ord och genom att exempelvis använda vardagliga exempel som Mikaela gjorde i ovanstående citat men också att ställa frågor till eleven istället för att komma med färdiga svar. I våra observationer kunde vi tyda frågeställningar som är i enlighet med Vygotskij samtalsmetodik för att utveckla elevernas medvetenhet kring sin egen lärprocess. Frågeställningarna löd som följande; Är du nöjd med din text? Varför har jag markerat detta, tror du? Vad skulle du kunna ändra? Låter det bra i dina öron? Vi har även sett i

våra observationer att vissa lärare agerar som en kontrollant för vad som är en bra text vilket gör att eleverna inte stimuleras till att fundera själva ifall de är nöjda med sin skrivuppgift.

För att röra sig i utvecklingszonen måste frekventa samtal förekomma mellan lärare och elev så att läraren kan identifiera elevens tankar och mål utifrån elevens perspektiv. Man ska alltså inte som lärare hamna i situationen att man avgör målen för eleven utan man ska vara en i elevens läroprocess genom vägledande frågor liknande dem i ovanstående citat. Målet är att utveckla elevens metakognition som betyder förmågan att sätta ord på hur man utvecklas och lär.⁵³

Vi ställde frågan om elevernas chans till att få reflektera själva över syftet med olika arbetsområden. Sofia menar att hon försöker ständigt uppmuntra eleverna till att fundera på syftet med allt de gör. Det är lätt att man hamnar i den situationen som elev att man bara gör för att läraren säger så. Därför försöker Sofia ofta föra ett samtal med eleverna att det är viktigt att utvärdera över syftet men också vad eleverna har lärt sig. Även här spelar tiden en stor roll att man som lärare inte har tid att i varje enskilt ämne ge eleverna chans till att reflektera kring olika arbetsområden.

S: Kan jag inte svara på syftet är det oftast ingen bra uppgift. Faktiskt. Så jag försöker uppmuntra eleverna till att göra det. (...) har ni lärt er det då, återigen, det handlar inte bara om att göra en massa grejer, vi måste lära oss ju också på vägen där. (...) Energiprojektet, där har inte eleverna fått säga utan det är något som bara det här ska vi göra. Och där kan jag vara kritisk till, sen får de ju alltid reflektera över (...) vad de har lärt sig. Vad som kan göras bättre till nästa årskurs. Sedan är jag dålig på att göra det i varje enskilt ämne kan jag ju säga.

Mikaela vill alltid att eleverna ska fundera på frågan *varför* vi gör det här, i början av ett arbetsområde och sedan vill hon ha en skriftlig reflektion efteråt om vad eleverna har lärt sig men också om de är nöjda med sin insats. Samtidigt måste man vara medveten som lärare att lära ut är inte som att lära in vilket Mikaela påpekar i nedanstående citat.

M: Jo men att man ställer frågan ' varför gör vi detta då?' (...) Varför ska man kunna do, does och did? (...) och när vi gjort en uppgift hur gick det? är du nöjd med din insats? Inte 'gick det bra?', utan mer vad lissom ör du nöjd med det du gjorde? (...) vad fick vi ut av det här? Vad lärde du dig? Vad kommer du ihåg? (...) Men de måste få tänka själv, jag har lite ont av det här, 'idag har du lärt dig...' Jag vet att idag har jag lärt ut men jag vet inte

⁵³ Partanen 2007: 82, 85

vad de har tagit in. Det enda du kommer ihåg är att jag lärde dig en ny svordom, fast syftet var att du skulle ha koll på is och are.

Lovisa känner att hon inte riktigt låtit eleverna reflektera över syftet med olika projekt i engelskan men däremot gör hon det i sitt andra ämne, historia. Centrala frågeställningar hon använder sig av är vad eleverna lärt sig och om eleverna har eventuella frågor till något som är oklart. Samtliga lärare menar att de oftast brukar ha utvärderingar för större projekt för att förbättringar ska kunna göras till nästa årskull som ska utföra samma projekt.

Den första temat av intervjun som handlar om lärande och proximala utvecklingszonen avslutades med en frågeställning gällande elevernas möjlighet till att vara delaktiga i planeringen. Sofia menar att hon gemensamt med sina elever brukar inleda en kurs genom att titta på målen och kriterierna för kursen eftersom det är viktigt att göra eleverna bekanta med vad som är väsentligt att ha med sig. Därefter följer en diskussion kring elevernas intresseområden och vad eleverna känner att de vill utveckla i språket och Sofia gör en planering därefter i dialog med sina elever.

S: (...) Kolla nu på kursmålen och kriterierna. Vad tycker ni vi ska jobba med härnäst? Vad är viktigt? (...) nu har vi gjort det. Så vad ska vi ta vidare nu?

Sofias frågeställningar indikerar att det är viktigt att få med eleverna så att de känner sig delaktiga. När hon ställer frågan, vad är viktigt, tolkar vi det som att läraren försöker bygga en bro mellan skolvärlden och elevernas vardagserfarenheter. Partanen menar att det finns en stor chans att motivera även elever som tycker skolarbetet är tråkigt genom att koppla skolan till den vardagen de möter utanför skolan. Denna 'bygga' kallar Partanen för generalisering som betyder att eleverna kan tillämpa erfarenheter i skolan till situationer i livet.⁵⁴

Mikaela har redan en grovplanering i början men låter den till viss del vara öppen för andra förslag. Hon tycker att det främst är viktigt att få känna gruppen i början för att bilda sig en uppfattning om vad de behöver för hjälp och hur de funkar som grupp. Därefter sätter hon ramarna för kursens innehåll men lämnar tomma luckor i

⁵⁴ Partanen 2007: 80

planeringen för eleverna att tillsammans ansvara för. Mikaela tror att genom att eleverna får välja ett arbetsområde skapar det en känsla av delaktighet och samtidigt som de känner sig motiverade inför uppgiften. Detta kan göra så att inläringen underlättas eller kanske till med sker omedvetet till en början men man märker efteråt hur mycket eleverna har lärt sig.

M: (...) man vill känna på dem lite den där första månaden, man vill liksom vad är det här? Vad behöver de? Hur funkar dem som grupp? Men där styr jag. (...) Sedan lämnar jag lite öppna luckor och så säger jag 'ja, jag vet inte hur ni tänker. Är det någonting vi känner att vi skulle vilja göra?'

Lovisa känner att hon till viss del kan vara dålig på att låta eleverna bli involverade i planeringen. Den främsta anledningen till det är just att eleverna alltid vill se på film när frågan dyker upp om vad de känner för att göra blir det ofta, "Vi vill se på film!". Lovisa känner därför att hon vet vad kursen innehåller och brukar göra två olika upplägg som eleverna får välja mellan. På så vis kan man också skapa en känsla av delaktighet fast det är Lovisa som planerat kursen. Både Lovisa och Sofia låter eleverna bestämma examinationsform, till exempel om de vill göra ett muntligt prov eller en fördjupningsuppgift och så vidare. Vi fick en känsla av att Lovisa inte vågar eller snarare har tidsmässigt utrymme till att släppa på kontrollen så att eleverna alltmer får ökat ansvar över sitt lärande. Det är något som eleverna måste tränas in i att kontrollen över planeringen av lärandet faktiskt ligger i elevernas händer.

5.3 Inlärningsstrategier

Under observationstillfällena lät samtliga lärare sina elever arbeta självständigt. Mikaela lät sina elever arbeta med läsförståelse genom att göra uppgifter till texten i textboken. Sofias elever påbörjade en skrivuppgift inom ett ämnesövergripande projekt om energisnåla hus. Lovisas elever arbetar med en bok- och filmanalys på verket *Hunger Games*.

Vad gäller självständigt lärande så anser de tre lärarna att självständigt lärande handlar om att eleverna ska ta ansvar för sitt lärande, men framförallt så betonar de att självständigt lärande innebär att läraren i klassen ska fungera som en "stöttepelare" för eleverna, när eleverna behöver hjälp och stöd i sin inläring.

S: (...) Hon brukar prata om byggnadsställningen. Jag brukar ha den bilden också. Hon ser sig själv som en byggnadsställning och för ju mer verktyg som hon ger sitt hus, sin elev, så kan hon plocka bort delar av byggnadsställningen. Till slut så står de bara själva och har alla verktygen och kan liksom söka kunskap och göra den till sin egen, själv. Och det är så lärare är med (...) I början kan ju liksom huset inte stå själv, utan ställning, och det kan inte eleven heller liksom utan. Och då måste man ju alltså bygga uppåt mot ett mål (...) Och då måste jag återigen få syn på vad eleven kan.

Metaforen Sofia nämner i intervjun förekommer även i Petri Partanens bok. Här benämns metaforen i samband med begreppet ”scaffolding”, vilket är namnet på den process som sker då den lärarstyrda undervisningen med hög elevaktivitet gradvis monteras ned i takt med att elevens egen struktur och lärande strategier utvecklas.⁵⁵

Vad gäller frågan om hur man kan stärka elevers självständiga lärande, svarar lärarna något olika, men verkar ändå vilja få ut samma essens. Lovisa betonar att det är viktigt att få eleverna motiverade och känna ansvar inför uppgiften de står inför. Mikaela betonar vikten av att ge eleverna en ”yttre ram” att förhålla sig till när det kommer till arbetsuppgiften. Hon betonar även att hon vägrar att ge eleverna några svar på frågor om bland annat stavningar, då hon menar att det är viktigt att de lär sig att ta reda på det själva, genom lexikon antingen på datorn eller i bokform. Vidare menar Mikaela att hon anser det viktigt att tipsa eleverna om olika studietekniker för att hjälpa dem i utveckling att nå högre kunskap. Dessutom menar hon att det är positivt om eleverna tar initiativ och hjälper varandra.

M: Och att jag ger den yttre ramen, för då är det lättare att röra sig där inom, då behöver man inte ut och fippla ut på nätet och zooma iväg på alla håll och kanter (...) Inte peta så, utan stora ramen. Javisst, skriv du om det. 'Jag hittade Charles Dickens här, han verkar ju skit tråkig jag tänker skriva om han' Javisst skriv om han då. Och där någonstans medan de håller på och skriver så kan jag ju gå in och 'hur tänker du när du skriver på det sättet? Är det rätt? Varför är jag tveksam?' 'Ja..jag vet inte, det är säkert någon grammatik..' brukar de säga 'Ja, men vi tänker på det, hur många pratar du om?' 'Om Charles Dickens då?' 'Ja, så då ska det vara Charles Dickens are..a famous..du känner att det känns bra? Hur många är dem?' 'En...Aa, is..' 'Ja juste'. Alltså inte svaret, för ibland säger dem 'hur stavas det?' 'Ja, vad säger lexikonet?' 'Ja men! Du vet ju det!' 'Ja, men vad säger lexikonet?' Det är ju ett sätt, de måste vara självständiga och kunna ta reda på fakta själv och det är jätte olika från individ till individ (...) Vissa är ju sådana ”jag vet inte, jag kan inte”. Som får ett papper och säger 'Vad ska vi göra?' 'Ja men vad står det i instruktionen?' 'Den har inte jag läst', 'Nej men då börjar vi med det'. Så att försöka att liksom hela tiden peta dem i rätt riktning 'Nej men du får ta reda på det själv' 'Ja, men du vet ju svaret' 'Ja, men du vet inte det, alltså måste du ta reda på det' Jag vägrar att servera det.

Under observationen använde sig Mikaela av strategier som att repetera information, samt ställer frågor om innehållet av informationen för att se så att alla elever följer med och förstår instruktionen. Vid elevernas självständiga arbete handleder Mikaela eleverna

⁵⁵ Partanen 2007: 114

genom att ställa frågor så att eleverna själva får komma fram till svar, alternativt komma på, samt rätta till inkorrekta svar. När eleverna kommer fram till det rätta ordet, hjälper hon dem att förstå ordet bättre genom att sätta det i flera olika sammanhang. Hon använder frågor som:

Hur tänker du här?
Vad menar du när skriver så här?
Vad skulle du kunna använda för ord här istället?
Känner du dig nöjd? Det är du ska vara nöjd med ditt arbete när du lämnar in det.

Vid observationstillfällena uppfattades det vara Sofias uppgift att gå runt och se till att alla eleverna vet vad de ska göra. Hon gick även runt och gav kompletterande instruktioner, samt frågade hur långt varje elev kommit med uppgiften. Vidare svarade hon även på frågor som uppkommer kring utformningen av skrivuppgiften.

Under Sofias lektioner fick eleverna själva välja om de ville arbeta självständigt i grupp eller individuellt. Eleverna hjälpte varandra genom att dela med sig av sina kunskaper och upptäckter till de klasskamrater som inte var närvarande under studiebesöket till energisnåla hus, eftersom de fått instruktionen att det måste ingå sex kriterier i skrivuppgiften.

Vid instruktioner använde Sofia sig av strategier så som repetition då hon gick igenom instruktioner och information om energisnåla hus från tidigare lektioner. Hon ställde även frågor kring innehållet om energisnåla hus för att hjälpa dem att minnas information om de sa att de glömt. Individuellt gav hon även förslag på hur eleverna skulle kunna skriva i texterna:

You could for example say...
Remember to use present tense...you have used it here in the beginning of the text, but what could you write here instead to make it present tense?

Sofia anser att det är viktigt att upprätthålla diskussion med eleverna angående vikten av att vara självständig i sitt lärande. Hon menar att det är lättare att ”få med eleven på banan” om denne vet syftet med att arbeta självständigt.

S: Alltså först och främst så är det ju viktigt tror jag att man har med eleven på banan till varför ska vi jobba självständigt? (...) Återigen om vi inte vet varför man ska vara det då vad är då syftet med...vad är syftet med att vara självgående? Jag kanske har en byggnadsställning med mig hela livet och då behöver inte jag vara självgående. Det kanske finns en mamma, pappa som bygger, följer med mig på mina arbetsintervjuer är med på

mina lagfester kanske skitbra. Och kommer man då ifrån det då får ju jag börja där och då kan jag inte bara ok, det här verktyget är bra för att du ska vara självständig. Jag behöver ju inte vara självständig...för jag är inte självständig (...)

I intervjun nämner Sofia även att många elever förknippar självständigt arbete med att vara egoistisk och inte dela med sig av sin kunskap till andra. Här menar dock Sofia att hon gärna lägger ner arbete på att få eleven att förstå att det är en form av självständighet att ta initiativ att arbeta med andra, så länge produkten är individuell och skriven endast av eleven själv.

S: Så den diskussionen måste man ha först varför är självständighet någonting bra? Och är det alltid bra? För en del förknippar ju självständighet med att vara lite ego. A men du sa att vi skulle jobba det självständigt. Det handlar ju inte om att vi inte kan jobba med sambedomning. För självständighet är ju inte bara att jag aldrig ska visa någon annan än bara läraren. Då kanske han tror att du har, jag tagit det från dig. Eller att du har tagit det från mig? Och varför ska jag visa att jag kan till någon annan än till läraren? Då kanske han eller hon får bättre betyg. Ja ibland kommer ju också den här diskussionen. Så vad...alltså självständigt som någonting ganska neutralt och som skolverket då menar är positivt för att kunna fostra de demokratiska och ansvarsfulla medborgare som vi ska hinna oss åt i skolans värld, nå men att vi får in det som ett positivt, så där måste vi börja. Och sen att ge de då verktyg. Jag tycker att det är som nu till exempel när de skriver reportage som jag sa. Kan vi får jobba ihop? Ja ni får jättegärna bolla ihop! Kanon! Bra om ni gör det! Det är ju någon form av självständighet att ta det initiativet och jobba ihop. Självständigt från mig eller självständigt, självständigt, singel, singel liksom. Det finns de som sitter och bollar jätte mycket med mamma och pappa hemma. Kanon bra! Men produkten ska vara din och du ska känna till allting som står där i det är liksom inte så att någon annan ska skriva det, det är inte säkert självständigt. Utan det är ditt och du ska göra det till ditt eget.

Ovanstående resultat från intervjun överensstämmer med Hedge teori kring självständigt lärande då hon menar att det är läraren uppgift att hjälpa eleven att utveckla färdigheter som inlärningsstrategier, vilket i detta fall kan handla om att samlära med andra elever genom exempelvis diskussioner kring uppgiften. Det faktum att Sofia uppmuntrar sina elever till att samarbeta med andra i samband med inläring av det engelska språket tyder på att hon låter sina elever utveckla deras kommunikationsstrategier.⁵⁶ Det skulle även kunna handla om Mikaelas metod om att ge eleverna exempel och tips på olika inlärningsstrategier i undervisningen. Vidare menar Hedge även att eleverna ska utveckla en medvetenhet om hur att använda material på ett effektivt sätt, vilket är vad Mikaela i detta fall betonar då hon säger att hon inte vill ge eleverna svaren, utan låter dem söka reda på svar själva.⁵⁷

⁵⁶ Hedge 2000: 77-79

⁵⁷ Hedge 2000: 101

Hedge teori om självständigt lärande talar även om fyra huvudsakliga strategier som en 'god inlärare' bör använda för att bemästra språkinläringen (se kapitlet '*Autonomous learning*' och *learning to learn*'). I detta fall beskriver Sofia att hon oftast låter eleverna reflektera under mentorstiden. Hon säger även att hon brukar visa på olika inlärningsstrategier för att ge eleverna inspiration till att prova olika metoder. Vidare menar hon även att det är viktigt att fråga eleverna vad de anser att de behöver utveckla ytterligare. Detta kan tolkas med att Sofia låter eleverna använda sig av metakognitiva strategier. Även Mikaela beskriver att hon gärna frågar eleverna vad de tycker om olika metoder de använder för inläring. Hon betonar även att det är viktigt att fråga var och en elev enskilt, och inte bara ställa frågan till hela gruppen. Detta baserar hon på att det finns en risk att elever väljer att vara tysta om de inte håller med resten av gruppen, och om hon inte uppmärksammar dem så löper de risk att inte lära sig lika mycket. Vidare framhäver hon även på vikten av att förklara för eleven hur viktigt det är att prova nya inlärningsstrategier om den redan testade inte fungerar för just den eleven. Detta förklara hon genom: "...idioti är att göra samma sak om och om igen och förvänta sig ett nytt resultat". Mikaelas metod om att samtala med eleverna under själva undervisningen ses i detta fall som en del av de kognitiva strategier som Hedge beskriver.⁵⁸

Till skillnad från de två andra lärarna beskriver dock Lovisa att hon inte brukar låta hennes elever reflektera kring inlärningsstrategier, annat än om det gäller projekt de har kring just det ämnet. Det är dock inget hon har med varje enskild klass.

Under observationen av Lovisas lektioner uppfattades hennes uppgift vara att handleda eleverna i sitt skrivande, svara på frågor som uppstår kring uppgiften samt ge exempel på hur eleverna kan skriva för att de ska komma igång. Lovisas uppgift under lektionen var även att hjälpa några av eleverna att förstå vad det innebar att skriva en analyserande en text, eftersom det förekom många frågor gällande just detta. Lovisa ställde även frågor till eleverna angående innehållet för att hålla upp motivationen till skrivandet. Hon gav dem tips på hur de kunde skriva för att komma vidare med sin analys. Stundvis kändes det dock som att läraren kanske var lite för tydlig med vad eleverna skulle skriva, då hon verkar ge eleverna svaren på vad de ska skriva. Då en av

⁵⁸ Hedge 2000: 77-79

eleverna frågade Lovisa hur ordet *comparison* stavades, försökte hon först förklara, sedan tog hon elevens dator och skriver själv in ordet.

Eleverna ställer ofta frågor som:

Can I write this?
Is this okay?

Lovisa säger ofta:

That is okay.
It's good.
Well done!

Utifrån observationerna som gjorts finns en märkbar skillnad på Lovisas klass i jämförelse med de andra två lärarnas gällande självständigheten i sitt lärande. Eleverna var mer frågvisa på vad de skulle, eller kunde, skriva, samt vände sig mer gärna till läraren för svar då de stötte på motgång än eleverna från de andra klasserna gjorde. Det går dock inte att helt och hållet frånsä detta som tillfällighet då observationerna endast ägde rum vid två tillfällen.

5.4 Ämnesdidaktiska lärarkunskaper

Alla tre lärare framstår sig, utifrån observationerna, ha välplanerade lektioner. Under observationstillfällena fokuserade Mikaela sina elever på läsförståelse och grammatik, Sofia på skrivande, och Lovisa på läs-, skriv- och hörförståelse. Samtliga lärare hade ett planerat tema som sträckte sig över flera veckor.

Både Mikaela, Lovisa och Sofia är överens om att de brukar reflektera och utvärdera sin undervisning. Sofia menar att hon framförallt fokuserar på ha ett mål med varje lektion som hon sedan kan reflektera kring om de nått eller ej. I intervjun säger hon:

S: Vad tror jag att det har lärt sig idag? Typ. Jag har ett mål med varje lektion. Vad är målet..alltså målet med uppgiften eller målet med liksom arbetsområdet..vad är målet idag?

Lovisa och Mikaela är dock mer inne på att de reflekterar över moment eller projekt inom vissa områden i engelskan.

L: (...) jag ju gärna att de skriver ner vad de tyckte att de lärde sig. Dels vad eleverna tycker om det och sen lite grann min egen tanke. För ibland kan elever tycka att det här var jätte svårt men jag känner ändå att det har gett de mycket så jag kommer nog fortsätta med det om du förstår hur jag menar. Har jag haft någon större grej så brukar eleverna också få, jag gör ju inte utvärderingar efter varje lektion men om jag haft kanske ett större projekt i några veckor så att eleverna får skriva lite vad de tycker och vad de har lärt sig kanske och om jag skulle göra om det här vad skulle ni ge mig för tips då?

När det kommer till reflektion över moment eller projekt inom områden i skolan, säger

Mikaela:

(...) det blir ju en ständig reflektion för att det händer saker på lektionerna, var det här bra och inte bra? Man har kandidater som kommer, var det här bra och inte bra? Kan man ju liksom ställa frågor.. Eh, gör du inte det utan du monotont gör samma uppgift hela tiden så tror jag du har hamnat lite fel, för att det som funkade på ena gänget kanske funkar sådär på andra gänget, du måste liksom utveckla det på något vis, du måste tänka till. Och när du träffar en ny grupp så måste du fundera 'Å vi skulle kunna göra den här uppgiften' eller 'Njaa, det kanske blir lite för avancerat, det förra gänget tyckte ju att det var jobbigt..' Och där ändrar man, och ändrar om hela tiden.

Enligt Shulmans modell finns ingen direkt anvisning om huruvida läraren bör sätta mål för varje lektion eller för avsnitt i undervisningen. Däremot menar Shulmans modell att en del av transformationen från lärarens akademiska kunskap till den kunskapsnivå som passar de undervisade eleverna är lärarens förberedelse, det vill säga förståelsen om vad undervisningen ska handla om, med fokus på kursens mål och syfte. Sofia betonar även att hon anser att reflektionen sker i ständigt samspel men eleverna, på så sätt att det är viktigt att få syn på vad eleverna lärt sig. Enligt den modell Shulman presenterar innebär den sista av de fyra huvudsakliga delarna att läraren ska anpassa sin undervisning till varje individ i klassrummet.⁵⁹ Det är således vår tolkning att Sofia gör just detta då hon håller en ständig dialog med sina elever angående deras inläring.

Mikaela betonar även vikten av att våga ta hjälp av kollegor, även de som inte undervisar i samma ämnen som en själv. Hon menar även att pedagogiska samtal med lärare i andra ämnen kan ge bra och kreativa idéer till den egna undervisningen. Detta är ytterligare ett exempel på hur processen för transformationen av kunskap kan yttra sig.⁶⁰ Vidare syftar också Lovisa på att man kan återanvända uppgifter från tidigare år, men att de, tack vare reflektion och utvärdering, oftast inte ser likadana ut. Vidare menar hon även att man måste ta hänsyn till den klass man undervisar, eftersom den ena klassuppsättningen av elever inte är den andra lik.

L: Och sen då när man återanvänder saker så blir det ju aldrig samma grej för man har ju lärt sig någonting från varje år. Dels lägger man på någonting, dels kanske man tar veck någonting. Så det är ju hela tiden en utvärdering. Och det är det man känner att man skulle behöva mer tid till. Verkligen för att få fundera vad var det nu som gick bra egentligen vad gick mindre bra och så.

⁵⁹ Knutas 2008a: 76-77

⁶⁰ Knutas 2008a: 76

Vår tolkning av dessa yttranden är att lärare genom samtal och/eller reflektion kan ge varandra nya idéer om representationsmetoder i undervisningen, vilket i sin tur kan leda till ytterligare förförståelse kring ämnet och sin didaktiska kunskap.

I planeringen av sin undervisning nämner alla tre lärarna skolverkets mål som den första utgångspunkten, däribland de fyra ”grundpelarna” - tala, lyssna, läsa, skriva. Alla tre nämner även vikten av att variera undervisningen för att göra det roligare för eleverna; det kan handla om att använda egna utformade uppgifter, men även att kunna ta användning av tidningar och annan media för att göra engelskan synlig utanför klassrummet. Mikaela betonar även att det är bra att ha en lärobok vid sidan av eftersom den är utformad efter skolverkets mål, och kan därför fungera som en inspiration då man ska planera sin undervisning.

M: Sedan har vi en bra kursbok, då tittar vi igenom den. Vad kan jag använda i den? Eh, nu har ju det här lilla brottstemat då som är de första texterna visat sig funka alldeles utmärkt. Då kanske jag vill köra det igen, eller det finns ett kärlekstema, det finns ett sagotema. Kanske jag vill göra någonting sådant (...) Men det viktiga är att du får med allt som ska vara med i kursen, och sedan är boken min lilla snuttefilt, framförallt när man blir lite sjuk kan det bara gött att man har en boken. Nej men så, det är jätte skönt. Och sedan ibland händer det grejer i världen, och då får man inte vara rädd att ta in det. Om jag nu har bestämt mig för att jo men vi ska läsa, det är läsa-tema nu i tre veckor, vi måste läsa.. Och så bara oj, det är någon stor händelse i England, bra då läser vi tidningar helt enkelt, då gör vi det.

Vidare menar Sofia att målen inom ämnet engelska ger läraren relativt fria möjligheter när det kommer till planeringen av innehållet i undervisningen. Hon menar att så länge undervisningen innehåller tal, skrift, läs- eller hörförståelse så har man mer eller mindre uppfyllt skolverkets mål.

S: Tänker man på när jag jobbade på fordon och industri och bygg, och teknik som jag var först.så blir det ju mycket mitt eget. Och där var jag nog mer att låta eleverna. Jag hade någon kanske någon falsk tro också om att de kanske inte är jätte motiverade. De var inte de här jätte motiverade men att de skulle hitta egna alltså vad vill, vi ska ha engelska. Det är tala, läsa, skriva, lyssna som det handlar om. Det här är vad vi ska göra, vi ska kunna analysera, vi ska kunna diskutera, vi ska kunna rapportera, vi ska kunna berätta bla,bla,bla alltså alla de här orden! Verben! Egentligen. Hur gör vi det? Vad ska uppgiften se ut? Min fordonsklass ville skriva sagor till exempel. Bra! Då skriver vi sagor!

Som nämnts tidigare menar Shulman att förberedelsen för undervisning skall ske utifrån de syften och mål som finns i samband med undervisningssituationen.⁶¹ För

⁶¹ Knutas 2008a: 76

undervisningen i svensk skola har skolverket utvecklat syften och mål för varje kurs, att agera som yttre ramar för läraren att förhålla sig till med sin undervisning.⁶²

Som tips till nyutexaminerade lärare gällande planeringen och tänkandet kring undervisningen i engelska, förespråkade alla tre lärarna att man bör ta hjälp av kollegor med mer, eller annan, erfarenhet. Därigenom kan man få feedback på sin planering och undervisning, och även kanske nya idéer till vad som kan utvecklas vidare. Vidare förespråkade Sofia att eleverna bör få vara med i utvärderingen och reflektionen kring undervisningen och planeringen. Hon menar att eleverna ofta kan komma med bra feedback genom att förklara vad som varit lätt eller svårt med uppgiften.

S: Och sedan så våga testa! Om det blir fel nivå, ja då blev det fel nivå. Skitsamma. Bara du har med dig eleverna liksom. Säg det då! Spela inte så här: ah det här måste ni göra. Utan så här: blev det här för svårt? Ok, hur kan vi göra det lättare då? Eleverna har ju jätte många idéer. Få med de då! Eller alltså tycker ni det här att det är alldeles för basic? Ok, vad bra, hur kan vi göra det svårare då? Och så ta hjälp av kollegor.

Såväl Lovisa, Sofia som Mikaela menar även att de tror att det är viktigt att man inte ska vara rädd för att erkänna att man gjort något för svårt eller för lätt för eleverna. Detta menar Lovisa inget respekt från eleverna snarare än att det visar på svaghet. Hon säger också att det är viktigt att våga utmana såväl sig själv och eleverna genom att plocka fram eget material. Mikaela betonar även vikten av att ta hjälp av läroboken för inspiration till sin lektionsplanering, men även att det finns många bra idéer att hämta hos såväl kollegor, på hemsidan lektion.se, men även att det finns tips på BBC's hemsida om vad andraspråksinlärare på denna nivå bör kunna. Vidare var alla tre lärare överens om att det är viktigt att veta vad det är för grupp man har i undervisningen innan man kan planera vad lektionerna ska innehålla. De förespråkar att testa eleverna genom exempelvis skrivna brev, göra en diagnos eller någon muntlig övning i början på terminen så att man får upp ögonen för vad eleverna kan och vad de har svårigheter med i ämnet. Slutligen menar Lovisa och Mikaela att man även som ny lärare kan se till gammalt material från andra engelsklärare. De menar att de själva är såpass kollegiala att de gärna delar med sig av uppgifter som de anser fungerat med tidigare klasser, samt att de ser gemensamma planeringar, kollegor emellan, som något positivt då det ger

⁶² Skolverket 2011

möjlighet till nya och kreativa idéer kring planeringen av undervisningen i ämnet. I intervjun säger Mikaela:

Ta för er, och säger någon så, någon ny kollega, blivande kollega, bara bring it on liksom, låt kopiatorn gå varm, scanna in det, vad som helst. Det är alltid bra att ha, en vacker dag så står du där och bara 'Gud, vad ska vi hitta på? Hade inte jag någonting som handlade om pronomen, så bara jo men vänta, jag fick ju...och så bara ja!' Det kan ju hända att du kanske inte använder det pappret eller det du har scannat in, men du får en idé om att 'aah, det är den nivån jag kan lägga mig på, ungefär'.

Lovisa menar även att hon anser att hon med sina år av erfarenhet har fått in rutin i undervisningen, vilket hon reflekterar att hon fick jobba hårt för i början.

L: Då börjar man inse att gud man har jobbat så länge. Man känner liksom så att, asså man har ändå fått en rutin man märker ju det på något sätt att man har vissa grejer som man fick jobba jättehårt i början med. För nu vet man lite grann hur man ska lägga upp det för man har lärt sig lite grann så att det...

Med Shulmans modell i åtanke kan det därför ses som normalt att en lärare efter att ha arbetat inom yrket i flera år anses ha fått in rutin på undervisningen på ett sätt som en "ny" lärare inte har.⁶³

6. Konklusion

Syftet med hela vår studie har varit att undersöka tre erfarna lärares sätt att skapa en inspirerande och utmanande miljö för elevernas inläring, de metoder som lärarna använder för att medvetandegöra elevernas självständiga lärande och hur lärarna omformar sina akademiska ämneskunskaper i ämnet engelska så att det passar elever på gymnasienivå.

6.1 Vägledning till lärande

Samtliga lärare menar att en god arbetsmiljö i klassrummet beror till stor del av den rådande gruppdynamiken. Därför betonar samtliga lärare att goda relationer mellan lärare och elever är av stor vikt vilket gynnar lärandet. Man ska bygga en relation till eleverna och mellan eleverna så att de ska kunna känna att de är en tillgång till gruppen samtidigt som de vågar att göra misstag. Inläringen främjas om det råder ömsesidig respekt i en grupp. När det kommer till skapa en lärandemiljö betonar samtliga lärare hur viktigt det är att kunna läsa av sina elever, vilka som funkar med varandra och vilka

⁶³ Knutas 2008a: 71

som inte gör det. Det diskuterades inte hur olika grupperingar eller bordsplaceringar kan gynna lärandet elever emellan vilket betonas inom Vygotskijs teori om lärande. Viktigt konstaterande är att möbleringen spelar en avgörande roll för samspelet och möjligheten till interaktioner i klassrummet.

När det gäller användningen av verktyg så menade Vygotskij att det är via användningen av yttre verktyg som elever kan utveckla inre verktyg för sitt eget lärande. I studien har samtliga lärare lyft fram att man ska använda olika yttre verktyg för att det stimulerar elevernas lärande men läraren måste även i dialog med sina elever komma fram till vilka verktyg som är aktuella för deras behov och intressen. Läromedel fyller en funktion för de elever som vill ha struktur på lektionerna och över sitt arbete. Lärplattformar som Fronter ökar elevens chans till att ansvara för sina studier samtidigt som det öppnar en helt ny möjlighet för interaktion och kreativitet hos eleverna. De kan dela med sig av sina produktioner i samspel med varandra och därmed lära av varandra. Datorer hade alla elever tillgång till i klassrummet vilket gör att det möjligt att individualisera undervisningen. Dock kan datorn verka hämmande för förmågan att stava i engelskan och stundtals verka som ett störningsmoment då sociala medier upptar stor del av lektionerna.

Lärarens roll är i huvudsak att ge eleverna verktyg till att kunna utveckla kunskaper på egen hand vilket kräver att läraren ska vara med i elevens läroprocess. Ett viktigt konstaterande är att tydligt sätta ramarna men att samtidigt inte reducera undervisningen till endast 'massa göranden' utan utvärdera processen för lärandet. Läraren ska genom vägledande samtal agera 'huvudet högre' för att eleven ska röra sig i sin utvecklingszon. I samtalet kan läraren tillsammans med eleven reflektera kring insatser för stöttning och utmaningar i lärandet. Det gäller att få eleverna att förstå att det är deras lärande det handlar om och inte lärarens.

För att hjälpa eleverna sätta mål för sin inläring måste läraren först bilda sig en uppfattning om var eleven befinner sig kunskapsmässigt innan man tillsammans formulerar målen. I studien har vi kunnat se att denna diskussion begränsades till

målsättning för de olika betygskvalitéerna istället för att utvärdera elevens sätt att lära vilket egentligen var vårt mål att få reda på.

Den samtalsmetodiken som är kärnan i hela idén om den proximala utvecklingszonen är att läraren besitter en nyfikenhet för elevens egna associationer och tankar. Genom att använda elevens vardagsbegrepp om hur de ska gå tillväga för att nå sina mål ökar elevens medvetenhet kring sin egen inläring. En viktig slutsats i analysen är att läraren ska uppmuntra eleven till att reflektera över syftet med allt de gör i skolan eftersom det bygger en bro mellan skolvärlden och det vardagliga livet vilket leder till att eleven uppfattar mening i den kunskap som förmedlas i skolan. Delaktighet i planeringen av undervisningen är något som förespråkas av samtliga lärare trots att inte alla lärare känner att de har tid att släppa på kontrollen. Om man tidigt lär sina elever att planera och utvärdera sitt lärande kommer läraren successivt kunna släppa på kontrollen över deras lärande för det är trots allt elevens lärande vi håller på med.

6.2 Metoder för självständigt lärande

Resultaten visar att majoriteten av lärarna i denna studie använder sig av en yttre struktur till de arbetsuppgifter som delas ut till eleverna. Detta görs med föreställning om att det underlättar för eleverna att veta vilka begränsningar de har att förhålla sig till då de skriver eller på annat sätt utför uppgiften. Vidare visar resultatet även att det är lärarnas uppfattning att denna yttre struktur ger eleverna förutsättningar för att känna ansvar för sina studier och därmed utveckla en självständighet i sin inläring.

Resultaten i denna studie visar även att majoriteten av lärarna väljer en metodik i form av att låta eleverna ta reda på svar själva, det vill säga att lärarna finns som vägledare men inte som ett uppslagsverk eller facit som ger ut svar då eleverna hamnar i situationen att de frågar utan att först försöka ta reda på svaret. Vidare nämnde även en av lärarna nyttan av att tipsa eleverna om olika studietekniker för fortsatt utveckling av sin självständighet.

Den metodik som framkom genom observationerna av lektionerna var att majoriteten av lärarna repeterade information vid genomgångar, att de ställde frågor kring innehållet för eleverna att svara på (vilket även belyste de elever som inte följt med i

instruktionerna), samt att de även, individuellt, ställde frågor till eleverna så att de själva kom fram till svaret vid problematik i uppgiften. Vidare visar resultatet i studien att de flesta av lärarna betonade vikten av att vara tydlig med syftet till uppgiften, då föreställningen var att ett tydligt syfte genererar förståelse kring anledningen och även målet med uppgiften, vilket i sin tur leder till ökad självständighet.

Det vi sett i denna studie är generellt att lärare tycker att det är viktigt med reflektion kring inlärningsstrategier, och att dessa bör medvetandegöras för att öka elevers självständighet i inlärningsprocessen. Dock är det även viktigt att poängtera att vi i denna studie även noterat att det finns lärare som väljer att inte använda sig av ovanstående metoder, eller andra liknande metoder i sin undervisning.

6.3 Reflektion, utvärdering och utveckling

Resultaten visar att lärarna betonar reflektion och utvärdering kring planering och utförd undervisning. Dock visar resultaten i denna studie att lärarna anser att de ständigt reflekterar över sitt arbete, så som planering och undervisning. Samtidigt visar resultaten även att lärarna kan reflektera på olika sätt, exempelvis efter varje lektion, eller efter ett avslutat avsnitt. En annan typ av reflektion som belyses i analysen är pedagogiska samtal med andra lärare på skolan, det vill säga att få feedback från andra på det arbete man utfört.

Att använda sig av skolverket ämnesmål är ett annat sätt som samtliga lärare belyser att forma sina akademiska ämneskunskaper till de elever som undervisas. Vidare omnämns även läroböckerna, då dessa är utformade för att följa skolverkets ämnesmål kan dessa fungera som hjälp i planeringen och utformningen av undervisningen.

Essensen av ovanstående resultat är alltså att en fungerande gruppdynamik är avgörande för en god arbetsmiljö, en ständig dialog utifrån elevens perspektiv bör föras för att skapa medvetenhet hos eleven gällande läroprocessen. Utveckling av självständigt lärande sker genom tydlig kommunikation mellan lärare och elever, det vill säga att läraren är tydlig med anledningen till arbetsområdet, informationen kring anvisningarna, samt finns som en tydlig vägledare för att guida eleven genom ämnet. Vidare handlar omformning av ämneskunskaper för lärare i praktiken om att reflektera, utvärdera och

utveckla planeringen och den genomförda undervisningen, samt att ”...våga testa! Om det blir fel nivå, ja då blev det fel...”

Avslutningsvis kan resultaten i denna studie inte ses som mättade, utan bör bli sedd som förslag till tema för framtida studier. Förhoppningsvis kommer resultaten i denna studie att bidra till ökad förståelse kring lärares sätt att (1) skapa en god arbetsmiljö, (2) medvetandegöra elevernas självständiga lärande, samt (3) omforma de akademiska ämneskunskaperna in om ämnet engelska. Resultaten i denna studie kan även bli testade på nytt och utvecklas vidare i framtida forskning.

7. Referenser

- Claesson, Silwa (2007). *Spår av teorier i praktiken - Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, Eie (1989). *Undervisa i språk - Språkdiradaktik och språkmetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, Rigmor & Tholin, Jörgen (1997). *Engelska för livet - Lärares och elevers medvetenhet om språkinläring*. Stockholm: Liber.
- Hedge, Tricia (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Jarhall, Jessica (2012). *En komplex historia - Lärares omformning, undervisningsmönster och strategier i historieundervisningen på högstadiet*. Karlstads universitet.
- Knutas, Edmund (2008a). *Mellan retorik och praktik - en ämnesdidaktisk och läroplansteoretisk studie av svenskämnen och fyra gymnasielärares svenskundervisning efter gymnasiereformen 1994*. Umeå universitet.
- Knutas, Edmund (2008b). Från akademiska kunskaper till skolämnet svenska - analys av intervjuer och observationer. I Rönnqvist, Carina & Vinterek, Monika. *Se skolan - Forskningsmetoder i pedagogiskt arbete*. Umeå universitet. (85-102).
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend & Torhell, Sven-Erik (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Berit (2008). Kommunikation vid andraspråksinläring - Språk teori i tolkning av observationer. I Rönnqvist, Carina & Vinterek, Monika. *Se skolan - Forskningsmetoder i pedagogiskt arbete*. Umeå universitet. (55-70).
- Partanen, (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Stockholm: Bonnier utbildning.
- Skolverket, 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskolan 2011*. Hämtad från internet 2014-11-04, http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705
- Skolverket, 2000. *En skola för alla - om det svenska skolsystemet*. Hämtad från internet 2014-10-27, <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa->

enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub
%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D725

- Strandberg, Leif (2006). *Vygotskij i praktiken - Bland plugghästar och fusklappar*.
Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:
Norstedts akademiska förlag.
- Tholin, Jörgen (1992). *Att lära sig lära - engelska. Om elevplanerad undervisning*.
Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Tholin, Jörgen (2008). Learner autonomy, self-directed learning and assessment: lessons
from Swedish experience. *Independence* 43, 9-12.
- Tornberg, Ulrika (2000). *Språkdiraktik*. Malmö: Gleerup.
- Øzerk, Kamil Z (1996). Olika språkuppfattningar, begreppsteorier och ett
undervisningsteoretiskt perspektiv på skolämnensinläring. I: Bråten, Ivar (red.)
Vygotskij och pedagogiken. 80-102.

8. Bilagor

8.1 Observationsmatris

OBSERVATION AV ENGELSKLEKTION

Skola:	Klass:
Datum/Klockslag:	Lärare
Antal elever:	Övrigt:

Arbetsformer:		
"Katederföreläsning"	Nej	Ja
Eleverna arbetar självständigt i grupp:	Nej	Ja
Eleverna arbetar självständigt på egen hand:	Nej	Ja
Diskussion/samtal i helklass:	Nej	Ja
Elevpresentationer:	Nej	Ja
Förklaring:		

Under elevernas självständiga arbete var lärarens uppgift:

Under lektionen skapar läraren:		
Individanpassning (Möter varje elev där de är)	Stöd (Särskilda behov)	Utmaningar (Proximala utvecklingszonen)

Använda verktyg under lektionen:		
Den gemensamma läroboken (ange vilken):	Nej	Ja
Andra tryckta läromedel/media (ange vilka):	Nej	Ja
Arbetsmaterial/kopior producerat av läraren (ange vad):	Nej	Ja
IKT (ange vad):	Nej	Ja
Annat (ange vad):		
Alla elever använde samma läromedel:	Nej	Ja
Eleverna arbetade med olika läromedel enligt lärarens direktiv:	Nej	Ja
Eleverna arbetade med olika läromedel efter eget val:	Nej	Ja

Under lektionen konfronterades eleverna med:			
Färdigheter (Lyssna):	Nej	Ja (läraren)	Ja, (eget arbete)
Färdigheter (Läsa):	Nej	Ja (Läraren)	Ja, (eget arbete)
Färdigheter (Tala):	Nej	Ja (Läraren)	Ja, (eget arbete)
Färdigheter (Skriva):	Nej	Ja (Läraren)	Ja, (eget arbete)
Förklara:			

Läraren använder olika strategier i sin undervisning:		
Repetition	Nej	Ja
Ställer frågor kring innehållet för att locka elever till att dela med sig av sina kunskaper	Nej	Ja
Använder flera sinnen samtidigt (ex lyssna och läsa samtidigt)	Nej	Ja
Med lärarens handledning kan eleven se/rätta till sina egna fel	Nej	Ja

Klassrummets organisering:		
Eleverna sitter i raka rader 1 och 1	Nej	Ja
Eleverna sitter i raka rader 2 och 2	Nej	Ja
Borden är placerade i grupperingar	Nej	Ja
Borden är placerade i raka rader horisontellt	Nej	Ja
Eleverna har fast bordsplacering i klassrummet	Nej	Ja

Rummet som en del av lärandet (beskrivning av rummet, möjlighet för aktiviteter)

Övriga observationer och kommentarer:

8.2 Intervjufrågor

INTERVJUGUIDE

2014-11-06

Din identitet och den information du ger oss kommer att hanteras konfidentiellt, och i arbetet kommer du att tilldelas ett fingerat namn. Frågorna vi kommer att ställa handlar huvudsakligen om undervisningsmetoder, inlärningsstrategier, och de strategier du använder dig av för att omforma dina ämneskunskaper till en nivå som passar dina elever.

Uppvärmningsfrågor

1. Vad heter du?
2. Vilka ämnen undervisar du i?
3. Hur länge har du jobbat som lärare?

Tematiska frågor

Proximala utvecklingszonen

Från observation

1. Är gruppen/klassen viktig för att lärande skall ske? På vilket sätt?
 2. Är elevernas bordsplacering viktig för att lärande skall ske? På vilket sätt?
 3. Hur tänker du kring användningen av läromedel/verktyg för lärande? Vilka verktyg använder du?
-
1. Hur skulle du beskriva din roll som lärare i klassrummet?
 2. Har du någon gång funderat kring hur du gör för att vägleda eleven till ökad förståelse/kunskap?
 3. På vilket sätt hjälper du dina elever att sätta mål för inläring inom engelskan?
 4. Får eleverna chans att reflektera över syftet med arbetsområdena?
 5. Får eleverna vara delaktiga i planeringen?

Inlärningsstrategier

1. Vad innebär självständigt lärande för dig?
2. Hur skulle du säga att man kan göra för att stärka elevers självständiga lärande?
3. Vad använder du för metod för att utveckla elevers färdighet när språket inte riktigt räcker till?
4. Får eleverna chans att reflektera kring inlärningsstrategier? Hur går du tillväga för att få dem att reflektera? Hur brukar eleverna reagera på det?

Ämnesdidaktiska lärarkunskaper

1. Brukar du reflektera och utvärdera din undervisning? Om ja, hur?/Vilka frågor är centrala för din utvärdering?
2. Hur planerar du din engelskundervisning?
3. Tror du att ditt sätt att planera engelskundervisningen på något sätt skiljer sig från dina kollegors? Hur?
4. Lärarstuderande och nyutexaminerade lärare överför gärna kunskaper/övningar de mött i sin utbildning till klassrummet. Detta kan bl.a. innebära svårigheter att hitta ”rätt nivå” hos eleverna. Vilka råd skulle du vilja ge de lärarstuderande/nyutexaminerade lärarna när de planerar och genomför sin utbildning? Vad menar du att de i första hand måste ta hänsyn till/lära sig?

Caroline Ugglå, lärarstudent till
gymnasiet inom ämnena engelska och
psykologi.

Adelina Abazi, lärarstudent till
gymnasiet inom ämnena engelska och
religion.



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se