

*Gymnasieelevers inflytande i centrala
undervisningsfrågor*

Ragnhild Swahn



Linköpings universitet
UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Education and Psychology No. 107
Linköping University, Department of Behavioural Sciences

Linköping 2006

LINKÖPINGS UNIVERSITET
Institutionen för beteendevetenskap
S-581 83 Linköping

Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor

Ragnhild Swahn

Tryck: LiU-Tryck, Linköping, 2006
ISBN: 91-85523-72-0
ISSN 1102-7517

Innehållsförteckning

TACK	7
INTRODUKTION	9
PILOTSTUDIE	11
AVHANDLINGENS DISPOSITION	12
ELEVINFLYTANDE I UTREDNINGAR OCH STYRDOKUMENT	13
STYRNINGEN AV SKOLAN VIA LÄROPLANEN	15
SAMMANFATTNING	20
FORSKNING OM ELEVERS INFLYTANDE I SKOLA OCH UNDERVISNING	23
JOHN DEWEYS UTBILDNINGSFILOSOFI – EN TANKERAM FÖR ELEVINFLYTANDE I UNDERVISNINGEN	28
HUVUDDRAGEN I DEWEYS UTBILDNINGSFILOSOFI.....	29
PRECISERADE FRÅGESTÄLLNINGAR OCH STUDIENS GENOMFÖRANDE	37
STUDIENS GENOMFÖRANDE	37
URVAL SAMT BESKRIVNING AV SKOLAN, INFORMANTERNA OCH UNDERVISNINGEN ..	40
Urval	40
Skolan	40
Informanterna	41
Undervisningen.....	41
DATAINSAMLINGSMETODER OCH DATAMATERIAL.....	42
Observation	43
Fokusgruppsintervjuer	45
Individuella intervjuer	49
Dokument	49
BEARBETNING OCH TOLKNING AV DATAMATERIALET	51
Strukturering och analys av datamaterialet.....	52
FORSKNINGENS KVALITET	55
VAL AV INNEHÅLL OCH ARBETSSÄTT INOM SVENSKA	58

OBSERVATIONSBild AV UNDERVISNINGEN	59
Sammanfattning av observationsbilden	61
ELEVBILD AV UNDERVISNINGEN	62
Ram- och styrfaktorer	62
Obligatoriskt innehåll – icke obligatoriskt innehåll	64
Sammanfattning av elevbilden	65
LÄRARBILD AV UNDERVISNINGEN	66
Ram- och styrfaktorer	66
Obligatoriskt innehåll – icke obligatoriskt innehåll	70
Syn på elevernas delaktighet	71
Sammanfattning av lärarbilden	72
SAMMANFATTANDE JÄMFÖRELSE OCH TOLKNING	73
VAL AV INNEHÅLL OCH ARBETSSÄTT INOM MATEMATIK	77
OBSERVATIONSBild AV UNDERVISNINGEN	77
Sammanfattning av observationsbilden	80
ELEVBILD AV UNDERVISNINGEN	81
Ram- och styrfaktorer	81
Urval av uppgifter utifrån intresse och fördjupning	83
Handledning från läraren	83
Viss variation i arbetssätt	83
Den egna studietiden	84
Sammanfattning av elevbilden	84
LÄRARBILD AV UNDERVISNINGEN	85
Ram- och styrfaktorer	85
Undervisningen	88
Sammanfattning av lärarbilden	91
SAMMANFATTANDE JÄMFÖRELSE MELLAN DE TRE BILDERNA	92
VAL AV INNEHÅLL OCH ARBETSSÄTT INOM MEDICINSK GRUNKURS OCH OMVÅRDNAD	96
OBSERVATIONSBild AV UNDERVISNINGEN	96
Sammanfattning av observationsbilden	100
ELEVBILD AV UNDERVISNINGEN	101
Ram- och styrfaktorer	101
Intresse och tidigare erfarenheter	104
Sammanfattning av elevbilden	104
LÄRARBILD AV UNDERVISNINGEN	105

Ram- och styrfaktorer	105
Förhållningssätt till studier	108
Tradition	110
Sammanfattning av lärarbilden	112
SAMMANFATTANDE JÄMFÖRELSE MELLAN DE TRE BILDERNA	112
KUNSKAPER OCH LÄRANDE SOM EFTERFRÅGAS AV LÄRARE OCH ELEVER	116
KUNSKAP OCH LÄRANDE	117
SVENSKA	117
Epokövergripande frågor	118
Arbetsområde Antiken	119
Arbetsområde Medeltiden	121
Sammanfattning och tolkning	125
MATEMATIK	126
Arbetsområde Geometri	126
MEDICINSK GRUNDKURS OCH OMVÅRDNAD	127
Arbetsområde Hjärtat	127
Sammanfattning och tolkning	132
SAMMANFATTNING OCH TOLKNING	132
ELEVERNAS SYNPUNKTER PÅ SKOLANS ARBETSSÄTT	135
EGET ANSVAR	135
TILLGÅNG TILL HANDLEDNING	136
VARIATION	138
SAMMANFATTNING	139
FAKTORER AV BETYDELSE FÖR ELEVERNAS INFLYTANDE	140
FRIUTRYMMET I SKOLANS ARBETE	140
FAKTORER AV BETYDELSE FÖR ELEVERNAS MÖJLIGHET TILL INFLYTANDE	141
FAKTORER AV BETYDELSE FÖR ELEVERNAS HANTERING AV INFLYTANDET	142
DISKUSSION	145
FRIHET - MÖJLIGHETEN TILL VÄXANDE OCH UTVECKLING	145
LÄROPLANEN – RAMEN FÖR SKOLANS ARBETE	147
ERFARENHETEN – GRUNDEN FÖR UNDERVISNINGENS INNEHÅLL	149
HANDLEDNING – DEN NÖDVÄNDIGA INTERAKTIONEN	152
KONKLUSION	155

SUMMARY	157
INTRODUCTION AND AIM.....	157
STUDENT PARTICIPATION IN SWEDISH CURRICULUM	158
RESEARCH STRATEGY	159
RESULTS	160
How are learning contents and ways of working chosen and how much space is there for student participation?	160
What kind of knowledge and what kind of learning do students and teachers give priority?	162
How do students perceive their possibilities to influence working methods in class?	163
What factors are important for students in getting influence over learning contents and working methods?.....	164
CONCLUSION	165
REFERENSER.....	167
BILAGOR.....	175

Tack

till min handledare professor *Kjell Granström*, Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings Universitet. Du har med din mycket stora kunskap, ditt tålamod och din ständiga uppmuntran bidragit till min utveckling under avhandlingsarbetet. Ett innerligt tack!

Tack till professor *Sven Hartman*, Lärarhögskolan i Stockholm för din noggranna genomgång av mitt manus vid slutseminariet och dina mycket värdefulla synpunkter. Du har även under tidigare skeden i forskarutbildningen delat med dig av din klokskap till mig.

Till filosofie doktorerna vid Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet, *Madeleine Abrandt-Dahlgren* och *Sven Andersson*, som tagit sig an mitt manus i upploppet och givit goda råd och värdefulla synpunkter samt *Ulla-Britt Persson*, som givit utmärkt hjälp med den engelska översättningen, vill jag rikta ett stort och varmt tack.

Tack *Gunnel Bergman*, filosofie licentiat, min högt aktade vän, kollega och chef under många år. Ditt ledarskap präglades av klokhet, mänsklighet och kompetens viktiga ingredienser för att stimulera medarbetare till livslång utveckling.

Mina kära doktorandkollegor i ”Lilla måndagsgruppen”, som nått målsnöret före mig, filosofie doktor *Kajsa Borg*, Lärarutbildningen vid Umeå universitet och filosofie doktor *Ingrid Karlsson*, Institutionen för beteendevetenskap vid Linköpings universitet, är jag stort tack skyldig för uppmuntran och ovärderliga diskussioner om våra texter.

Kollegorna på Institutionen för utbildningsvetenskap vid Linköpings universitet, filosofie doktorerna *Ingrid Andersson*, *Gudrun Fagerström*, *Ingrid Olsson* och *Maria Ulfgaard*: Tack för värdefulla synpunkter under arbetets gång, ert stora engagemang och er uppmuntran. Och Maria, tack för lånet av Synonymordboken!

Till de *lärare* och *elever* som så välvilligt givit mig tillträde till sitt klassrum och delat med sig av sina synpunkter och erfarenheter vill jag rikta ett speciellt varmt tack. Denna boken tillägnar jag er.

För generösa forskningsanslag och stipendier vill jag tacka *Skolverket* och *Stiftelsen Södra Sveriges Sjuksköterskehem* i Lund, min ”gamla” sjuksköterskeskola.

Kära *Mikael*, min älskade livskamrat! Stort tack för ditt ständiga stöd, din uppmuntran, din omtänksamhet och din positiva livssyn. Utan dig och våra älskade söner *Joakim* och *Fredrik* hade detta helt enkelt inte varit möjligt!

Linköping i april 2006

Ragnhild Swahn

Introduktion

I början på 1970-talet fick jag min första anställning som sjuksköterska och som helt nyutbildad upplevde jag att jag inte hade tillräckliga kunskaper för att genomföra mitt arbete. Jag började fundera över den undervisning jag blivit föremål för under min utbildning och kom så småningom underfund med att den stora skillnaden mellan skolan och arbetslivet var att det i skolan inte fanns utrymme för egna tankar och funderingar relaterade till det sammanhang kunskaperna skulle användas i och att undervisningen bara förmedlade kunskaper utan krav på reflektion. I arbetslivet däremot, relaterade kunskaperna ständigt till det sammanhang där de för stunden var relevanta. Ur denna erfarenhet växte insikten fram att ämnesstoffet borde vara mer situationsbundet och att interaktionen i form av dialog mellan elev-lärare-stoff är central.

Med den erfarenheten i bagaget utbildade jag mig till lärare i mitten på 1970-talet. Under lärarutbildningen utsattes jag under en termin för den totala friheten. Postman & Weingartner (1976) var ledstjärnorna framför andra. Med frånvarande lärare som på avstånd iakttog hur vi skulle hantera situationen lärde jag mig att i en undervisning med obegränsat inflytande är den enskilda eleven/studeranden mycket utsatt för andras godtycke samt att kunskapsutbytet i mitt tycke blev litet. Jag lärde mig mindre i den totala frihetens system än i det förmedlingspedagogiska. Erfarenheten jag tog med mig var att läraren är en centralgestalt i det pedagogiska ledarskapet.

Som lärare inom gymnasieskolan bestämde jag mig för att tillämpa ett demokratiskt ledarskap som skulle ge eleverna möjlighet till delaktighet i sina studier. Jag hade före min lärarutbildning studerat hälso- och sjukvårdsadministration vid Lunds universitet där en delkurs handlat om arbetspsykologi och ledarskap. Min egen undervisningsmodell har i korthet gått ut på att ge tydliga ramar inom vilka kunskaper förmedlas, diskuteras, reflekteras och granskas kritiskt. Besvikelsen har många gånger varit stor när jag tyckt att eleverna inte motsvarat mina förväntningar på egna initiativ och engagemang. Lärdomen blev att delaktighet och inflytande hänger ihop med parternas erfarenhet av och uppfattning om inflytande och hur detta skall praktiseras.

Undervisning är en komplex verksamhet som ser olika ut i varje klassrum. Lärare och elever tolkar och påverkar varandra och ser undervisningen från sin respektive utsiktspunkt. I den traditionella och kanske något schabloniserade synen på arbetet i skolan framstår läraren som den aktiva och eleven som den passiva. Läraren tar mycket initiativ när det

Kapitel 1 Introduktion

gäller aktiviteter som rör undervisningen och eleven förväntar sig att bli tillsagd att göra något. Den sedan läge rådande kunskapssynen är att en viss mängd, av läraren känd och definierad kunskap, skall förflyttas till eleverna. Arbetsformerna har varit stabila och den form där läraren talar och eleverna lyssnar och frågar har dominerat (Arfwedson & Arfwedson, 1991; Cuban, 1993; Carlgren, 1994; Skolverket, 1996). Emellertid har en annan bild av skolarbetet börjat framträda, en bild där eleverna har större delaktighet i undervisningens innehålls- och metodfrågor. I en aktuell rapport från Skolverket (2004) bedöms inflytandet över prov, läxor, innehåll och arbetsformer ha ökat i grundskolan jämfört med tio år tidigare. Problembaserat lärande, som ökar möjligheterna för eleverna att formulera ett undervisningsinnehåll och välja sätt att lära på, har införts på många gymnasieskolor, högskolor och universitet. Granström (2003) visar i aktuell forskning från grundskolan att både helklassundervisning och grupparbete minskar i omfattning medan individuellt arbete ökar. I min egen pilotstudie (Swahn, 1998) använde 36 av de 46 deltagande gymnasielärarna helklassundervisning mindre än 50 % av undervisningstiden. Ett trendbrott verkar ha skett när det gäller skolans arbetsformer som kan innebära att utvecklingen går mot ett ökat elevinflytande i undervisningsprocessen. Den bild av arbetet i klassrummet som Tillberg ger i tavlan ”Är du lönsam lille vän” är på väg att kompletteras av andra bilder.

Elevernas delaktighet och inflytande är något som ”ligger i tiden” vilket också märks på alla de skrifter och handböcker som publicerats framför allt efter 1992, exempelvis *Elevrätt: en bok om elevers rättigheter* (Åborg, 2000), *Reagera! Gör något åt det som är fel i skolan!* (Eriksson, 2001).

Att vi under 1990-talet har kunnat se denna utveckling ta form i skolorundervisningen är kanske inte så konstigt. Dels ratificerade Sverige FN:s konvention om barnets rättigheter, Barnkonventionen, år 1990 som har en tydlig inriktning mot barns rättighet till inflytande i egna angelägenheter. Dels har samhällets allmänna förändring gått mot en ökad decentralisering av områden som tidigare detaljreglerats av staten. I regeringens proposition 1989/90:41 ges en motivering till förändringarna.

Inom den offentliga sektorn generellt går utvecklingen mot en ökad decentralisering som innebär att ansvaret för verksamheten läggs närmare de enskilda människorna. Kravet på ett ökat medborgerligt inflytande över den offentliga verksamheten är stort. Detta är en naturlig utveckling i ett samhälle där människor är välutbildade. Det är viktigt att skolväsendet deltar i denna allmänna utveckling, både därför att skolväsendet är en stor och viktig del av den offentliga verksamheten och därför att skolan har som en huvuduppgift att utbilda medborgarna till att kunna delta i den demokratiska processen. Det är viktigt också för att skolans personal skall

Kapitel 1 Introduktion

kunna få möjligheter att påverka sin arbetssituation. Att kommunerna ges ett ökat ansvar för skolverksamheten bör ses som ett led i en ökad demokratisering av den offentliga sektorn. (s. 4)

Med de nya läroplanerna i början av 1990-talet genomförs decentraliseringen av skolans styrning till kommuner och enskilda skolor och skrivningar om elevernas inflytande på undervisningen förs in. Decentralisering, medborgerligt inflytande och demokrati är honnörsord. Frågan är nu om detta når ända fram till dem som är undervisningens aktörer. Denna avhandlings övergripande syfte är att belysa och ge perspektiv på elevers och lärares inflytande på undervisningsprocessen avseende undervisningens innehåll och arbetssätt. Att ge eleverna inflytande över dessa centrala undervisningsfrågor kan enligt Dewey (1916, 1938) ses som en viktig del i den demokratiska skolning som är utbildningens yttersta målsättning. Dewey betraktas som en av 1900-talets viktigaste utbildningsfilosofer. Min avsikt är att presentera tre olika bilder av ett och samma undervisningskeende för att därigenom öka kunskapen om hur detta kan te sig beroende på fokus. Bilderna kommer att diskuteras i relation till John Deweys utbildningsfilosofiska tankegångar. Ambitionen är att bidra med kunskapsverktyg för lärare att analysera och tolka sin undervisning. Detta är en viktig uppgift för forskningen i pedagogik. Bellack (1978) uttrycker det på följande sätt:

The value of research results is indirect: The teacher who knows and understands the perspectives and conceptions developed in research possesses powerful intellectual tools for observing, interpreting and bringing order into the situations he faces in the classroom (s. 19).

Avhandlingen är således inte en process-produktstudie där ambitionen varit att utvärdera en intention ur läroplanen eller ett arbetssätt i skolan för att exempelvis värdera i hur hög grad eller hur väl intentionen eller arbetssättet uppfylls (Ahlström, 2000).

Pilotstudie

För att kunna precisera frågeställningarna och skaffa underlag för beslut om forskningsdesign genomförde jag 1998 en pilotstudie (Swahn, 1998). I litteraturgenomgången som gjordes inför starten av mitt forskningsarbete upptäckte jag att det var gott om studier som behandlade elevernas syn på inflytande men väldigt få som gav ett lärarperspektiv. Att elever önskade ökat inflytande över arbetet i skolan framkom tydligt. Min pilotstudie inriktades därför mot hur lärare reflekterar över inflytande- och demokratifrågor i relation till centrala undervisningsfrågor. I en enkät besvarade 46

gymnasielärare frågor om arbetsformer, introduktion av nya kurser, utvärdering och inflytande över beslut. Genom sina svar gav mig lärarna många exempel på hur inflytande kan se ut på ”skolgolvet”. Det visade sig att arbetsformerna användes mycket varierat i undervisningen. Många av lärarna ansåg sig diskutera undervisningens mål, innehåll, arbetsformer och sätt för kunskapsredovisning med eleverna och de menade också att eleverna har inflytande över beslut i dessa frågor. Samtliga lärare utvärderar undervisningen på något vis och försöker också åtgärda synpunkter som framförs av eleverna. Många av lärarna hade ambitionen att eleverna skulle ha inflytande så mycket som det var möjligt med hänsyn till olika ramfaktorer.

En jämförelse mellan dessa resultat och elevernas utsagor så som de redovisats i andra studier visar två sidor av samma mynt. Att studera inflytande från både elev- och lärarhåll vid samma undervisningstillfälle blev därför en huvudlinje för nästa studie. I pilotstudien framkom dessutom att lärarnas reflektioner angående elevinflytande skiftar beroende på undervisningsämne vilket jag också tagit fasta på i min forskningsdesign.

Avhandlingens disposition

För att underlätta för läsaren att skaffa sig överblick vill jag här redovisa hur jag har disponerat min avhandling. Detta första, inledande kapitel syftar till att ge en övergripande introduktion till min forskning och hur intresset för problemområdet väckts. Pilotstudien, som varit en viktig del i planeringen av det fortsatta forskningsarbetet, presenteras kortfattat.

I det andra kapitlet redovisar jag hur elevinflytande formuleras i utredningar och styrdokument sedan 1900-talets andra hälft. Avsikten är att beskriva de villkor styrdokumenten ger för elevernas inflytande.

Kapitel tre innehåller en forskningsöversikt över elevinflytande. Forskningsöversikten riktar framför allt in sig på svensk forskning.

I kapitel fyra presenteras John Deweys utbildningsfilosofiska tankegångar som jag använder för att diskutera resultatet.

Det femte kapitlet presenterar syfte och preciserade frågeställningar samt min forskningsstrategi och undersökningsdesign.

I kapitlen sex till elva presenteras resultaten. De skall betraktas som en första empirinära och förförståelsebaserad tolkning av datamaterialet. Resultatet diskuteras i det sista kapitlet, kapitel tolv.

Elevinflytande i utredningar och styrdokument

Inflytande har funnits med i statliga utredningar och styrdokument för skolan sedan mitten av 1900-talet. Demokratiseringen av det svenska samhället tog fart i och med andra världskrigets slut och skolan skulle vara ett led i denna demokratiseringsprocess genom att förändras så att den överensstämde med det framväxande demokratiska samhället. (SOU 1948:27). Det stöd som en demokratisering av skolan skulle kunna ge utvecklingen av det demokratiska samhället var angelägen. Redan vid Örebro-riksdagen 1812 poängterades att ett demokratiskt statskick skyddas bäst genom ett upplyst och kunnigt folk (SOU 1944:20). Undervisningen och synen på skolans mål, innehåll och arbetsmetoder skulle komma att påverkas. Den önskade utvecklingen när det gäller själva undervisningen börjar skönjas i SOU 1944:20 och är tydligt uttalad i SOU 1948:27. I SOU 1944:20 betonar man

vikten av att arbetet i största möjliga utsträckning får en sådan läggning, att det uppfordrar till aktivitet från lärjungarnas sida och stimulerar deras självverksamhet och lust till egna initiativ. (s. 55)

Steget mellan elevernas möjligheter till egna initiativ och inflytande är inte långt. Detta förhållande stärks ytterligare av att man i betänkandet framhåller att

arbetsmetoderna måste giva lärjungarna vilja och förmåga att självständigt tänka över den vunna kunskapen, lust att vidga denna och förutsättningar att på egen hand skaffa sig den kunskap, som kan finnas erforderlig. (s. 53)

Betoningen på elevernas möjligheter till egna initiativ och deras träning i kritiskt tänkande är därmed introducerad. I 1946 års Skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets framtid formas tankarna om elevinflytande ytterligare och kopplas till lärarens arbetsmetoder och elevernas intresse.

Självverksamhet och handledning bör förenas i skolarbetet. En grannliga uppgift, en av lärarens främsta och svåraste uppgifter, är att ge handledning på ett sådant sätt, att elevens aktivitet och självverksamhet stimuleras

Kapitel 2 Elevinflytande i utredningar och styrdokument

och icke hämmas. När lärarens handledning är som bäst, utgår den från elevens eget sökande. (s. 121)

Här framställs elevernas självverksamhet och eget kunskapsökande som motor för kunskapsprocessen och lärarens roll som handledare understryks. En viss likhet med dagens problembaserade lärande kan anas. Det inflytande som här beskrivs kan sägas vara ett *individcentrerat inflytande*, ett medbestämmande i den egna kunskapsuppbyggnaden. Men i detta betänkande påtalas också vikten av representativa organ för eleverna exempelvis i form av elevråd, med andra ord ett *kollektivt inflytande* över gemensamma frågor. De frågor som eleverna här skulle ha medinflytande över rörde sig om skolans sociala liv, utformningen av ordningsföreskrifter och tillämpningen av dessa. Intentionen att ge eleverna inflytande över skolans verksamhet och undervisningens utformning är tydlig.

De två betänkandena lade grunden för utformningen av efterföljande skollag, skolförordningar och läroplaner både för grundskolan och för gymnasieskolan fram till nuvarande läroplaner som har 1991 års Läroplanskommittés betänkande *Skola för bildning* (SOU 1992:94) som grund. Elevinflytande är uttryckligen framskrivet i nu gällande skollag och läroplaner. I skollagens 5 kap. 2 § (SFS 1991:111) finner vi att

Eleverna skall ha inflytande över hur deras utbildning utformas.

Lagtexten ger ingen anvisning om hur den skall tolkas. Otydligheten uppträder både i förhållande till vad inflytandet gäller och vem som skall ha inflytande, eleverna som grupp eller varje enskild elev. Är det utbildningen som helhet den enskilda eleven skall ha inflytande över, till exempel genom att välja kurser i sitt program, eller är det istället det konkreta undervisningsinnehållet i varje lektion som är föremål för inflytande? Fall (1991) menar i sin uttolkning av lagtexten, att eleverna skall förberedas för det ansvar det innebär att leva i ett demokratiskt samhälle genom att få delta i beslutsfattande, se konsekvenserna av besluten och ta ansvar för dem. Det innebär också att genom egna val kunna påverka skolans utbildningsutbud. Kanske kan lagtextens väsentligaste funktion sägas vara att den stipulerar ett elevinflytande och att uttolkningen får göras med hjälp av läroplanen.

Som vi har kunnat se ovan har elevinflytande i skolan påtalats i allt större omfattning i utredningar och lagtexter under efterkrigstiden, tydligare ju längre tiden lidit för att numera finnas lagstadgat i skollagen. I nästa avsnitt diskuterar jag hur dessa intentioner följts upp i läroplanerna.

Styrningen av skolan via läroplanen

Statsmakternas styrning av skolan är viktig för det handlingsutrymme som ges lärare och elever i undervisningens genomförande och det är genom formuleringar i styrdokumentet som handlingsutrymmet regleras. Redan 1985 ifrågasatte Ekman (1985) om det fanns ett reellt utrymme för eleverna att utöva inflytande med tanke på de ramar och regler som styrde skolan. Frågan är naturligtvis aktuell även i förhållande till lärarna. Läroplanen blir således intressant att granska för att därmed bilda sig en uppfattning om detta handlingsutrymme.

Generellt sett kan man tala om fyra olika sätt att styra skolan via läroplanen vilka Berg, Groth, Nyttell & Söderberg (1999, s. 54) definierar som

1. *Regelstyrning* varvid direkta anvisningar, instruktioner och order från överordnade nivåer ges. Exempel på regelstyrning är timplanerna.
2. *Ramstyrning* varvid gränser och ansvarsområden som inte får överskridas specificeras, exempelvis ämnen och timfördelning enligt timplanen.
3. *Resultatstyrning* varvid en lägsta godtagbar standard anges, exempelvis genom betygsriterier och centrala/nationella prov.
4. *Målstyrning* varvid målen för ett önskvärt resultat anges, exempelvis att uppnå en viss färdighet.

Vid regel- och ramstyrning lämnas förhållandevis litet utrymme för genomförarnas egna och självständiga handlingar i implementeringsfasen medan förhållandet är det motsatta vid resultat- och målstyrning (Berg et al. 1999). För skolans del betyder detta att en direkt styrning av skolan från statens sida genomförs med läroplaner innehållande detaljerade regler och ramar och en indirekt styrning från statens sida genomförs med läroplaner innehållande formuleringar av mål och resultat. Wennås (1994) påpekar att skolans verksamhet måste genomföras både med hjälp av regler/ramar och mål/förväntade resultat, exempelvis för att tillfredsställa krav på rättssäkerhet, och att det gäller att finna en god balans mellan dessa.

Läroplaner som sedan mitten av 60-talet varit aktuella för gymnasiet framgår av översikten i tabell 1 nedan. I läroplanerna finns avsnitt innehållande statsmakternas mål och riktlinjer för skolans verksamhet, anvisningar för undervisningens genomförande, timplaner och kursplaner. Det mest slående intrycket av läroplanerna är skillnaden i omfång vilket naturligtvis hänger samman med grad och art av styrning.

Tabell 1. *Innehåll och omfattning i olika styrdokument 1965-1994*

Läroplan	Giltig	Innehåll	Antal sidor
Läroplan för gymnasiet	1965-1971	Omfattning hela läroplanen	767
		Mål och riktlinjer	4
		Allmänna anvisningar	47
		Timplaner	11
		Kursplaner	686
		Svenska	30
Matematik	26		
Lgy 70	1971-1994	Omfattning hela läroplanen	293
		Allmän del med	12
		Mål och riktlinjer	43
		Allmänna anvisningar för undervisningens genomförande	70
		Timplaner för varje linje	149
		Kursplaner med mål för varje ämne:	
		Svenska	1
		Matematik	4
		Supplementdel med kompletterande anvisningar och kommentarer för undervisningen i ämnen och kurser	
		För de 3- och 4-åriga linjerna	396
		Svenska	16
		Matematik	7,5
		För 2-årig vårdlinje	240
Planeringssupplement med förslag till studieplaner i olika ämnen			
Lpf 94	1994- fortfarande	Omfattning hela läroplanen	15
		Skolans värdegrund och uppgifter	6
		Mål och riktlinjer	9
Programmaterial GyVux 1994:15	1994- fortfarande	Omfattning hela programmaterialet	102
		Programpresentation	1,5
(Finns för vart och ett av 16 na-		Programmål	1,5
		Programöversikt	2
		Timplan	1

Kapitel 2 Elevinflytande i utredningar och styrdokument

tionella program. Här exemplifieras med Omvårdnads- programmet	Kursplaner med mål och betygskriterier	59
Programmaterialet är inte en del av läroplanen men kompletterar den.)	Svenska	5
	Matematik	3,5
	Medicinsk grundkurs	2,5
	Specialarbete	2
	Ämneskommentarer	20
	Svenska	5
	Matematik	3
	Särskilda kurskommentarer	2

Läroplanerna är mer eller mindre detaljerade i sina anvisningar och utgör en blandning av direkt och indirekt styrning. De två första i tabellen, *Läroplan för gymnasiet* och *Lgy 70*, kan dock anses utgöra dokument för en direkt styrning medan den sista, *Lpf 94* kompletterad med programmaterial för Omvårdnadsprogrammet, GyVux 1994:15, är dokument för indirekt styrning.

Av tabell 1 framgår den stora skillnaden mellan omfattningen av i princip likvärdiga avsnitt i de olika läroplanerna. Det stora brottet ligger mellan *Lgy 70* och *Lpf 94*. Avsnitten där gymnasieskolans övergripande *Mål och riktlinjer* beskrivs och *Allmänna anvisningar* ges har minskat från 51 sidor i *Läroplan för gymnasiet* och 55 sidor i *Lgy 70* till 15 sidor i *Lpf 94*. *Metodiska anvisningar* för hur undervisningen skall bedrivas har helt försvunnit i *Lpf 94* medan de upptog ett stort antal sidor i tidigare läroplaner. En jämförelse för ämnet svenska visar att detta avsnitt upptog 31 sidor i *Läroplan för gymnasiet* och 17 sidor i *Lgy 70*. I *Programmaterialet*, som kompletterar *Lpf 94*, beskrivs istället mål och betygskriterier på 5 sidor. För en lärare som undervisade i vårdämnena enligt *Lgy 70* omfattade styrdokumentens anvisningar (i Allmän del och Supplementdel) totalt ca 258 sidor. Anvisningarna för samma lärare som nu undervisar på Omvårdnadsprogrammet¹ (*Lpf 94*; GyVux 1994:15) omfattar totalt ca 70 sidor.

I min fortsatta analys av läroplanerna har jag använt Bergs et al. (1999) nivåmodell för att ”kunna relatera och jämföra olika delar och avsnitt av ett dokument med varandra och därigenom kunna tydliggöra såväl likheter som skillnader mellan och inom dessa delar” (s. 96). Jag har använt modellen i modifierat skick för att analysera styrdokumentet med fokus på möjligt inflytande/handlingsutrymme för lärare och elever i undervisningens genomförande. Jag har använt följande fyra nivåer för analysen: (a) *Ideologisk nivå* där grundläggande synsätt och värderingar och gymnasieskolans yttersta målsättning beskrivs, (b) *Innehållsnivå* där både generellt och specifikt

¹ Den 2-åriga vårdlinjen ersattes 1992 av det 3-åriga omvårdnadsprogrammet.

innehåll i undervisningen anges, (c) *Verksamhetsnivå* som beskriver hur skolans undervisning skall bedrivas och (d) *Regelnivå* som beskriver påbud som måste följas exempelvis om betygsättning. I ett sammanfattande avsnitt jämförs dokumenten och de huvudsakliga skillnaderna lyfts fram.

Det finns en tydlig skillnad mellan de två första av de ovan beskrivna läroplanerna och den sista. I och med införandet av Lpf 94 ökade handlingsutrymmet markant jämfört med tidigare samtidigt som elevernas inflytande blev reglerat. På den övergripande ideologiska nivån är läroplanerna till en början bedrägligt likartade men en mer ingående analys visar dock på väsentliga skillnader. På den innehållsrika och verksamhetsmässiga nivån framträder den stora förändringen tydligt. I alla tre läroplanerna lyfts demokratins principer fram som viktiga *fundament* för skolan. I Lpf 94 slås redan i den inledande meningen fast att den offentliga skolan vilar på demokratins grund och de värden som skall förmedlas anges. De demokratiska principerna att vara delaktig, kunna påverka och göra sin röst hörd uttrycks på ett eller annat sätt i alla tre läroplanerna och utgör grunden för inflytande. En stor skillnad på den *ideologiska nivån* mellan de två första läroplanerna och den sista ligger i att det individuella elevinflytandet och det personliga ansvaret tydligt påtalas och att det relateras till centrala delar av undervisningsprocessen. Läraren skall

utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever /.../ får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, planera undervisningen tillsammans med eleverna, låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer. (Lpf 94, s. 33)

En annan stor skillnad som framgår av citatet ovan är att det är lärarens skyldighet att skapa möjlighet till inflytande.

På *innehållsnivån* framträder skillnaderna tydligt. Det innehåll som skulle behandlas i skolan enligt de två första läroplanerna var noga angivet och relativt lite utrymme överlämnades till lärare och elever för egna val. Ett exempel ur 1965 års läroplan är ämnet svenska, huvudmomentet Litteraturstudium, där för årskurs 1 följande anges:

Studium av svenska litterära texter från tiden fr.o.m. Strindberg till våra dagar och av texter ur världslitteraturen från 1800- och 1900-talen; ett par större arbeten, valda exempelvis bland följande verk: Strindbergs Hemsöborna, Selma Lagerlöfs Gösta Berlings saga eller Jerusalem I, Hjalmar Bergmans Markurells i Wadköping eller Swedenhielms, Pär Lagerkvists Gäst hos verkligheten eller Barabas. (1965 års läroplan, s. 82)

Formuleringen i citatet ovan återfinns för övrigt i efterföljande läroplan, Lgy 70 (Läroplan för gymnasiet, Supplement 10, s. 241). I och med denna ambitiösa exemplifiering av ett undervisningsinnehåll i två på varandra följande läroplaner var sannolikheten naturligtvis stor att lärarna också "valde" innehåll enligt denna. Med Lpf 94 ökades handlingsutrymmet betydligt genom den mer övergripande formuleringen av mål och betygskriterier, och läsning av skönlitteratur borde vara omöjlig utan medvetet val mellan olika titlar.

Förutom noggranna exemplifieringar ger Lgy 70 också anvisningar om inom vilka ramar innehållet i undervisningen skall väljas ut.

I varje skola har lärarna och ämneskonferenserna att inom de gränser som läroplanen anger tillse att stoffet tillgodoser elevernas intressen, bidrar till deras mognande, främjar deras aktivitet och ger dem en adekvat förberedelse för deras verksamhet efter skolans slut. (s. 40)

Läroplanen utgör utan tvekan gränsen för lärarnas val av undervisningsinnehåll.

Även på *verksamhetsnivån* är det stora skillnader mellan läroplanerna. I de tidigare läroplanerna är man mycket utförlig i sina beskrivningar av hur undervisningen skall genomföras. Lämpliga undervisningsmetoder och undervisningsprinciper räknas nogsamt upp och lärarens betydelse för undervisningen lyfts fram. Enligt 1965 års läroplan är lärarens frihet att välja metod, avpassad efter hans egna och klassens förutsättningar, grunden för en utveckling av det pedagogiska arbetets former. Formuleringar som i Lpf 94 kan hänföras till undervisningens genomförande är övergripande och ger utrymme för situationsanpassade lösningar. Det mest framträdande i denna läroplan är att undervisningen skall planeras tillsammans med eleverna och att läraren skall "låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer" (s. 33). För första gången i en läroplan är läraren skyldig att klargöra utbildningens mål, innehåll och arbetsformer för eleverna.

De förändringar som skett på *regelnivå* är att den senaste läroplanen är mer föreskrivande än de båda tidigare i sina övergripande mål- och resultatformuleringar. Satsar som "Skolan skall", "Läraren skall" och "Det är skolans ansvar att" förekommer mycket oftare, och bör-satser hittar man knappast alls. De tidigare läroplanerna, som styr skolan med detaljerade ramar och regler, använder den mjukare formuleringen med bör i de övergripande anvisningarna men beskriver innehåll och verksamhetsformer på ett självklart sätt som inte låter sig ifrågasättas. I och med den mjukare formuleringen fanns ett handlingsutrymme för lärare och elever men det

begränsades starkt av andra formuleringar om exempelvis påbudet innehåll och påbudna arbetssätt.

Synen på elever och lärare har förändrats i de tre läroplanerna. I den första intar läraren en central plats vars kompetens i yrkesutövningen är viktig för ett positivt lärande. Eleverna måste inordna sig både i det kollektiv som skolan utgör och under skolans uppdrag att fostra till ett aktivt samhälls- och yrkesliv. Intentionen i nästa läroplan är att eleverna involveras mer i undervisningens genomförande. Önskan om elevernas engagemang är speciellt tydlig i läroplanens allmänna del, men i supplementdelarna är det åter läraren som har huvudrollen. I Lpf 94 sätts fokus på eleverna. Det är den enskilda elevens utveckling och välbefinnande som är utgångspunkten för lärarens arbete. I tidigare läroplaner sattes eleven på ett helt annat sätt in i ett sammanhang som medborgare i ett samhälle. Elevens önskemål relaterades till öviga samhällsmedlemmar och de fick inte bli till självändamål. Nu skall läraren utgå från den enskilda elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och hon/han skall organisera arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull. Ofta förekommande formuleringar är ”Skolan skall sträva mot att varje elev kan/tillägnar sig/tror på/utvecklar/ökar” (Lpf 94, s. 29) och ”Läraren skall utgå från den enskilda elevens/stärka varje elevs” (Lpf 94, s. 31). Formuleringarna i den senaste läroplanen skall naturligtvis ses mot bakgrund av den förändrade styrningen med ett delegerat ansvar. Användningen av tvingande formuleringar får funktionen av en garanti för eleverna.

I alla tre läroplanerna ses läraren som subjekt och eleven som objekt. Fortfarande är det eleven som är föremålet för lärarens arbete. Det finns ingen formulering som gör eleven till subjekt genom att exempelvis börja med ”Eleven skall” eller ”Elever och lärare skall tillsammans”.

Sammanfattning

En slutsats som kan dras av analysen ovan är att de ramar för bestämning av innehåll och arbetsformer som de tre läroplanerna ger, kan forma olika sätt att tänka och handla hos lärare och elever. En lärare som var verksam de år de två första läroplanerna gällde förväntades förmedla innehåll och välja arbetsform och arbetssätt enligt styrdokumentens detaljerade anvisningar. Läroplanens innehållsanvisningar har också blivit ämnets kanon. Elevernas medverkan har varit underordnad. Utrymmet för inflytande över undervisningens innehålls- och metodfrågor var alltså begränsat för såväl lärare som elever.

För nu verksamma lärare är istället uppgiften att tillsammans med eleverna tolka målen för att därefter bestämma innehåll, arbetsform och arbetssätt. Lärarnas och elevernas möjligheter att både välja och utforma ett

innehåll stöds av läroplanen och programmaterialen. Det är den enskilda elevens förutsättningar och behov som skall finnas i förgrunden och undervisningen skall organiseras så att eleven kan ta vara på sitt inflytande.

Som tidigare visats kan elevernas inflytande vara både kollektivt och individcentrerat. I de två tidigare läroplanerna kan man säga att det kollektiva inflytandet dominerade, medan det individcentrerade inflytandet fått en mer framskjuten plats i den senare. I tabell 2 nedan konkretiseras innehållet i det individcentrerade respektive kollektiva inflytandet och det relateras till tre organisatoriska nivåer: skolan, klassen/arbetsgruppen, enskild elev.

Tabell 2. *Elevinflytandets innehåll på olika nivåer*

Typ av inflytande	Individcentrerat	Kollektivt
Nivå		
Skolan	Beslut om den egna utbildningen ex val av skola och studieinriktning.	Inflytande över skolan och utbildningen genom representativa organ ex elevråd, skolkonferens. Representativ demokrati
Klassen och arbetsgruppen	Varje elev har möjlighet att argumentera för sin ståndpunkt inför det kollektiva beslutet. En elev, en röst.	Inflytande över klassens/arbetsgruppens arbete att exempelvis välja innehåll och arbetssätt. Direkt demokrati genom gruppbeslut
Enskild elev	Beslut över eget innehåll och eget arbetssätt, formulering av egna tankar, utveckling av kritiskt tänkande	

Av tabellen ovan kan vi se att elevernas inflytande i den konkreta undervisningssituationen är lokaliserat till klassen och arbetsgruppen och till varje enskild elev. I förhållande till 1965- och 1970-års läroplaner var detta inflytande omgärdat av detaljerade anvisningar för både innehåll och arbetssätt och det ankom på läraren att ordna undervisningen så att eleverna kunde formulera egna tankar och utveckla ett kritiskt förhållningssätt m.a.o. utnyttja det individcentrerade inflytandet. I Lpf 94 och i kursplanerna är formuleringarna mer övergripande och här finns utrymme för inflytande för

Kapitel 2 Elevinflytande i utredningar och styrdokument

elever och lärare. I det individcentrerade inflytandet finns möjlighet att delta i beslutsfattande dels i klassen och arbetsgruppen genom argumentation, dels i egna angelägenheter genom individuella beslut. Inflytandet kan vara betydande i dessa situationer. I det kollektiva inflytandet har eleven möjlighet att argumentera för sin sak och att lägga sin röst på det hon prioriterar. I dessa situationer delas inflytandet över besluten med de andra eleverna.

Detta är i korthet en beskrivning av samhällets politiska intentioner. I den empiriska delen av denna avhandling ges olika beskrivningar av hur dessa intentioner tar gestalt i klassrummet.

Forskning om elevers inflytande i skola och undervisning

Den senaste läroplanen för den svenska skolan har genom sin utformning skapat utrymme för skolans aktörer att utöva inflytande i centrala undervisningsfrågor vilket har lett till en ökning av forsknings- och utvecklingsarbeten om elevinflytande. Vid en sökning på elevinflytande i LIBRIS (maj 2004) för åren 1985-1994 får man 26 träffar och för åren 1995-2003 105 träffar. I propositionen "Lokala styrelser med elevmajoritet" (Prop. 1996/97:109) har regeringen sammanfattat det då aktuella och dystra läget avseende elevers inflytande i skolan.

Eleverna har inte något egentligt inflytande på undervisningen. De kan inte påverka undervisningens uppläggning och innehåll i någon högre grad, de är inte med och väljer läromedel och de kan inte påverka prov och hemuppgifter.

Enligt den genomgång av undersökningar om demokrati och inflytande i skolan som finns rapporterad i Skolverkets rapport nr 36 (1993b) kan man för 1980-talet och 1990-talets första år konstatera att elevernas inflytande förlades till klassråds- och elevrådsverksamheten såväl i grundskolan som i gymnasiet. Denna verksamhet fungerade bäst på låg- och mellanstadiet och blev sämre ju högre upp i skolsystemet man kom. Exempelvis Ekman (1991) rapporterar från sin studie att klassråd endast förekom två gånger per termin vid en gymnasieskola och att inte mer än fyra procent av de frågor som behandlas rör "pedagogiska frågor av allmän karaktär".

Den verksamhet där eleverna, framför allt på gymnasiet, önskade sig större inflytande var också den där det var som minst, nämligen i undervisningen. En anledning kan vara att eleverna på gymnasiet inte ansågs tillräckligt mogna för inflytande. Inte heller sågs elevernas ansvarstagande som en resurs i skolarbetet. Planeringen gjordes av läraren och elevernas medverkan begränsades till detaljfrågor. På högstadiet var förhållandena likartade. Ekholm & Lindvall (1991) redovisar i sin studie att eleverna inte ansåg sig ha inflytande över konkreta vardagsfrågor som vad som skulle tas upp på lektionerna, vad man skulle ägna tid åt i läroboken, hur proven skulle utformas eller hur många prov man skulle ha i månaden. Liknande resultat fås i ett par studier av Forsberg (1992a; 1993). Även på låg- och mellanstadiet var inflytandet i direkta undervisningsfrågor begränsat. I Forsbergs studie (1992a) i åk 2-9 anser 68-95% v de 228 elever som ingick i

studien att de och deras klasskamrater sällan eller aldrig får vara med och bestämma om undervisningens innehåll och arbetssätt, redovisning och hemarbete. På lågstadiet synes inflytandet dock vara mer omfattande. Björklid (1985) redovisar att lågstadieeleverna i hennes studie spontant nämner "eget arbete" och "egen planering" på frågan om de får bestämma något i skolan. Lärarna i hennes studie försökte också lyssna på eleverna och ta tillvara sådant som var relevant samt att de kunde ge eleverna alternativ att välja mellan. Ekholm och Fransson (1987) menar dock att detta är ett inflytande på lärarnas villkor.

I den utvärdering av skolan som Skolverket genomförde i början på 1990-talet visar att klassrådet som forum för det formella elevinflytande är etablerad. Däremot är inte elevernas medverkan i undervisningsplaneringen lika etablerad. Lärarna bedömer den inte som värdefull eftersom det inte främjar elevernas lärande i tillräckligt hög grad (Statens skolverk, 1993a). I samma utvärdering redovisas också att var fjärde elev anser att planeringen av undervisningen sker helt utan elevmedverkan. Det är dock skillnad mellan praktisk-estetiska ämnen, där eleverna anser sig ha större möjlighet att påverka undervisningen och planeringen, och teoretiska ämnen där detta är ovanligare. Också avseende sådana medborgerliga färdigheter som att göra sin stämma hörd i olika sammanhang känner sig eleverna, enligt utvärderingen, osäkra. Skolverkets utvärdering av gymnasieskolan 1995 visar att eleverna på yrkesprogrammen har större inflytande över centrala undervisningsfrågor än eleverna på de teoretiska programmen (Statens skolverk, 1996). Av de yrkesinriktade eleverna ansåg 60 % att de varit med och bestämt väldigt eller ganska mycket om hur man skall arbeta under lektionerna. Motsvarande siffra för de teoretiskt inriktade eleverna var 40 %. När det gäller hemuppgifter, vad som skall tas upp under lektionerna, antal och typ av prov är det dock färre elever som anser sig ha varit med och bestämt väldigt mycket eller ganska mycket.

En litet annorlunda bild ges något år senare i Skolverkets utvärdering av fem gymnasieprogram (Statens skolverk, 1997). Där konstateras att de formaliserade beslutsprocesserna fungerar dåligt. Däremot är bilden av elevernas informella inflytande i det dagliga arbetet mer nyanserad. I två av programmen, Barn- och fritidsprogrammet och Medieprogrammet, deltar eleverna aktivt och kollektivt i utformningen av det egna arbetet när det gäller innehåll och arbetssätt. I ytterligare två program, Industriprogrammet och Elprogrammet, uppstår en mästare-lärlingsrelation. Den enskilda eleven har ett stort inflytande över det egna arbetet och relationen mellan lärare och elev utvecklas mot en alltmer jämställd relation. I det femte av de studerade programmen, Naturvetenskapsprogrammet, överlåter eleverna gärna åt läraren att fatta beslut eftersom de anser att det då går snabbare och lärandet

blir mer effektivt (Statens skolverk, 1997). Resultaten kan naturligtvis tolkas så att de fyra yrkesinriktade programmen har en högre grad av inflytande än det Naturvetenskapliga programmet. En annan tolkning är att eleverna på alla programmen har ett inflytande när det gäller att påverka sin studiemiljö mot lärande och kunskapsutveckling. Det som skiljer är att besluten blir olika. För eleverna på de yrkesinriktade programmen passar det bättre att i dialog med läraren komma överens om innehåll och arbetssätt medan eleverna på det teoretiska programmet överlämnat dessa beslut till läraren.

I grundskolan bedöms inflytandet över prov, läxor, innehåll och arbetsformer ha ökat jämfört med tio år tidigare (Skolverket, 2004). Hur mycket är dock osäkert. Det man kan se är att arbetsformerna förändrats från traditionell undervisning till enskilt arbete och att skillnaderna mellan praktisk-estetiska ämnen och teoretiska ämnen kvarstår.

Forsberg har inom ramen för projekt ”Skola 2000-en skola för framtiden” genomfört ett antal utvärderingsstudier (Forsberg 1992; 1993; 1994; 1995; 1996; 1998; 1999). Projektidén var att förändra undervisningen från en förmedlingspedagogisk inriktning till en med eleven i centrum. En arbetsorganisation och en arbetsmiljö som stöder en inriktning med eleven i centrum var också väsentlig. Från resultaten av studierna kan följande noteras. Bland eleverna i lågstadiet är det så mycket som 70 % som anser sig ha stort eller ganska stort inflytande över vad de skall lära sig, arbetssätt, vem eller vilka de ska arbeta med, redovisning och utvärdering (Forsberg, 1992b). Frågan om undervisningens innehåll framstår generellt inte som en central fråga (Forsberg, 1993; 1994; 1999). På en skattningsskala där 1,5 är medel bedömer eleverna sitt inflytande över innehållet till 0,81. Lärarna bedömer elevernas inflytande över innehållet till 0,88. Här är alltså elever och lärare tämligen överens (Forsberg, 1993). I en av studierna fokuseras elevernas inflytande över undervisningen i matematik (Forsberg, 1994). Här är det visserligen lärarna som fastställer innehållet i undervisningen men de menar också att innehållet bör individualiseras och anpassas till varje elevs behov och intresse. Detta ger i sin tur konsekvenser för arbetsmetoderna. Innehåll och arbetsmetoder betraktas som självklara och motiveras eller diskuteras inte. Eleverna har därmed inte heller möjlighet att ha inflytande över och vara delaktiga i hela undervisningsprocessen från planering till utvärdering (a.a.; jfr Bergqvist, 1990).

Forsberg har också i några av sina studier uppmärksammat relationen mellan organisation och styrning.

I forskningen om inflytande framställs elever och lärare som två motpoler. Eleverna önskar ökat inflytande vilket motarbetas av lärarna. I detta perspektiv blir inflytande en fråga om makt.

Kapitel 3 Forskning om elevers inflytande i skola och undervisning

De största hindren för elevernas inflytande rapporteras vara att läraren anser att eleverna har tillräckligt stort inflytande, att de inte ser eleverna som en resurs i skolarbetet och att de inte anser eleverna tillräckligt mogna att ha inflytande (Statens skolverk, 1993b).

Selberg (1999) har i sin forskning visat att elever varierar avseende ”inflytandemognad” och att detta har betydelse för hur studierna genomförs och vad de lär sig. Hon har studerat elevers lärande i relation till inflytande över undervisningssituationen och hennes resultat visar att lärandet varierar med variationer i inflytande. Om elever ställs inför att göra självständiga val avseende innehåll och arbetssätt i undervisningen har elever med större erfarenhet av inflytande större chans att klara av att lära sig än elever med mindre erfarenhet av inflytande. De har också större vana att ta ansvar för sitt lärande och att få hållbar kunskap ur detta. Elever, i år 8 på grundskolan och år 1 på gymnasieskolan, med tydlig vana av inflytande klarar av att självständigt väcka frågor som utgångspunkt för sitt lärande och att också motivera dessa. De har en förmåga att ta ansvar för hur de vill arbeta och lära sig och också hur de vill redovisa sitt lärande för lärare och kamrater. Lärandet uppvisar både djup och bredd och eleverna använder det egna språket för att presentera sitt eget tänkande. Lärarens stöd till eleverna var viktigt exempelvis för att stimulera aktiva val och argumentation men också för att ge uppmuntran och, genom dialog med eleverna, kontrollera deras lärande. Resultatet skiljer sig något åt mellan grundskoleeleverna och gymnasieeleverna. Gymnasieeleverna var tidigt i arbetet mer målinriktade och delade upp arbetet sinsemellan.

Elever med mindre erfarenhet av inflytande har däremot, enligt Selberg (a.a.), svårare att organisera och planera sitt lärande och de arbetar mindre tillsammans. De ställer inte heller inledande frågor som utgångspunkt för lärandet utan låter sig ledas av vad läroboken tar upp och lär sig genom att kopiera texter.

De hinder för inflytande som anges hänger ihop med en lärares professionella avväganden och tolkning av den pedagogiska praktiken. Lärarens yrkesutövning regleras av styrdokumentet där elevernas inflytande finns inskrivet. Där finns också anvisningar i form av mål för vad eleverna skall kunna efter genomgången utbildning. Eftersom styrdokumentet utgår från skollagen springer de ur demokratiskt fattade beslut i riksdagen. Detta villkorar både lärares och elevers arbete och möjlighet till inflytande till styrdokumentens anvisningar om värdegrund, innehåll och arbetssätt. Lärarens professionella autonomitet måste underordna sig styrdokumentens demokratiska målsättning samtidigt som det finns begränsningar för elevernas inflytande och kontroll över sina studier.

Kapitel 3 Forskning om elevers inflytande i skola och undervisning

The professional autonomy of teachers stands in tension with democratic education to the extent that teachers invoke their professional competence to deny students any influence in shaping the form or content of their own education. The solution to this problem cannot be to give students equal control over the conditions of their schooling. Students lack the competence necessary to share equally in making many decisions (Gutmann, 87, s. 88).

Problemet tycks vara att finna en balans mellan elevernas och lärarnas inflytande. Lärarens professionella utövning får inte resultera i att eleverna fråntas allt inflytande. Inte heller får pendeln svänga åt andra hållet så att läraren abdikerar till förmån för elevernas inflytande. Gutman (1987) menar att lärarens professionalism utgör en säkerhet mot förtryck och diskriminering. Av hävd har lärararbetet varit ett ensamarbete med ett stort mått av individuell frihet att forma sin undervisning i det enskilda klassrummet. Detta friutrymme är också en av de kvaliteter som lärare värderar högst med sitt arbete (Statens skolverk, 1997). Att kunna utnyttja friutrymmet så att det står i samklang med styrdokumentens intentioner avseende elevernas möjlighet till inflytande faller inom lärarens yrkesutövning. I nu gällande läroplaner definieras innehållet i termer av mål som skall uppnås, vilket skapar utrymme för inflytande från skolans aktörer. Detta ställer, enligt Skolverket (1996) krav på att lärare och elever tillsammans väljer ut vilka kunskaper som bäst gagnar elevens utveckling.

Av ovanstående genomgång framgår att det finns lite forskning om hur inflytande praktiseras i den konkreta undervisningen, dvs. när det gäller hur val av innehåll och arbetssätt sker och vilket utrymme som ges åt elevernas inflytande.

John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

John Dewey, åter aktuell både nationellt och internationellt, var 1900-talets mest framstående utbildningsfilosof och hans engagemang i utbildningsfilosofiska frågor har gjort honom känd och aktad i stora delar av världen (Dewey, 2004). Dewey föddes 1859 i Vermont i USA och dog 1952. Hans akademiska bana startade med doktorandstudier vid 23 års ålder. Under den fortsatta akademiska karriären verkade han som professor vid flera amerikanska universitet; University of Michigan 1889-1894, University of Chicago 1894-1904 och vid Columbia University i New York 1905-1930. Under åren vid universitetet i Chicago startade han sin berömda experimentsskola, *The Laboratory School*, som han drev tillsammans med hustrun Alice och som blev en viktig inspirationskälla för honom. Det var i denna experimentsskola som hans nya pedagogik började ta form.

Dewey var verksam under en tid då det amerikanska samhället stod inför stora påfrestningar. Ambitionen i *den nya pedagogiken*, som Dewey själv kallar den, var att göra det möjligt att svara upp mot de samhällsförändringar som ägde rum i det amerikanska samhället. Det var förändringar som hängde ihop med industrialisering och stor invandring, alltså i stort likartade de vi står inför i vårt svenska samhälle idag. För att få acceptans för en förändring av skolan skulle den inte längre betraktas enbart som en angelägenhet mellan lärare-elev-förälder, menade Dewey, utan även som en social institution som skulle vara en del av det föränderliga samhället. Det individualistiska perspektivet skulle kompletteras med ett socialt perspektiv med huvudfrågan vad skolan kan bidra med i ett föränderligt samhälle.

Dewey var mycket produktiv under sitt långa liv. Hans verk har samlats i *The Collected Works of John Dewey* som omfattar 37 band. Här indelas hans produktion i Early Works för tiden 1882-1898, Middle Works för tiden 1899-1924 och Late Works för tiden 1925-1953. Det var under tiden i Chicago som några av hans mest inflytelserika pedagogiska texter skrevs. En särställning bland dessa intar *My Pedagogic Creed* (1897) som blev den nya, progressiva pedagogikens programförklaring. I denna korta, kärnfulla text behandlar Dewey frågor om vad utbildning är, vad skolan är, undervisningens innehåll, metodikens natur och skolan och den sociala utvecklingen. Andra viktiga arbeten som tillkom under denna period var *The School and Society* (1899), som gav ett teoretiskt perspektiv på vad pedagogik kan och bör betyda för

individ och samhälle, och *The Child and the Curriculum* (1902), där Dewey kritiserar den gamla Herbartianska pedagogiken som dominerade den dåtida amerikanska skolan. Tillsammans med *Experience and Education* från 1938, där Dewey summerar några av de viktigaste linjerna i sin utbildningsfilosofi, utgör dessa verk kärnan i Deweys pedagogiska tankegod och den teoretiska grunden för den progressiva pedagogiken. Huvudbudskapet är här behovet av förändringar i skolans inre arbete så att undervisningen blir elevcentrerad istället för stoffcentrerad, exempelvis genom att utgångspunkten för undervisningen är elevernas erfarenheter istället för ämnet. Dessa texter finns också översatta av Hartman, Lundgren och Hartman i Dewey (2004). Nedanstående presentation av Deweys utbildningsfilosofiska tankegångar bygger på dessa texter såvida inte annan referens angivits. Ytterligare ett verk bör nämnas i denna korta biografi över Dewey, *Demokrati och utbildning* som publicerades 1916. Det betraktas som Deweys huvudarbete och jämförs i översikter över det pedagogiska tänkandets historia med Platons utbildningsfilosofiska texter, Aristoteles, Comenius, Rousseau och Durkheim (Englund, 1997).

Huvuddragen i Deweys utbildningsfilosofi

Deweys pedagogik har en mycket tydlig individ- och samhällsförankring. Han tror på skolan som ett verktyg för samhällets utveckling och det är det demokratiska samhället han åsyftar. Det finns ingen annan samhällsform som bättre borgar för en god samhällsutveckling än demokrati.

Eftersom utbildning är en social process och det finns många typer av samhällen, förutsätter ett kriterium för pedagogisk kritik ett *alldeles särskilt* socialt ideal. De två punkter som valts ut för att mäta värdet av en social livsform är den grad i vilken gruppens intressen delas av alla dess medlemmar och den grad av fullständighet och frihet i vilken gruppen samverkar med andra grupper. Ett icke önskvärt samhälle är med andra ord ett samhälle som internt och externt sätter upp barriärer för fritt umgänge och kommunikation av erfarenheter. Ett samhälle som ombesörjer att alla dess medlemmar på lika villkor får del av dess förmåner och som tryggar en flexibel anpassning av dess institutioner genom interaktion med de olika formerna av samhällsliv är så till vida demokratiskt. Ett sådant samhälle måste ha en typ av utbildning som ger individerna ett personligt intresse för sociala relationer och kontroll, och intellektuella vanor som gör det möjligt att genomföra sociala förändringar utan att oordning uppstår. (Dewey, 1916, s. 140)

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

Här beskriver Dewey demokrati som en form för hur livet skall levas tillsammans inte demokrati i ett statsvetenskapligt perspektiv. De utmärkande dragen i denna livsform är enligt Dewey att den bättre än någon annan känd livsform stödjer en mänsklig erfarenhetsuppbyggnad som är bra och av god kvalitet och som gagnar samhället, att den fordrar anständighet och vänlighet i mänskliga relationer och att den omhuldar principen om respekt för individens frihet. *Frihet och möjlighet till växande* är ett centralt begrepp hos Dewey. Häre ligger möjligheten att formulera egna mål och syften för sin utveckling. I det demokratiska samhället kan människan i lika omfattning skaffa sig erfarenheter utan att hindras av otillbörliga restriktioner. Respekten för den enskilda människan är viktig.

Frihet menar Dewey finns av två slag, en intellektuell och en fysisk. Det är den intellektuella friheten som är den absolut viktigaste och som betyder något i längden menar han. Med intellektuell frihet avses

Friheten att få observera och göra bedömningar utifrån mål som i sig själva är meningsfulla. (Dewey, 1938, s. 197)

Det är alltså en inre frihet, en tankens frihet, som Dewey värnar om och för att uppnå och bevara denna behövs den andra formen av frihet som är en yttre frihet. Han är noga med att framhålla att den yttre friheten inte är ett mål i sig utan bara ett medel för att uppnå inre frihet.

Den yttre friheten innebär möjligheten att kunna röra sig och göra annat än att bara sitta stilla i sin skolbänk och lyssna på läraren. De fördelar som detta medför, menar Dewey, är att det skapar tillfälle för elever och lärare att lära känna varandra bättre eftersom umgänget i skolan blir naturligare. Läraren kan ta del av elevens tankar och får en möjlighet att se elevens behov så att undervisningen kan anpassas till deras erfarenheter och intressen. Om inte så sker, menar Dewey, att undervisningen blir slumpmässig och likriktad vilket han vill komma ifrån. Likriktningen försvåras om man börjar i den individuella erfarenheten och intresset.

Ytterligare en fördel med den yttre friheten är, enligt Dewey, att den underlättar själva inlärningsprocessen. Den ger eleven möjlighet att handla och praktiskt genomföra saker och att reflektera över dessa. På det sättet lär man av erfarenheten för kommande behov. En reflektion som följer på en handling blir en äkta reflektion som leder till kunskapsutveckling menar Dewey. Här kopplas handling och reflektion ihop som någonting odelbart. Enbart handlingen leder inte till någon kunskapsutveckling. Friheten att röra sig skapar möjlighet för eleven att söka sig till andra kunskapskällor och

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

exempelvis använda biblioteket eller datorn, söka upp läraren eller initiera en diskussion med studiekamrater.

Den yttre friheten har inget annat värde än att garantera den inre friheten. Om man ser den som ett självändamål och inte som ett sätt att säkerställa tankefriheten förloras den disciplinerande effekt som studiearbete i sig ger när man har ett mål att sträva mot. Det är därför viktigt att motverka att den yttre friheten får ett värde i sig

Att kunna formulera egna mål och syften och att kunna genomföra dessa är det centrala och som utgångspunkt har vi våra naturliga impulser och önskingar. Men menar Dewey för att våra ursprungliga impulser och intressen skall leda till växande måste de bearbetas genom att eleven stannar upp och reflekterar över det som man vill göra. Det blir en självreflektion som omvandlar impulsen och intresset till ett medvetet och väl genomtänkt inlärningsmål. Denna självreflektion leder till självkontroll och intelligent tänkande.

Resultatet av reflektionen skall vara att ett väl genomtänkt syfte formuleras. För att kunna uppnå det måste man ha en förmåga att göra observationer och bedöma konsekvenser av ett eventuellt handlande och att förstå betydelsen av detta. Det innebär att ha en uppfattning om vart någonting leder och vilket ändamålet är.

Genom att formulera ett syfte efter noggrann reflektion förhindras att handlandet blir impulsstyrt. Det blir istället ett planerat handlande eller en intelligent aktivitet, enligt Deweys terminologi. En intelligent aktivitet är friheten att efter reflektion genomföra en planerad aktivitet. Motsatsen är en impulsstyrd handling där den inre friheten inte utnyttjas utan den yttre tar överhanden och man styrs av impulser och önskingar. Det är ingen självklarhet att det uppstår självreflektion och intelligent tänkande bara för att den yttre kontrollen tas bort i form av exempelvis en lärares pålagor i undervisningen. Risker är istället att om inte impulserna styrs av intelligent tänkande alltså reflektionen så blir handlandet nyckfullt. Friheten blir bara en illusion menar Dewey eftersom det är krafter som man inte är medveten om som egentligen styr.

Ty frihet från begränsning skall värdesättas bara som ett medel för den frihet som innebär makt: makten att formulera mål, att döma förnuftigt, att utvärdera önskingar på grundval av de konsekvenser som blir resultatet om man handlar efter dem; makt att välja och ordna betyder att man kan genomföra sina målsättningar. (Dewey, 1938, s. 199)

Skolans främsta uppgift är att fostra barnen till kompetenta samhällsmedborgare och utbildning innebär att låta individen "ta del av

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

mänsklighetens sociala medvetenhet”, menar Dewey. Det är en stafett där individen tar emot stafettpinnen i form av tidigare generationers ”intellektuella och moraliska tillgångar”, avverkar sin egen sträcka där personliga erfarenheter görs och lämnar sedan över till nästa generation. På detta sätt reproduceras och utvecklas samhället.

Bara genom att vara trogen mot den fulla utvecklingen av alla de individer som utgör samhället, kan samhället ha någon möjlighet att vara sig självt troget. (Dewey, 2004, s 58)

Varje enskild individs utveckling skall garanteras och tas till vara för samhällets bästa. På det sättet förenas det individuella med det samhällliga.

Dewey utvecklade sin progressiva pedagogik som ett alternativ till den traditionella urvalsskolan med kunskapsöverföring i centrum. De båda pedagogiska inriktningarna har helt olika synsätt på utbildning; antingen som någonting som startar inifrån eller någonting som läggs på utifrån. Medan man i den traditionella pedagogiken överför ett färdigförpackat kunskapsstoff till eleven, ”lägger på utifrån”, startar man i den progressiva pedagogiken i elevens erfarenhet i samklang med individens mognad, ”startar inifrån”. Kunskapsuppbyggnaden formas därmed efter individen, istället för att individen måste anpassa sig till en färdig kunskapsmassa. Fördelen ligger i att det på detta sätt skapas en kommunikation mellan den nya kunskapen och eleven som på ett positivt sätt gagnar kunskapsuppbyggnaden genom att kunskapsinnehållet blir förankrat hos eleven. Kunskapsinnehållet bestäms inte av *läroplanen och läroboken* primärt utan av elevens erfarenhet. Elevens erfarenhet utgör alltså en del av innehållet i undervisningen och utgör framför allt den viktiga utgångspunkten. Det som lärs in tas inte över av eleven på grund av påbud i en läroplan utan på grund av att eleven behöver lära in ett specifikt kunskapsstoff relaterat till aktuell erfarenhet. Den stora skillnaden jämfört med traditionell pedagogik är att i den progressiva pedagogiken skapas ett behov av kunskapen vilket gör eleven motiverad att lära sig. Det betyder inte att tidigare generationers kunskap är oviktig. Snarare är det tvärtom. Meningen är istället att nuvarande generations unga skall tillåtas göra egna erfarenheter i förhållande till den befintliga kunskapen. På så sätt blir kunskapen personlig och inte någonting som lärs som en ovidkommande läxa. Ett redan etablerat ämnesinnehåll i olika ämnen skall läras in i samklang med elevens aktuella erfarenhet av dessa ämnen. Först då kan ämneskunskapen beröra varje elev och inte slumpmässigt endast de som för tillfället kan knyta ämnesstoffet till den egna erfarenheten. Den kraft som ligger i att själv få göra något och reflektera över det går förlorad om ett ämnesstoff lärs in utan den personliga förankringen. Individen skall lära sig

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

genom att göra erfarenheter och det gamla skall knytas till aktuella frågor. Faktakunskaper är nödvändiga byggstenar för att eleven skall lyckas göra egna erfarenheter och kunna reflektera över dessa.

Att erfarenheten är utgångspunkten för elevens lärande betyder inte att läroplanen därför blir ointressant eller oviktig. Den representerar mänsklighetens samlade erfarenhet på ett strukturerat sätt. Elevens ostrukturerade erfarenhet är ena ändpunkten på ett kontinuum där läroplanen som representant för den högt strukturerade erfarenheten är den andra ändpunkten. Under sin utbildning skall eleven röra sig mot den alltmer strukturerade organisationen av erfarenheten. Utbildning är en ordnad form för erfarenhetsutvecklingen i motsats till den mer kaotiska som finns i vardagen utanför skolan.

Individens utbildningsprocess startar så gott som omedelbart vid födelsen menar Dewey. Utbildning kan därmed ses som en del av livet, ett livsprojekt, en resa, som pågår tills vi dör, nödvändig för oss för att överleva i världen. Utbildningsresan är först omedveten men blir sedan allt mer medveten i och med att vägarna genom livet kan väljas på grundval av tidigare erfarenheter. Under utbildningsresan formas individen av de händelser som passerar och genom erfarenheter som görs rustas hon för kommande utmaningar. Kunskaper och värderingar från tidigare generationer förs vidare och kommer att utgöra en grund som individen handlar utifrån. Det är genom denna länkning till tidigare generationer och den enskilda individens egna erfarenheter som individens begåvning formas eller som Dewey uttrycker det ”medvetandet genomsyras, vanor bildas, begrepp lärs in och känslor och emotioner väcks” (Dewey 1897, s 46). Begåvningen knyts till barnets erfarenhetsupbyggnad och har därmed ingenting med en genetiskt ärvd intelligens att göra.

Det tidiga omedvetna lärandet sker tillsammans med föräldrar, syskon, kamrater och andra personer i barnets omgivning. Det är också där, i ett socialt sammanhang, som Dewey menar att de nödvändiga kraven ställs som utvecklar barnets begåvning, med andra ord gör barnet rikt på erfarenheter. Det är i en social samvaro som kraven uppstår att för en stund gå utanför sin egen kompetens. Genom omgivningens reaktioner på handlandet utvidgas erfarenheten och barnet förbereds på så sätt att handla i nya situationer. Slutsatsen av detta är att lärande och kunskapsutveckling främjas i ett socialt sammanhang vilket får betydelse för skolans arbetssätt.

Utbildningsprocessen som Dewey beskriver består av två likvärdiga komponenter: en psykologisk och en social. Den psykologiska delen handlar om det individuella barnets instinkter och begåvning. Det som här menas är att hänsyn måste tas till barnets spontana aktivitet, intressen och de

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

erfarenheter barnet gjort tidigare. Därigenom hakar kunskapen på det som redan finns och det blir en kontinuitet i utvecklingen genom att den nya kunskapen finner sin naturliga plats i helheten. Utan en koppling till barnets psykologiska sida menar Dewey att utbildningsprocessen blir ”slumpmässig och nyckfull” eftersom det då är osäkert vad barnet kan ta till sig. Den sociala komponenten handlar om att relatera den psykologiska komponenten till det omgivande samhället i vid bemärkelse och att förstå hur den kan gagna den samhällseliga nyttan. Detta leder bort från en skadlig individualism.

Den progressiva pedagogiken är en *erfarenhetsbaserad* pedagogik. Grunden finner vi inom pragmatismen – en filosofisk inriktning som grundades av Charles Pierce på 1870-talet i USA, och vars kunskapssyn utvecklades av William James och framför allt av John Dewey. Pragmatismens kunskapssyn riktar in sig på handling och praktisk verksamhet. Grundtanken är att människan handlar i världen och att kunskap uppstår i handling i vårt vardagliga liv. Medan livet flyter på uppstår problem som måste lösas. Det är sökandet efter lösningen på dessa som utgör drivkraften bakom vår kunskapsuppbyggnad (Gustavsson, 2000).

Kunskap bildas enligt pragmatismen i tre steg. Det första är vårt dagliga handlande och de problem som vi då stöter på. I detta steg uppstår ett behov av kunskap som vi ännu inte besitter. Nästa steg är reflektionen över våra handlingar och dess konsekvenser och en teoretisk bearbetning. Det är här vi söker ny kunskap för att kunna förstå problemet och kunna hantera det. Det sista steget i kunskapsprocessen är att spegla de ursprungliga handlingarna i den genom reflektionen nyvunna kunskapen och att därigenom utveckla vårt sätt att handla. Kriteriet på om kunskapen är riktig eller sann är dess praktiska konsekvenser, alltså om den fungerar i praktiken (Gustavsson, 2000). Den teoretiska bearbetningen innebär alltså att lära sig fakta och färdigheter vilka blir de redskap med vilka erfarenheten kan förstås. I reflektionen över de erfarenheter vi gör används kunskaperna och färdigheterna och vi lär oss att handla i nya situationer. Det sker ett växande.

När barnet börjar skolan övergår erfarenhetsuppbyggnaden eller lärandet till att bli mer medvetet och strukturerat än den erfarenhetsuppbyggnad som skedde i hemmet. Det är inte längre enbart tillsammans med familjen som lärande sker utan nu också tillsammans med lärare och kamrater i skolan. Läraren har en ansvarsfull uppgift enligt Dewey eftersom det är hon som i kraft av större mognad har kompetensen att organisera undervisningen så att den leder till ett växande för individen. Den större mognaden innebär att läraren har förmågan att sätta in utbildningen i en helhet och att se mål som ligger långt fram i tiden. Det är läraren som har det yttersta ansvaret att styra utbildningen mot både kort- och långsiktiga mål. I det sammanhanget är det

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

en viktig uppgift för läraren att bedöma hur elevens aktuella mognad och erfarenhet förhåller sig till utbildningen som helhet och de olika delarna. Med elevens behov som grund bedömer läraren hur eleven bäst kan utvecklas eller med andra ord vilka erfarenheter eleven är mogen att göra. Att styra och leda inkräktar därför inte på elevens frihet, menar Dewey, utan är snarare en nödvändighet. Läraren måste som mer mogen och erfaren ha en aktiv roll i undervisningen. Dewey skiljer mellan utbildande erfarenheter och icke utbildande erfarenheter. En utbildande erfarenhet har sin förankring i tidigare erfarenheter, både individens personliga och kulturens och den ger avtryck på senare erfarenheter. Det skall finnas en röd tråd mellan dåtid, nutid och framtid. När gamla erfarenheter betraktas i ljuset av nya förändras de och ger upphov till ny kunskap som ger en handlingsberedskap i nya situationer. Kontinuitet mellan erfarenheter är alltså viktig för kunskapsuppbyggnaden. Det är denna utbildande erfarenhet som läraren måste identifiera och använda som utgångspunkt för elevens teoretiska bearbetning av erfarenheten och reflektion över den.Handledning går ut på att finna denna för varje elev och att se till att utvecklingen sker i rätt riktning, d.v.s. så att för livet nyttiga erfarenheter görs.

I Deweys progressiva pedagogik ses läraren inte som länken mellan läroplanens detaljerade innehåll och eleven utan som en samarbetspartner som genom interaktion med eleven *handleder* mot en kunskapsstillväxt. Samarbete är det som karaktäriserar relationen mellan läraren och eleven, inte som tidigare ett motsatsförhållande. I sin handledningsfunktion har läraren många uppgifter, vilket framgår av redogörelsen ovan.

Läsningen av Deweys texter ger bilden av skolan som barnens arbetsplats. Den är inte ett väntrum till vuxenlivet utan en form av liv där det vi lär oss är meningsfullt här och nu men med bäring in i framtiden. Det är på det sättet som skolan gör oss kompetenta att leva vårt liv.

De centrala drag som jag presenterat ovan kan sammanfattas på följande sätt:

1. *Frihet* och möjlighet till växande varmed menas individens möjlighet att formulera egna mål och att uppnå dessa. Härigenom kommer utveckling och lärande att ske genom medvetet handlande.
2. *Läroplanen* som struktur för undervisningens innehåll och med utrymme för eleverna att göra egna erfarenheter.
3. *Erfarenheten* som den reella utgångspunkten för undervisningens innehåll och med möjlighet till reflektion över gjorda erfarenheter.
4. *Handledning* som ett aktivt samarbete mellan lärare och elever där läraren har god kännedom om lång- och kortsiktiga mål och tar ansvar för att leda eleven åt det hållet.

Kapitel 4 John Deweys utbildningsfilosofi – en tankeram för elevinflytande i undervisningen

Dessa centrala drag kommer att utgöra strukturen för diskussionen av mina resultat.

Preciserade frågeställningar och studiens genomförande

Alltsedan mitten på 1940-talet har vissa övergripande principer för skolans verksamhet varit tydliga och en av dessa handlar om demokrati. Ett övergripande mål för gymnasieskolan har varit, och är fortfarande, att fostra eleverna till medborgare i ett demokratiskt samhälle. I demokratisk fostran ingår, som vi har sett ovan, att ge eleverna inflytande över innehåll och arbetssätt och att lära dem att ifrågasätta och tänka kritiskt. För de frivilliga skolformerna gäller numera att elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som arbetsformer skall vara viktiga principer i undervisningen.

Syftet med studien är att studera elevernas inflytande i centrala undervisningsfrågor. Specifika forskningsfrågor i anslutning till syftet är

1. Hur sker val av innehåll och arbetssätt och vilket utrymme ges åt elevernas inflytande? Hur motiveras de val som görs? Vilka initiativ tas och av vem? Förekommer det någon skillnad mellan olika ämnen?
2. Vilka kunskaper och vilket lärande lyfts fram och efterfrågas av elever respektive lärare i situationer då respektive grupp har inflytande över innehållet?
3. Hur uppfattar eleverna möjligheten till inflytande i olika arbetssätt?
4. Vilka faktorer uppfattar elever och lärare har betydelse för elevernas inflytande över val av innehåll och arbetssätt?

Studiens genomförande

Av största vikt vid all forskning är att det finns en inre logik och överensstämmelse i det man gör; att veta vad man studerar och att göra det på ett adekvat sätt och med lämpligt material (Hartman, 2003; Larsson, 1994).

Harmoni bör råda mellan forskningsfrågan, antaganden om forskning och det studerade fenomenets natur, datainsamlingen samt analystekniken. (Larsson 1994, s. 170)

Att bestämma forskningsfrågan handlar om att ta ställning till vad som är väsentlig kunskap och vad som går att beforska. Avseende dessa frågor utgår jag i min studie från att världen kan tydas och förklaras som en social verklighet med en subjektiv logik. Den bygger på begrepp som är flertydiga i förhållande till det de relaterar till i motsats till en objektiv logik som istället

Kapitel 5 Preciserade frågeställningar och studiens genomförande

bygger på entydiga begrepp, som definieras lika varje gång de används. Den objektiva logiken är alltså oberoende av vad vi tycker och tänker. Människan är en social varelse samtidigt som hon också är en skapande och fri varelse. Det innebär att hon påverkar och påverkas av de människor och objekt hon omges av och de händelser hon deltar i. Varje människa tolkar och ger mening åt sina upplevelser mot bakgrund av sin historia och sina förväntningar och skapar på så sätt sin livsvärld. Förhållandet mellan människan och världen blir dialektiskt där omgivning och mänsklig handling är intimt förknippade med varandra. Detta medför också att människor tillsammans skapar den verklighet de ingår i och ger den mening (Arbnor, 1978; Starrin & Svensson, 1994; Bryman, 2002).

From different starting points these traditions [symbolic interactionism, phenomenology, and hermeneutics förf anm.] all argue that the social world cannot be understood in terms of simple causal relationships or by the subsumption of social events under universal laws. This is because human actions are based upon, or infused by, social meanings: that is, by intentions, motives, beliefs, rules, and values. (Hammersley & Atkinson, 1995, s. 7)

När det gäller forskningsfrågorna i min avhandling studerar jag vad som händer i undervisningen då elever ges inflytande över val av innehåll och arbetssätt. Det handlar om att studera en social verksamhet med olika aktörer, vilken kan hanteras på olika sätt av de människor som deltar i den och som genom sitt deltagande också skapar den. Min ambition som forskare är att få tillgång till denna livsvärld, tolka den och förstå den med hjälp av teoretiska perspektiv. Det är inte en objektiv verklighet, hur något egentligen är, som jag studerar och redovisar utan elevers och lärares erfarenhet och uppfattning av en subjektiv verklighet så som den berättas för mig som forskare genom datamaterialet och i min tolkning av detta. Forskningsstrategin är kvalitativ (Starrin & Svensson, 1994; Bryman, 2002).

Forskningsmaterial och metoder för datainsamling måste överensstämma med forskningsfrågornas art och av resonemanget ovan följer att *inflytande i undervisningen* kan antas vara mångfacetterat. För att fånga in så många aspekter som möjligt har jag strävat efter att variera mitt datamaterial. I tabell 3 presenteras det forskningsmaterial och de metoder för datainsamling som använts i denna studie.

Tabell 3. Översikt över forskningsmaterial och metoder för datainsamling

Metod för datainsamling	Forskningsmaterial
1. Observationer	Observationsanteckningar
2. Fokusgruppsintervjuer med elever	Audioband som transkriberats
3. Individuella intervjuer med lärare	Audioband som transkriberats
4. Dokument:	
Från lärare	Skriftligt material: lärarens egna anteckningar, provformulär
Från elever	Skriftligt material: elevernas egna anteckningar, prov
Från skolan	Strukturerat skriftligt material: policydokument, läroböcker, styrdokument

Med muntligt material får jag tillgång till elevers och lärares artikulerade uppfattningar om inflytande i undervisningen medan beteendematerial och dokument ger mig möjligheten att se hur det praktiskt hanteras i skolvardagen.

Vid bearbetning, analys och tolkning av forskningsmaterialet är mitt förhållningssätt till förförståelsen av stor betydelse. Hur förförståelsen hanteras leder enligt Szklarski (2004) till olika typer av tolkning som i sin tur ger olika förståelse av det studerade fenomenet. Hartman definierar förförståelse som ”kunskap, som man redan är i besittning av och som man avvänder sig av vid tolkandet” (Hartman, 1998, s. 166). I min förförståelse ingår tidigare erfarenheter som på något sätt relaterar till elevers och lärares inflytande över centrala undervisningsfrågor. Här finns mina erfarenheter från alla år som elev, min yrkeskunskap som lärare, insikterna från pilotstudien som genomfördes 1998 och erfarenheterna från de olika datainsamlingarna. Här finns däremot inte någon extern tolkningsram i form av ett teoretiskt perspektiv. Detta har istället tillförts i efterhand. Det innebär att Deweys teorier tillförts först sedan data insamlats och tolkats preliminärt.

Jag har använt mig av min förförståelse som en erfarenhetsbank i de första tolkningarna av det empiriska materialet. Först därefter sker en tolkning med hjälp av en teoretisk referensram. Ambitionen har alltså varit att tolka på materialets villkor så långt som möjligt. Forskningsprocessen betraktar jag som induktiv. Alvesson och Sköldberg (1994) pekar på risken att den induktiva ansatsen endast blir en ytlig sammanställning av data där man försöker finna generellt giltiga samband. Min ambition är dock inte att

finna samband för att kunna generalisera utan istället att belysa mina resultat med hjälp av den teoretiska referensramen.

Urval samt beskrivning av skolan, informanterna och undervisningen

Urval

Beslut om i vilket sammanhang studien skall genomföras inrymmer flera olika överväganden angående urval. I pilotstudien framkom att elevinflytande varierar beroende på varje enskild lärare men också beroende på vilket ämne undervisningen gäller (Swahn, 1998). För att få en så mångfacetterad bild som möjligt av kunskapsområdet har jag därför valt att studera elevinflytande i relation till de olika ämnesgrupper som fanns representerade i pilotstudien; *matematik* som representant för naturorienterande ämnen, *svenska* för samhällsvetenskapliga och humanistiska ämnen samt *medicinsk grundkurs och omvårdnad* för vård- och omsorgsämnen. Vid valet av gymnasieskola blev alltså ämnena ett viktigt kriterium. Ett annat viktigt kriterium var att man på skolan tagit ställning för att ge eleverna inflytande och ansvar över skolarbetet och formulerat det i en skriftlig programförklaring. Jag har inte valt skola med hänsyn till någon specifik inriktning på undervisningen.

Ytterligare en urvalsfråga var till vilken årskurs jag skulle förlägga studien. Valet påverkades av att jag ville studera eleverna i ett skede av utbildningen då de blivit varma i kläderna på skolan; lärt känna skolan, kamraterna och lärarna och hunnit bli ”gymnasister”. Eftersom det fanns möjlighet att följa undervisningen i de ämnen jag önskade i år 2 förlades studien dit. Den specifika klassen valdes i samråd med skolledare.

Rektor arrangerade ett möte med de tilltänkta lärarna där jag informerade om studien och delade ut ett skriftligt informationsmaterial. Läraren i matematik fick annan tjänst och efterträdaren informerades per telefon. Under vårterminen i år 1 besökte jag klassen vid flera tillfällen, dels för att informera om forskningsprojektet, dels för att prova på observationsmetoden samt att få deras informerade samtycke.

Skolan

Skolan, som har en lång tradition av vårdutbildning, är en av sex gymnasieskolor i en stad i södra Sverige. Den är belägen i stadens centrala delar. Byggnaden inrymmer många olika aktiviteter; gymnasieskola, högskola, landstingsansluten hälsovård bl. a. Det finns tillgång till matsal, bibliotek och undervisningsutrymmen av olika slag. Klassrummen är fler till

antalet än grupprummen som det finns sparsamt av. Vissa korridorer är möblerade med bord och stolar och utnyttjas ofta vid grupparbete eller individuellt arbete. I biblioteket finns också bord och stolar som kan användas vid grupparbete eller enskilda studier och där finns även ett antal datorer. I en korridor finns två soffgrupper för elevernas räkning.

Varje klass har ett eget klassrum där den mesta undervisningen äger rum. Undantagen är viss undervisning i yrkesämnen, laborationer och gymnastik. Klassrummet är möblerat som ett traditionellt klassrum med rader av bänkar vända mot en kateder längst fram. Det är utrustat med en dator, krittavla, anslagstavlor längs en hel vägg, låga förvaringsskåp för klassuppsättningar av litteratur och ett tvättställ. I korridoren i anslutning till hemklassrummet har eleverna var sitt plåtskåp för böcker och ytterkläder.

Informanterna

Klassen som deltagit i studien gick omvårdnadsprogrammet med samhällsvetenskaplig inriktning. Under år 2 var det 29 elever varav 21 flickor och 8 pojkar i klassen. Efter år två slutade tre elever, en pojke och två flickor. Eleverna kommer både från tätorten och från de kranskommuner som inte erbjuder utbildning på omvårdnadsprogrammet.

Lärarna har lärarutbildning och lång erfarenhet av läraryrket. Två av lärarna, matematik och svenska, är utbildade inom den akademiska traditionen. Läraren i omvårdnad har, förutom sin lärarutbildning, yrkesutbildning till sjuksköterska och yrkeserfarenhet från sjukvården.

Undervisningen

Enligt skolans policydokument bedrivs undervisningen dels enligt problembaserat lärande, PBL, dels mer traditionellt. Ungefär 10 % av ämnets undervisningstimmar skall enligt policydokumentet reserveras för PBL. Övrig undervisningstid arbetar man mer traditionellt. Jag använder alltså här beteckningen traditionell om den undervisning som inte bedrivs enligt metoden för problembaserat lärande. I den traditionella undervisningen är läraren ensam ansvarig för undervisningen medan hon i problembaserat lärande samarbetar med icke ämnesspecialiserade lärare som fungerar som handledare i basgruppsarbetet.

PBL användes i varierande grad i undervisningen under den period jag genomförde studien. I svenska, där antiken och medeltiden behandlades, användes PBL vid undervisningen om medeltiden och traditionell undervisning då antiken behandlades. I matematik användes enbart traditionell undervisning. I medicinsk grundkurs och omvårdnad användes

PBL vid undervisning om hjärtat och traditionell undervisning vid genomgång av centrala nervsystemet.

I en PBL-inriktad undervisning styr eleverna sina egna inlärningsbehov utifrån ett i förväg uppställt mål. Det är målen enligt läroplanen och kursplanerna som anger inriktningen på kunskapsutvecklingen. En väsentlig del i PBL är att målen tolkas tillsammans av lärare och elever och att eleverna därefter formulerar egna inlärningsmål för det konkreta innehållet som skall läras. Eleverna väljer självständigt hur de skall gå till väga för att uppnå sina individuellt uppsatta inlärningsmål. Synen på eleven är positiv och hon ses som initiativrik, ansvarstagande och kompetent. Lärarens huvudsakliga funktion är att handleda eleven till en kunskapsutveckling, inte att förmedla kunskap (jfr Lundquist, 1999).

Datainsamlingsmetoder och datamaterial

Gemensamt för de datainsamlingsmetoder som jag använt gäller att jag som forskare har en stor delaktighet i det som händer under själva datainsamlingen. Rollen som forskare blir därför betydelsefull och forskarens förtrogenhet med det beforskade området bör uppmärksammas. Genom min professionella bakgrund har jag stor kunskap om det område jag studerar och jag är väl förtrogen med skolan som miljö, lärarkollegiet och typ av elevgrupp sedan jag själv undervisade på skolan 1977-1984. Två av lärarna i studien har varit tidigare kollegor men utan att vi har samarbetat när det gäller undervisningen. Den tredje läraren var ny för mig.

Kvale (1997) poängterar vikten av god förberedelse för en kvalitativ intervju både avseende miljön där datainsamling skall ske och den teoretiska förståelsen för det fenomen som skall studeras. Även Larsson (1986) påpekar vikten av att skaffa sig förtrogenhet med de fenomen man analyserar för att därmed kunna utnyttja alla de perspektiv man har tillgång till som tolkningsmöjlighet. Genom förtrogenhet med miljö och personer har forskaren möjlighet att se och förstå sådant som andra skulle gå miste om. Men samma förtrogenhet kan också medföra en risk för att se det man vill se, att man ”övertolkar” det man ser. Man har svårt att anta “a novice role” (Hammersley & Atkinson, 1995). För att hantera detta dilemma menar Kvale (1997) att forskaren skall ha ett förutsättningsmedvetande d.v.s. vara nyfiken och lyhörd vid intervjun och kritisk mot sina egna antaganden och hypoteser. Ett sådant förhållningssätt är tillämpligt både under observationer och intervjuer och jag har försökt praktisera det exempelvis genom att fråga om sådant som jag egentligen tyckt vara självklart. Jag har strävat efter att ständigt ifrågasätta det jag ser och hör och fundera över alternativa frågor eller tolkningar.

Vid datainsamlingen har observationerna genomförts före fokusgruppsintervjuer och enskilda lärarintervjuer, vilka utförts utan någon inbördes ordning. Att ha observationerna som bakgrund till intervjuerna bedömde jag som en fördel eftersom det gav elever, lärare och forskare en gemensam erfarenhet att relatera till. Detta förhållande anser jag har bidragit starkt till att elever och lärare varit så öppna under intervjuerna och att det gick smidigt att samtala. Det fanns alltid situationer att exemplifiera med och referera till som båda parter kände till.

Observation

Observation är en datainsamlingsmetod där forskaren samlar in data genom att iaktta och registrera människors beteenden och samspel med varandra i olika situationer. Jag har använt metoden för att kunna utveckla en förståelse av den kultur jag studerar och som jag beskriver i *Observationsbilden*. Min avsikt är att beskrivningen skall utgöra en bakgrund till elev- och lärarbilderna och vara en hjälp vid tolkningen av dessa.

Då man som forskare beslutar sig för att använda observation som datainsamlingsmetod måste man ta ställning till vilken eller vilka situationer som skall observeras och hur man skall iaktta och registrera det man ser. Ett urval måste göras avseende observationernas kontext, studerade objekt och den tidsmässiga förläggningen av observationerna (Hammersley & Atkinson, 1995). Den kontext i vilken observationerna genomförs bestäms av studiens frågeställningar. I den här studien är undervisningen i fokus och observationerna begränsas naturligt till situationer relaterade till denna såsom lektioner, grupparbeten, metodövningar, handledning, återkoppling, enskilt arbete och planeringsarbete. Situationer som inte omfattas är lärares och elevers raster eller elevernas privata studier utanför undervisningstid.

Mina observationer förläggs alltså till vardagliga, icke-tillrättalagda undervisningssituationer, det som Granström (2004) kallar autentiska situationer. Som en konsekvens blir det nödvändigt att bedöma i vilken grad de valda situationerna kan betraktas som autentiska och om de data som samlas in är tillförlitliga och trovärdiga. Granström (a.a.) menar att studerade situationer i något avseende måste kunna betraktas som autentiska för att det skall vara möjligt att kunna dra några slutsatser om människors beteende och han presenterar tre olika sätt för att avgöra att de observerade situationerna är så autentiska som möjligt.

Det första av dessa sätt är att *göra troligt att situationen är autentisk* d.v.s. att den inte avviker från det vardagliga eller naturliga (a.a.). Jag bedömer att de situationer jag observerat varit representativa avseende undervisningens innehåll och arbetssätt. Lärarna anpassade alltså inte på

något sätt sin undervisning till min närvaro i klassrummet. Vid val av observationernas förläggning i tiden var min önskan att följa undervisningen av väl avgränsade områden för att därmed få en helhet från planering till uppföljning. Det föll sig naturligt att starta observationerna vid terminsstarten då man inom alla ämnen inledde ett nytt avgränsat område. Observationerna, som genomfördes under höstterminen 1999, är enligt min bedömning vardagliga och naturliga.

Det andra sättet att bedöma de observerade situationernas autenticitet är enligt Granström (a.a.) att *göra troligt att observationerna inte påverkat situationen*, att bedöma om någonting i själva genomförandet av observationen kunnat inverka störande. Vid observationerna har jag försökt hålla mig så mycket som möjligt i bakgrunden, både då jag placerat mig i klassrummet och vid olika grupparbeten. Placeringen i rummet har varierat vid observationstillfällena. Ibland har jag suttit på en stol framför klassen, ibland vid ena sidan och ibland i en ledig elevbänk. Vid något tillfälle har jag suttit längst bak i klassrummet. Då eleverna arbetat i grupp eller enskilt har jag cirkulerat mellan grupperna och eleverna och vid dessa tillfällen har jag också kunnat samtala med eleverna. Några gånger har eleverna bett mig om hjälp med något de hållit på med och om jag kunde hjälpa dem gjorde jag det.

Under observationerna har jag haft rollen som ”observatör som deltagare” och som sådan har min funktion som forskare haft större tyngd än den som deltagare (Hammersley & Atkinson, 1995; Merriam, 1994; Bryman, 2002). Elever och lärare var informerade om min uppgift i klassrummet och har givit sitt samtycke till observationerna. De verkade förvånansvärt opåverkade av min närvaro vid undervisningen, vilket jag tillskriver en viss vana vid att ha flera lärare med vid samma undervisningstillfälle, något som är vanligt vid PBL-undervisningen. Det kan också vara en effekt av att de ganska snart vände sig vid min närvaro eftersom jag genomförde observationer i tre ämnen och därmed träffade eleverna 8-10 timmar per vecka under en stor del av terminen. Vid ett fåtal tillfällen har jag märkt att några enstaka elever varit besvärade av att jag observerat dem och jag har då omedelbart avlägsnat mig.

Ett moment som kan inverka på observationens autenticitet är hur registreringen av data sker vilket i sin tur hänger samman med i vilken omfattning deltagarna är informerade om undersökningen. Granström (2004) redovisar sex varianter av observationer med olika grad av öppenhet från helt ovetande deltagare och dold registrering till helt informerade deltagare och registrering med öppet schema. Som framgått ovan har jag strävat efter så stor öppenhet som möjligt gentemot mina informanter både avseende forskningens frågeställningar och hur jag registrerar data. Ett förhållningssätt som jag varit noga med att framhålla är att den information som jag får

stannar hos mig och att jag inte är någon budbärare mellan deltagande parter. Elever och lärare har inte medverkat i registreringen av data men de har hela tiden sett mig anteckna det jag sett och hört.

Einarsson (2003) diskuterar registrering av observationsdata utifrån grad av struktur som används. Vid hög grad av struktur är situationer och beteenden som ska registreras bestämda i förväg och de antecknas i ett observationsschema med redan angivna kategorier. Vid låg grad av struktur i registreringen görs löpande anteckningar med syfte att fånga in så mycket som möjligt av det som händer i den aktuella situationen. Jag har tillämpat den senare modellen och försökt registrera så mycket som möjligt av det som hänt och som jag bedömde var relaterat till elevernas inflytande. Ett problem som jag tidigt upptäckte var svårigheten att ”få med allt”. Jag hanterade det genom att skriva rent observationerna så snart som möjligt efter genomförandet och jag kunde då också vid behov kommentera materialet.

Granströms (2004) tredje sätt att bedöma att de observerade situationerna är så autentiska som möjligt är att *göra troligt att deltagarna inte påverkats av situationen*. Ett sätt att göra detta på är, enligt honom, att låta deltagarna bedöma i vilken mån de påverkats av observationerna. Detta har jag inte gjort. Däremot har jag granskat fokusgruppsintervjuerna och de individuella intervjuerna för att där försöka hitta tecken på reaktioner på observationerna. Jag har inte kunnat notera några sådana tecken.

Den kunskap jag skaffat mig under 30 års lärarverksamhet säger mig att de situationer jag observerat är ”som det brukar vara” i ett klassrum.

Fokusgruppsintervjuer

Morgan definierar fokusgrupp som ”a research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher” (Morgan, 1997, s. 6). Fokusgruppsintervjun utnyttjar samtalet som kunskapsgenerator genom att ett samtal förutsätter interaktion med andra människor vilket i sig bidrar till att en enskild individs ståndpunkt kan formuleras och omformuleras i mötet med andras ståndpunkter. På så sätt kan ett enskilt ställningstagande bli mera genomtänkt än om en diskussion inte förekommit.

Eleverna informerades vid ett klassmöte om att jag önskade göra fokusgruppsintervjuer. Jag var mycket noga med att informera om forskningsetiska principer rörande informerat samtycke, frivillighet och konfidentialitet. Min ambition var att intervjua eleverna i deras respektive basgrupper men vid några tillfällen var elever frånvarande. De deltog istället vid intervjun i en annan basgrupp eller i den ”uppsamlingsgrupp” som jag satte samman som ett sista försök att nå samtliga elever. En av grupperna hade glömt sin tid varför vi fick bestämma en ny för dem. Bryman (2002)

påtar just denna typ av bortfall som en riskfaktor vid fokusgruppsintervjuer. Ur min synvinkel anser jag dock att problemet löstes tillfredsställande. Sammanlagt genomförde jag fem fokusgruppsintervjuer där 22 av 26 elever deltog. Två elever ville inte delta och två var oftast frånvarande från skolan och de var därmed ointressanta för min studie.

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes i ett av skolans konferensrum. De tog 50-60 minuter och förlades till elevernas håltimmar mitt på dagen. Jag möblerade rummet så att vi alla fick sitta bekvämt runt ett ovalt bord och så att jag hade möjlighet att visa en overheadbild. Alla kunde utan problem se alla vilket jag antog skulle underlätta interaktionen och därmed samtalet. På bordet hade jag ställt två bandspelare med mikrofoner. Dessa kommenterades av samtliga grupper så fort de kom in i rummet. Vi diskuterade bandupptagningen av intervjuerna. Ingen hade någon invändning mot att jag bandade intervjuerna. Efter att eleverna satt sig till rätta runt bordet gav jag en del övergripande information om att det är vars och ens åsikt som är viktig och att det inte finns något svar som är rätt eller fel.

I en fokusgruppsintervju kan man välja olika grad av strukturering av intervjun beroende på syftet med den (Vaughn, Shay Schumm & Sinagub, 1996; Wibeck, 2000). Den ostrukturerade fokusgruppsintervjun syftar till att låta gruppmedlemmarna ostört diskutera det som de anser vara viktiga aspekter av ett visst ämne. Forskarens kontroll över frågor och interaktion blir liten. Därmed kan, för forskningen, viktiga aspekter missas helt enkelt därför att deltagarna inte kommer på att ta upp dem. Den strukturerade fokusgruppsintervjun syftar istället till att ge forskaren svar på frågor hon anser vara väsentliga vilket garanterar att för forskningen väsentliga aspekter behandlas. Risken är att forskarens perspektiv på ämnet, som naturligtvis finns inbakat i frågorna, projiceras på gruppen och resultatet blir ”som man ropar får man svar”. Mina fokusgruppsintervjuer har varit mer ostrukturerade än strukturerade. Jag startade intervjun med att visa en overheadbild med ett citat ur läroplanen:

Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever,får ett verkligt **inflytande på arbetsätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.** (Lpf 94, s. 33)

Samtidigt som jag visade texten läste jag den högt och långsamt. Efter genomläsningen frågade jag eleverna om det var något i texten ”som var oklart” och som de ville att jag skulle förtydliga. Det var det inte. Däremot frågade flera om detta stod i läroplanen. Jag var tyst några sekunder för att ge

Kapitel 5 Preciserade frågeställningar och studiens genomförande

eleverna tid att själva läsa igenom citatet och begrunda. Den fråga som sedan följde var:

På xx-skolan arbetar ni efter dessa principer enligt ert policydokument. Hur ser ni på det här? Är det möjligt? Berätta om det här.

Med denna fokuserande inledning ville jag skapa förutsättningar för eleverna att starta samtalet utan att jag riktade in deras tankar på något speciellt. De tog tag i den inledande frågan och min uppgift blev att vara observant på att be om förtydliganden, konkreta exempel och att hålla fokus på ämnet. Någon grupp hade svårare att komma igång och jag ställde följdfrågor med ledning av den guide jag hade formulerat för samtalet (bilaga 1). Jag hade guiden liggande framför mig som stöd för minnet så att jag helt skulle kunna ägna mig åt att följa diskussionen. Eleverna hade inledningsvis informerats om vad det var för papper jag hade liggande framför mig och vad det hade för syfte.

En viktig uppgift för mig var att försöka se till att alla deltog i samtalet. Om man antar att människor oftast har en åsikt i en fråga går värdefull information förlorad om alla inte kan komma till tals. Antalet utsagor i de olika grupperna framgår av tabell 4.

Tabell 4. Förteckning över antal elevutsagor, antal forskarutsagor och totala antalet utsagor i fokusgrupp 1-5

		Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4	Grupp 5
Elev- utsagor	Elev 1	73	65	77	141	164
	Elev 2	71	64	62	122	128
	Elev 3	55	30	57	112	89
	Elev 4	50	-	53	75	-
	Elev 5	7	-	2	63	-
	Elev 6	-	-	-	28	-
	Flera elever pratar samtidigt	23	18	24	77	19
Oidentifierade elevutsagor	64	2	11	57	0	
Forskarutsagor	102	79	32	80	98	
Totalt		445	258	318	755	498

Som vi kan se i tabellen ovan deltog de flesta elever aktivt i diskussionen, mer och mer allteftersom tiden gick under intervjun. Två elever var mycket tysta, en i grupp 1 och en i grupp 3. Jag var medveten om detta under de båda

intervjuerna och försökte få dem involverade dels genom att med kroppsspråk och ögonkontakt bjuda in dem i samtalet, dels genom att vid något enstaka tillfälle be om deras synpunkter. Det blev ett dilemma för mig att både respektera deras tystnad och ta del av deras erfarenheter. Jag valde att respektera deras tystnad eftersom min bedömning var att det inte handlade om att de var uteslutna ur gruppen utan kanske bara kände sig obekväma i situationen. De deltog med kroppsspråk exempelvis huvudrörelser och mycket tysta muntliga förstärkningar. Under mina observationer hade jag lagt märke till att dessa elever var mer aktiva vid de undervisningstillfällena då de satt i mindre grupper och arbetade och att de var mindre aktiva i helklassundervisning, men överlag var de att betrakta som ”tysta elever”.

En fördel med fokusgruppsintervjun är att en enskild individs ståndpunkt kan formuleras och omformuleras i mötet med andras ståndpunkter (Bryman, 2002). Att så skedde var mycket tydligt under samtalet. Eleverna lyssnade på och kommenterade varandras inlägg livligt och de uttalade också vid några tillfällen att de ”kommit på” sådant de ”inte tänkt på förut”. Jag avslutade samtliga intervjuer med att fråga hur de hade upplevt diskussionen. Samtliga grupper sa att diskussionen varit bra men att det varit svårt eftersom man inte är van att diskutera sådana här frågor. En grupp tyckte att det var synd att de inte får göra det med sina lärare. Före denna sista, avslutande fråga hade jag stängt av bandspelaren.

Kvaliteten i de data som samlats in via fokusgruppsintervjuer kan påverkas av flera faktorer. Stewart och Shamdasani (1990) diskuterar intrapersonella och interpersonella faktorer. Intrapersonella faktorerna som kan påverka är ålder, kön, inkomst, yrke etc., fysisk framtoning såsom utseende och klädsel samt personlighetsdrag såsom dominans och aggressivitet. I denna studie bedömer jag att deltagarna redan funnit sina roller i basgruppen och i klassen varför betydelsen av denna faktor är försumbar. De interpersonella faktorerna handlar om gruppmedlemmarnas förväntningar på hur de andra i gruppen kommer att bete sig. Gruppkohesion, av Svedberg (1992, s 131) definierat som ”graden av den samhörighet eller tillhörighet individen känner med gruppen eller styrkan i önskan att tillhöra den” kan bli ett hinder för eleverna att uttrycka vad de själva tycker och tänker oberoende av de andra. Den klass som studerats hade arbetat i basgrupper och andra gruppkonstellationer under två år och jag bedömer att de hade utvecklat en vana att uttrycka egna åsikter och ståndpunkter.

Direkt efter varje fokusgruppsintervju skrev jag ut materialet ordagrant. När utskriften var klar lyssnade jag igenom bandet igen och följde med i texten för att kontrollera noggrannheten i utskriften. Jag har inte ansett det nödvändigt att identifiera varje elev i utskriften eftersom det är elevernas samlade uppfattningar som är av intresse. Eleverna kan lätt identifieras på

banden, vilket jag också gjort då jag kontrollerat deras samtalsaktivitet. Dessutom hade jag lovat att de inte skulle figurera med namn i någon text.

Individuella intervjuer

Syftet med att genomföra individuella intervjuer, och inte fokusgruppsintervjuer, med de tre lärarna var att jag ville ta vara på den inramning av samtalet som mina observationer av varje lärares undervisning kunde ge. Observationerna blev därmed en värdefull förberedelse för intervjuerna och intervjuerna blev en naturlig följd på observationerna. På så vis skapades en gemensam referensram för samtalen. Kvale (1997) framhåller vikten av ”att skaffa sig kunskap om det ämne som skall undersökas” (s. 91). Denna kunskap, menar han, handlar inte endast om att ha en teoretisk förståelse av området utan också att känna till den miljö där undersökningen skall genomföras.

Intervjuerna är att betrakta som semistrukturerade eller delvis strukturerade vilket ger utrymme för flexibilitet i förhållande till frågeformulering och frågeordning och respondenterna kan vara de som leder samtalet om det aktuella fenomenet (Merriam, 1994; Bryman, 2002; Trost, 2005). Detta ligger helt i linje med forskningsfrågornas art. Min funktion som intervjuare var att vara en aktiv samtalspartner som dels följer samtalet, dels tar upp egna frågor. Genom att betrakta intervjun som ett samtal blev det möjligt för både respondent och intervjuare att vara aktiva. Jag skulle vilja karaktärisera samtalet som ett målinriktat samtal mellan kollegor med syfte att ge och få så bra information som möjligt. För att helt kunna koncentrera mig på samtalet men ändå ha viss ledning hade jag en intervjuguide till min hjälp (bilaga 2).

Intervjuerna genomfördes i ett konferensrum på skolan och de bandades på samma sätt som fokusgruppsintervjuerna. Varje intervju skrevs ut ordagrant av mig direkt efter genomförandet. Den färdiga utskriften jämfördes mot bandet som en extra kontroll av riktigheten i utskriften.

Dokument

Karaktäristiskt för dokument som datakälla är att de i motsats till observationer och intervjuer existerar oberoende av forskaren och att de är framtagna för andra ändamål än forskning. Vad som skall betraktas som ett dokument varierar mellan olika författare. Merriam (1994) menar att som dokument räknas

Alla former av information som inte framkommit via intervjuer eller observationer. (s. 118)

Kapitel 5 Preciserade frågeställningar och studiens genomförande

Det är alltså inte enbart skriftliga dokument som inryms i definitionen utan även muntliga i form av exempelvis TV-program och visuella i form av konstverk och andra föremål. Bryman (2002) redovisar med hänvisning till Scott en indelning av dokument i (a) personliga dokument, (b) officiella dokument från statliga myndigheter och (c) officiella privata dokument. Som framgår av tabell 5 har jag använt dokument ur alla tre grupperna.

Tabell 5. Förteckning över dokument

	Från lärare	Från elever	Från skolan
Personliga dokument	Enskilt undervisningsmaterial	Anteckningar	
Officiella dokument			Policydokument Läroböcker Kursplan Läroplan
Officiella, privata dokument	Prov Gemensamt undervisningsmaterial	Prov Inlämningsuppgifter	

Vid insamlingen av personliga dokument och officiella, privata dokument har jag fått låna originalhandlingarna för att kopiera dem. När det gäller lärarnas undervisningsmaterial har jag samlat in skriftliga termins- och lektionsplaneringar, instuderingsfrågor och övrigt arbetsmaterial exempelvis anatomiska bilder, studiehandledningar och utgångspunkter för PBL-arbeten. Lärarna har varit mycket generösa och noggranna med att dela med sig av sitt material och jag har därför kunnat samla in så gott som allt som de använt. Detsamma gäller material som använts för skriftliga prov och muntliga examinationer.

Det var inte lika enkelt att samla in elevernas anteckningar, prov och inlämningsuppgifter och jag har heller inte fått dokument från alla elever. Jag informerade klassen om vilket material jag var intresserad av och bad att få låna det för kopiering. Vid informationen var jag mycket noggrann med att poängtera att det var frivilligt att lämna mig materialet. Det gick trögt att få tillgång till dokumenten och jag påminde eleverna flera gånger om vikten av att få ta del av deras anteckningar.

I tabell 6 redovisas hur många elever som lämnat in respektive inte lämnat mig sina anteckningar i de olika ämnena. De förklaringar som eleverna ger för att inte lämna in sina anteckningar redovisas också.

Tabell 6. *Antal elever som lämnat in respektive inte lämnat in anteckningar*

Ämne	Antiken	Medeltiden	Matematik	Hjärtat	CNS
Elevantal i gruppen	29	29	20	29	29
Inlämnade	14	13	10	23	12
Ej inlämnade:	15	16	10	6	17
Vill inte delta	4	3	4	3	3
Anteckningar saknas	2	3	0	0	1
Hittar inte	0	2	0	0	1
Skall lämna	3	4	3	2	6
Anledning anges ej	6	4	3	1	6

Vid användning av personliga dokument är det nödvändigt att bedöma dokumentens kvalitet. Scott (1990, i Bryman, 2002) anger fyra kvalitetskriterier: (a) autenticitet (b) trovärdighet, (c) representativitet och (d) meningsfullhet. I alla dessa avseenden anser jag att mina insamlade dokument har god kvalitet. Elever och lärare har själva överlämnat dokumenten till mig och det finns ingen anledning att anta annat än att de är äkta och i sitt ursprungliga skick. Att de är representativa för de elever och lärare jag studerat kan inte heller ifrågasättas. Det sista kvalitetskriteriet handlar om materialets meningsfullhet, att det är tydligt och begripligt. Här anser jag att den kännedom om miljön och om informanterna som observationerna och intervjuerna har skapat, väsentligt förbättrar dokumentens meningsfullhet. Det är lätt för mig att placera dokumenten i dess rätta sammanhang och att förstå även kryptiska och otydliga anteckningar.

Bearbetning och tolkning av datamaterialet

Bearbetning och tolkning av datamaterialet har skett i flera steg där varje steg innebär en ökad distansering från materialet och en mer medveten reflektion. Det var viktigt för mig att hitta en strategi för tolkningen som stod i samklang med den induktiva ansats jag valt för studien och så att det empiriska materialet kunde komma till sin rätt. Min tolkningsstrategi består av två huvuddelar och den bygger på två väsentliga utgångspunkter. För det första utgår jag från att alla fakta är teoriladdade i bemärkelsen att våra antaganden om världen ligger till grund för vår tolkning av den. Vi kan alltså inte vara fördomsfria i vår forskning utan måste istället utnyttja alla de perspektiv vi har tillgång till för vår tolkning (Larsson, 1986; Borg, 2001). Det vi däremot kan göra är att sätta en medveten tolkningsteori ”inom parentes” ad modum

fenomenografi eller empirisk fenomenologi (Larsson, 1986; Szklarski, 2004). Tolkningsteorin kommer alltså in i bilden först i ett senare skede. Härigenom garanteras den induktiva ansatsen. Den andra utgångspunkten är tanken att den gradvisa distanseringen skall leda till en kritisk reflektion av det empiriska materialet. Genom att utnyttja tillgängliga perspektiv i en första tolkning och en medveten tolkningsram i en andra tolkning kan den ”naiva empirism” som Alvesson och Sköldberg (1994) varnar för motverkas.

Utmärkande för den första delen i min tolkningsstrategi är att den baserar sig på förförståelsen så som jag definierat den tidigare i detta kapitel – en *förförståelsebaserad tolkning*. Denna förförståelsebaserade tolkning innehåller i sin tur flera olika steg där det första är en primär tolkning som sker i samband med datainsamlingen, alltså under det samtal som en intervju innebär eller i den interaktion som förekommer vid en observation och vid läsning av dokument. Den innehåller alla de ställningstaganden parterna gör och som leder till att samtalet, observationen eller läsningen utvecklas åt ett speciellt håll (Alvesson & Sköldberg, 1994; Borg, 2001). Denna tolkning ligger till grund för det fortsatta tolkningsarbetet. Nästa förförståelsebaserade tolkningssteg innebär en distansering till datamaterialet då jag bearbetar och analyserar det utskrivna materialet med siktet inriktat mot att finna en så stor variation som möjligt. Som ett tredje och sista förförståelsebaserat tolkningssteg gör jag en tolkning av resultatet av de tidigare analyserna. Det förförståelsebaserade tolkandet förbereder den andra delen i min tolkningsstrategi, *den teoribaserade tolkningen* i vilken min personliga tolkning sätts in i ett ramverk av John Deweys utbildningsfilosofiska tankegångar. Fahlén (2002, s. 102) utnyttjar ett liknande tolkningsförfarande då hon först kommenterar sina empiriska data utifrån ”egna på erfarenhet grundade tolkningar” och sedan i nästa steg kommenterar utifrån ”relevanta delar av Bruners teorier”. Skillnaden mellan våra tolkningsstrategier är att Fahlén använt Bruners teorier både vid datainsamling och vid dataanalysen medan jag använt Deweys teorier endast vid dataanalysen.

Strukturering och analys av datamaterialet

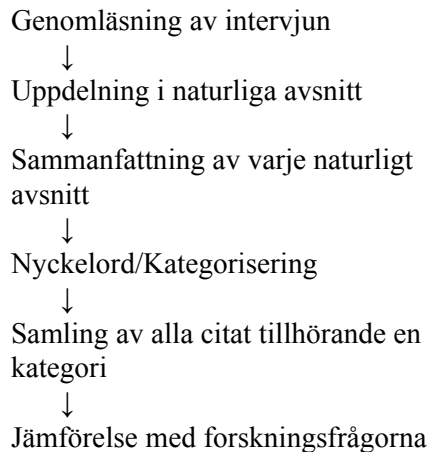
Intervjuer

Vid analysen av intervjuerna har jag använt en metod som av Kvale (1997) kallas *meningskoncentrering*. Den innebär att

De meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist. Långa uttalanden pressas samman i kortare uttalanden, i vilka den

väsentliga innebörden av det som sagts omformuleras i några få ord (s. 174).

Schematiskt kan analysprocessen vid fokusgruppsintervjuerna och de individuella intervjuerna beskrivas med hjälp av följande schema:

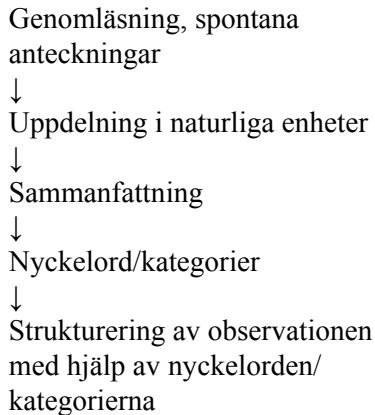


Som framgår av schemat ovan inledde jag analysen med att läsa igenom varje intervju flera gånger för att skapa mig en bild av helheten. Därefter försökte jag identifiera och dela upp intervjun i naturliga avsnitt. Kvale (1997, s. 177) talar om naturliga enheter och menar därmed ”meningsenheterna så som de uttrycks av intervjupersonen”. Det tredje steget var att sammanfatta innehållet i varje naturlig enhet, att som Kvale uttrycker det ”formulera det tema som dominerar en naturlig meningsenhet så enkelt som möjligt” (a.a.). I detta skede försöker forskaren, enligt Kvale, ”tolka intervjupersonens svar utan fördomar och tematisera uttalandena utifrån hennes synvinkel sådan den uppfattas av forskaren” (a.a.). Efter dessa tre inledande steg läste jag på nytt igenom intervjuerna i sin helhet och jämförde med sammanfattningarna för att kunna göra eventuella justeringar.

Sammanfattningarna lästes sedan igenom på nytt med avsikten att konstruera nyckelord för varje sammanfattning. Nyckelorden blev också min kategorisering. Efter att ha namngivit kategorierna samlade jag alla sammanfattningar och citat tillhörande en och samma kategori och läste dem igen för att kontrollera relevansen. Därefter sorterade jag kategorierna i förhållande till mina forskningsfrågor. Först sedan alla analyser genomförts har Deweys begrepp applicerats på resultaten.

Analys av observationsdata

Analysen av data från observationerna har skett enligt följande mönster:



Analysen har startat med upprepade genomläsningar av materialet. I detta inledningsskede har jag både strukit under i texten och fört anteckningar i marginalen. För att öka systematiken i analysen övergick jag så småningom till att dela upp observationsanteckningarna i naturliga enheter på samma sätt som vid analysen av intervjuerna. De naturliga enheterna sammanfattades och nyckelord/kategorier formulerades. Analysarbetet övergick sedan i en strukturering av observationen där nyckelorden användes som verktyg. Resultatet av denna sista analys har använts vid konstruktion av det som jag kallar observationsbilden.

Dokument

Vid analys av dokumenten har jag först och främst utgått från den andra forskningsfrågan om vilka kunskaper och vilket lärande som lyfts fram och efterfrågats av elever respektive lärare i situationer då respektive grupp har inflytande över innehållet. I och med detta har jag också avgränsat dokumenten till de som producerats av elever och lärare; instuderingsfrågor, resursfrågor, föreläsningar, studiehandledningar och prov.

Genom den andra forskningsfrågan framgår också att kunskaper och lärande är nyckelord och jag har granskat lärares och elevers arbetsmaterial utifrån kvaliteten på den efterfrågade kunskapen och det lärande den ger upphov till. Marton, Dahlgren, Svensson & Säljö (1977) erbjuder här verktyg för analysen som jag använt mig av. De har i sina studier funnit skillnader i förståelse och kunskapskvalitet beroende på om den studerande har ett ytinriktat och atomistiskt förhållningssätt till sitt lärande eller ett djupinriktat

och holistiskt. Vid ett ytinriktat och atomistiskt förhållningssätt är det det ytliga budskapet i texten som lärs in. Om den studerande i stället har ett djupinriktat och holistiskt förhållningssätt är det textens budskap som är det intressanta, att förstå varför något skall läras in. Lärandet är situationsbundet och kopplat till ett sammanhang där den nya kunskapen är betydelsefull (Säljö, 2000). Ytterligare en faktor som har betydelse för kunskapskvalitet och lärande är enligt Marton et al. (1977) om den studerande behärskar begrepp som är viktiga för ämnesområdet och om de lärts in djupinriktat eller ytinriktat. Om kunskapsinhämtning och lärande varit inriktat på att finna förklaringar, att se samband, att använda kunskapen i relevanta situationer och att lära sig och kunna använda nya begrepp har jag tolkat detta som ett holistiskt och djupinriktat förhållningssätt. Formuleringar i det analyserade arbetsmaterialet som fångat mitt intresse är exempelvis instuderingsfrågor som börjar med ”Varför” eller ”Förklara sambandet mellan”. Om man istället varit inriktad på att räkna upp och benämna företeelser har jag tolkat det som ett atomistiskt och ytinriktat förhållningssätt. Formuleringar som indikerat detta är ”När”, ”Vad heter” och ”Vilken”.

Forskningens kvalitet

I allt forskningsarbete finns en grundläggande fråga om forskningens kvalitet som bör besvaras: I vilken utsträckning kan forskaren lita på de resultat som en studie givit? Sätten att besvara frågan är olika beroende på om forskningsansatsen varit kvantitativ eller kvalitativ.

Om förståelse är den viktigaste grunden för en undersökning, kommer kriterierna för att man ska kunna lita på undersökningens resultat att vara helt annorlunda än om syftet är att upptäcka en lag eller pröva en hypotes. (Merriam, 1994, s. 176)

Reliabilitet och validitet är begrepp som vanligen används för att diskutera forskningens kvalitet. De är inte oproblematiska inom kvalitativ forskning där de får en annan innebörd än i kvantitativ. (se exempelvis Merriam, 1994; Fahlén, 2002). Larsson (1993, 1998) påpekar vikten av att diskutera kvalitetskriterier främst för att förhindra att de kriterier som används blir privata. Hans diskussion riktar sig mot tre områden (a) kvaliteter i framställningen som helhet (b) kvaliteter hos resultaten och (c) validitetskriterier.

Kvaliteter i framställningen handlar om hur forskningen som helhet har bedrivits. Larsson talar här om perspektivmedvetenhet som en viktig del, att som forskare vara medveten om att det finns en förförståelse om det vi beforskar. Därmed blir redovisningen av förförståelsen ett viktigt led i att göra

den egna forskningen bedömbär av andra. Min förförståelse av forskningsområdet har jag redovisat tidigare.

Intern logik är också det ett kvalitetskriterium med hela framställningen i fokus. Intern logik handlar, enligt Larsson, om en harmoni mellan forskningsfrågor, datainsamling och analysteknik (se även Hartman, 2003). Jag har under hela arbetets gång ständigt återkommit till och kritiskt granskat relationen mellan problem, material och metod för att så långt det är möjligt åstadkomma harmoni mellan dessa delar.

Det sista kvalitetskriteriet som berör hela framställningen gäller studiens etiska värde. Larsson hänvisar här till Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet) som jag försökt tillämpa så långt det går. *Informationskravet* tillgodoses genom att poängtera att deltagande i studien är frivilligt och att det närhelst kan avbrytas, *samtyckeskravet* genom att försäkra mig om deltagarnas samtycke att delta i studien och *konfidentialitetskravet* genom att elever, lärare och skola har anonymiserats i redovisningen av studien, ett löfte som gavs till alla inblandade vid det inledande informationstillfället. Anonymiseringen kan dock inte anses uppnådd fullt ut på det lokala planet. För dem som vet var studien genomförts kan det vara möjligt att också identifiera de lärare som medverkat. Eleverna, däremot, går över huvud taget inte att identifiera. I informationen till deltagarna har jag tagit upp detta liksom möjligheten att resultaten kan komma att vara både positiva och negativa. *Nyttjandekravet* är tillgodosett genom att mina data inte använts till andra ändamål än forskning. De har exempelvis inte använts till betygsättning eller lönesättning.

Kvaliteter hos resultaten omfattar enligt Larsson innebördsrikedom och struktur. I min redovisning av resultaten har jag försökt balansera en rik beskrivning mot en god struktur. Forskningsfrågor och kategoriseringar har utgjort strukturen och inom den ramen har jag varit så detaljerad som möjligt vid redovisningen av resultaten. Detta är också ett led i att uppnå en god validitet i studien och en rimlig generaliserbarhet. Nyttan av en fallstudie förutsätter ”en rik beskrivning av fallstudien, så att hon (läsaren) kan bedöma huruvida hennes egen situation liknar den som beskrivs i fallstudien” (Larsson, 1994, s. 172).

Att bedöma en studies *validitet* handlar om att bedöma om de slutsatser som genererats är hållbara eller inte. Det finns enligt Larsson flera olika kriterier för bedömning av validiteten. Ett är studiens heuristiska värde, att den skall bidra med ett nytt sätt att se på verkligheten, i mitt fall på inflytande i centrala undervisningsfrågor. Genom min goda förankring i skolans värld finns förutsättningar för att jag skall ha kunnat fånga in det nya och unika i resultaten.

Kapitel 5 Preciserade frågeställningar och studiens genomförande

Förtroget med skolvardagen är också värdefull för ett annat validitetskriterium nämligen den empiriska förankringen, alltså överensstämmelsen mellan verklighet och tolkning. Denna stärks också av att jag använt flera olika former av data vilket dessutom skulle kunna betraktas som en triangulering av mina resultat. Däremot har jag inte återfört tolkningen till de personer som varit mina informanter vilket enligt Larsson är ytterligare ett sätt att stärka den empiriska förankringen. Skälen till detta är av praktisk natur. Lärarna hade jag kunnat nå medan det varit besvärligare med eleverna.

Som jag beskrivit tidigare i detta kapitel har min tolkning av datamaterialet skett i flera olika steg. Detta förfaringssätt har givit mig möjligheten att relatera varje nytt steg till det föregående och till den helhet som skapats under forskningsprocessen. På detta sätt hoppas jag att den tolkning jag gjort är logisk och att kriteriet på konsistens i tolkningen tillgodoses. Jag är väl medveten om att alternativa tolkningar också kan vara relevanta men min ambition är ändå att den tolkning jag ger skall höra ihop med övriga delar och vara tydlig.

Det pragmatiska validitetskriteriet handlar om det värde som resultatet har för praktiken. För att tillgodose detta har jag försökt vara så detaljerad i beskrivningen av resultaten att professionella yrkesutövare skall finna det meningsfullt att diskutera dem i relation till den egna verksamheten. Förhoppningsvis bidrar resultatet med detaljer om inflytande i centrala undervisningsfrågor som kan vara till hjälp för elever och lärare i det vardagliga skolarbetet.

Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

Detta kapitel är det första av tre kapitel som redovisar hur val av innehåll och arbetssätt sker i svenska, hur valen motiveras, vilket utrymme elevernas inflytande ges och vilka initiativ som tas och av vem d.v.s. min första forskningsfråga. De två följande kapitlen redovisar motsvarande för matematik och medicinsk grundkurs. För varje ämne är det tre forskarbilder som presenteras. Den första forskarbilden är en inledande beskrivning av undervisningen i respektive ämne och bygger på min analys och tolkning av data från observationerna och dokumenten. Den andra är en elevfokuserad forskarbild som bygger på min analys och tolkning av data från fokusgruppsintervjuerna. Den tredje forskarbilden är fokuserad på lärarna och bygger på min analys och tolkning av data från intervjuerna. De tre forskarbilderna ges en första, vardaglig tolkning som följs upp och teoriförankras i diskussionskapitlet. Fortsättningsvis kommer jag för enkelhetens skull att benämna forskarbilderna för *observationsbilden*, *elevbilden* respektive *lärarymbilden*.

Jag börjar med att redovisa *observationsbilden*, av två skäl. Dels vill jag ge en situationsbeskrivning av den undervisning och det sammanhang där min forskning bedrivits och som jag varit observatör av. Beskrivningen blir därmed en bakgrund till läsningen av *elevbilden* och *lärarymbilden*. Dels vill jag också tidigt i redovisningen förmedla den förståelse jag haft vid intervjuerna, vid dataanalysen och vid konstruktionen av *elevbilden* och *lärarymbilden*. Denna struktur på redovisningen blir för mig också ett sätt att göra resultaten trovärdiga.

Observationsbild av undervisningen

Enligt den bild som observationerna givit mig uppfattar jag att undervisningen i svenska följer två övergripande mönster, ett för traditionell undervisning och ett för problembaserat lärande, PBL.

Mönstret för lektionerna i traditionell undervisning är (a) kort lärarledd genomgång och därefter (b) arbete med instuderingsfrågor. I genomgångarna behandlar läraren sådant innehåll som är av övergripande karaktär som exempelvis centrala begrepp i litteraturkunskap och fakta som eleverna kan ha svårt att bearbeta på egen hand. Övergripande frågeställningar som eleverna skall använda då de studerar litteraturepoker presenteras och motiveras med att de skapar helhet och sammanhang. Texter som är svårtillgängliga läses gemensamt och litteratur som ska läsas individuellt presenteras och väljs.

De fakta som läraren tar upp vid genomgångarna är sådana som finns i elevernas läroböcker. Läraren kompletterar ibland med filmer som illustrerar det aktuella ämnesområdet. Under arbetet med ämnesområdet *Antiken* visas två filmer, en om gudar och hjältar under antiken och en om det trojanska kriget. Ljudband används också som illustration exempelvis *Lysistrate* av Aristofanes. Efter de gemensamma genomgångarna bearbetar eleverna ämnesinnehållet med hjälp av instuderingsfrågor, som läraren hämtat ur läroboken eller konstruerat själv.

Vid arbetet med instuderingsfrågorna letar eleverna efter svaren i läroboken och skriver av dem eller sammanfattar med några få ord i sina anteckningar. Eleverna samarbetar i mindre grupper eller enskilt, allt efter egna önskemål. De diskuterar formuleringen av svaren och om det är något som man inte förstår, exempelvis vad ett ord betyder, försöker man hjälpas åt att få klarhet. Så fort som ett svar är formulerat diskuteras inte den frågan mer, utan man går vidare. Frågeformuleringen i instuderingsfrågorna är naturligtvis av stor betydelse för hur eleverna arbetar med innehållet och det förekommer frågor som inbjuder till korta svar och frågor som skall hjälpa eleverna att utveckla en förståelse. Trots frågor som kan ge en fördjupning av svaren synes eleverna arbeta mekaniskt med frågorna. Anledningen till detta är, enligt elevernas utsagor, att de vill bli färdiga inom lektionens ram för att därmed slippa hemarbete och vara redo att ta sig an de nya frågor som ofta kommer nästa lektion. Eleverna väljer alltså att utöva sitt inflytande i första hand för att reglera arbetstiden.

Eleverna uttrycker en ambivalens i sitt förhållande till undervisningen i svenska. Samtidigt som de efterfrågar en större variation i arbetssättet och en dialog om undervisningens innehåll menar de också att lärarens instuderingsfrågor är bra eftersom de förmedlar en inriktning på studiearbetet och de får

veta vad som krävs. De blir lärarens förlängda arm i handledningen av studiearbetet och som sådan blir instuderingsfrågorna dels en trygghet för eleverna dels ett sätt som påtagligt för deras skolarbete framåt. Detta förhållningssätt leder dock inte till en utveckling av kunskapen i svenska utan enbart till en begränsning av studietiden. Instuderingsfrågorna blir alltså ett sätt att arbeta på som både är smidigt och ger en trygghet vilket kan vara en förklaring till att eleverna väljer detta arbetssätt även i PBL-arbetet.

Förutom arbetet med innehållet under lektionstid skriver eleverna inlämningsuppgifter. Uppgifterna omfattar ½ - 1 sida dataskrivna text och redovisar fakta. Förslag på ämne finns i läroboken.

Modellen för undervisningen enligt PBL består av två parallella delar (a) PBL-arbete enligt skolans modell och (b) lärarinitierat arbete av traditionell art. PBL-arbetet inleds, i det här fallet, med att läraren introducerar området genom att dela ut ett collage med bilder vilka tjänar som utgångspunkter för den brainstorming som sedan följer. Bilderna, som användes vid arbetet om medeltidens litteratur, visar ett vikingaskepp, Den Heliga Birgitta, guden Tor i sin vagn med hammaren Mjölner i högsta hugg. Vidare finns bilder på Odens korpar Hugin och Munin, tillbedjan till djur, runstenen i Rök, Fytarken och digerdöden. När eleverna är färdiga med brainstormingen följer sortering och kategorisering av orden och först när detta är klart delar läraren ut övrigt informationsmaterial innehållande mål, tidsåtgång, examination, litteratur och filmer, schema, VG-uppgifter, ord och begrepp att förklara och punkter för filmrecension. Instuderingsfrågor konstrueras och komma så långt är ett innehåll avgränsat och eleverna kan fortsätta studiearbetet med att ta reda på svaren på frågorna. Målen för PBL-arbetet tolkas eller diskuteras inte djupare.

Vid PBL-arbetet har varje basgrupp en lärare som handledare. Handledaren hjälper eleverna att komma framåt i arbetet genom att driva på processen och problematisera innehållet. Detta görs genom att exempelvis be eleverna ta fram sina läroböcker, uppmana dem att sätta igång arbetet där de slutade förra gången och hålla ett öga på att de ägnar sig åt uppgiften. Innehållet problematiseras genom att läraren ställer frågor som hjälper eleverna att se samband mellan olika delar i innehållet.

För att eleverna skall kunna få ett högre betyg än Godkänd används individuella s.k. VG-uppgifter. I det aktuella ämnesområdet fanns fem teman att fördjupa sig i: Tristan och Isolde, Den isländska sagan, Fornnordisk mytologi, Den Heliga Birgitta och Boccaccio: Decamerone.

Speciellt svårtillgängligt innehåll stötts med föreläsning även vid ett PBL-arbete. Tre filmer visas på lärarens initiativ, en isländsk spelfilm, *Korpen flyger*, som eleverna skall skriva en recension om och två dokumentärfilmer, en om Dante och en om Den Heliga Birgitta. För

recensionen av filmen *Korpen flyger* får eleverna ett antal punkter som är lämpliga att bearbeta.

Arbetet med temat följs upp med en kunskapskontroll som inleds med repetitionsfrågor kopierade ur en lärobok. Själva kunskapskontrollen består av ett seminarium i basgrupperna där läraren ger eleverna frågor att besvara.

Förutom den schemalagda undervisningen läser eleverna en av två dramadokumentärer av Torey Hayden, *Burpojken* eller *Rävungen*, som handlar om psykologen Torey Haydens arbete med två psykiskt sjuka barn. Böckerna följs upp i ett litteraturseminarium i halvklass där de instuderingsfrågor som delats ut i anslutning till böckerna besvaras muntligt i tur och ordning.

Lärares förväntningar på elevernas ansvar för sitt lärande är påtagliga både i den traditionella delen av undervisningen och vid PBL-arbetet. Det verkar dock vara en ständig balansgång att å ena sidan låta eleverna arbeta självständigt och med stort inflytande över arbetet, å andra sidan hjälpa dem att utveckla sina kunskaper med risk för att kunskapsutvecklingen går ut över självständigheten. Jag menar att självständigheten prioriteras. Lärares ambition att verkligen ge eleverna ansvar och inflytande verkar skapa en återhållsamhet vid handledning av eleverna.

Sammanfattning av observationsbilden

Observationsbilden av hur val av innehåll sker sammanfattas i tabell 7.

Tabell 7. *Sammanfattning av observationsbilden av hur innehållet väljs*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll	
	Traditionell undervisning	PBL-arbete
Läraren	Lärobok/skönlitteratur	Lärobok/tema
	Genomgång/föreläsning	Genomgång/föreläsning
	Filmer och audioband	Filmer och audioband
	Dialog	Dialog
	Handledning	Handledning
	Instuderingsfrågor	Informationsmaterial Kunskapskontroll
Eleven	Svar på instuderingsfrågor	Svar på instuderingsfrågor
	Dialog	Dialog
	Studietid	Instuderingsfrågor

Enligt observationsbilden kan man sammanfattningsvis säga att innehållet i undervisningen i ämnet svenska bestäms med hjälp av läromedlen. I den traditionella undervisningen utgör lärobok och skönlitteratur den ram inom

vilken läraren konstruerar instuderingsfrågor och genomför lärarledda lektioner och seminarier. I PBL-arbetena är det istället ett tema som är utgångspunkten för elevernas definition av inlärningsbehov och konstruktion av instuderingsfrågor. PBL-temat korresponderar, i den jämförelse jag gjort, med innehållet i läroboken. Informationsmaterial och repetitionsfrågor för kunskapskontroll är tydliga styrdokument. Vid båda undervisningssätten framstår innehållet i undervisningen som väl definierat av läraren men med större utrymme för elevernas inflytande i PBL-arbetet i och med att de då konstruerar egna instuderingsfrågor. Undervisningens faktiska innehåll utgörs av svaren på instuderingsfrågorna. Vid arbetet med instuderingsfrågorna, både egna och lärarens, finns ett utrymme för elevernas inflytande över innehållet då de, enskilt eller tillsammans med någon eller några studiekamrater, formulerar svaren på frågorna.

Elevbild av undervisningen

Elevbilden, dvs. den bild som förmedlats mig av eleverna, bygger på en analys av data från fokusgruppsintervjuerna. Resultatet av analysen har indelats i (a) ram- och styrfaktorer d.v.s. faktorer som anger en gräns t.ex. för tid och innehåll och (b) om det rör sig om obligatoriskt/icke obligatoriskt innehåll. Då citat ur intervjuerna används markeras elevernas utsagor med ”E”.

Ram- och styrfaktorer

Centralt för bestämningen av ett undervisningsinnehåll är *kursplanens målformulering*, vilket eleverna är medvetna om. De funderar över hur målet för svenskundervisningen är formulerat och hur läraren har tolkat detta, med andra ord relationen mellan kursplanens mål och undervisningens faktiska innehåll. De tror att det finns utrymme för alternativa tolkningar av kursplanens mål och att lärarens val av ett specifikt undervisningsinnehåll är ett av flera möjliga.

E: Jag tror inte att det står i målet att vi ska läsa om alla dom där utan jag tror det står i målet få lite kunskap om typ alla författare som eller så där

E: Mm. Men jag tror inte det är exakt så som hon har gjort. (4:71)

Styrdokumentet ger, enligt elevernas uppfattning, vida ramar för det innehåll som kan väljas i svenskämnet och eleverna skulle önska att det förekom en diskussion i klassen tillsammans med läraren om vad man skulle vilja läsa. Eleverna skulle på så sätt bli delaktiga i beslut rörande val av innehåll. Det

som nu istället styr valet av innehåll, enligt eleverna, är *lärarens eget intresse*.

E: Ja men som det är nu när vi läser om författare då tar ju läraren vilken författare hon tycker har varit mest intressant. Hon kan ju fråga klassen vilken som vi tycker har haft störst betydelse. (1:26)

I svenska verkar det framför allt vara lärarens litteraturintresse som styr val av innehåll och endast till viss del kursplanen, enligt eleverna. Men skolämnet svenska är ett ämne som eleverna själva anser sig kunna ha mycket inflytande över. Valmöjligheterna är många och elevernas intresse har lika stor relevans som lärarens. Med stöd av kursplanen och ämnets karaktär skulle innehållet för undervisningen i svenska, enligt eleverna, kunna bli föremål för en diskussion mellan dem och läraren.

Under fokusgruppsintervjuerna återkommer eleverna till ”målen” för undervisningen flera gånger. De är alltså väl medvetna om att det finns mål med undervisningen som skall uppnås. Målen är dock inte något som man bryr sig om när kursen väl satt igång och de får därmed inte heller någon praktisk betydelse för elevernas möjlighet att påverka innehållet.

E: Jag har ju inte gått tillbaka så mycket och kollat på målet sen när man väl sätter igång med kursen

E: Sätter man igång med kursen då gör man det som dom säger att man ska göra, sen så har man prov och sen är man godkänd. Då bryr man sig inte om vad som stod på målet. Man får ändå uppgifter som följer målet. (5:68)

En orsak till att målen inte beaktas mer kan vara att eleverna vet, som i citatet ovan, att det kommer uppgifter på innehållet som korresponderar med målet följt av en kunskapskontroll, och deras arbete med att konkretisera målet kan därför upplevas vara utan betydelse för genomförandet av det för tillfället aktuella avsnittet. Har kursen väl satt igång fortskrider undervisningen i stort sett enligt lärarens planer utan att eleverna bekymrar sig om vad som stod i målet.

En annan orsak kan stå att finna i att eleverna uppfattar målen övergripande och informationsfattiga i sin utformning och de kan i och med det vara svåra för eleverna att dels förstå dels konkretisera. Följden blir att eleverna saknar förutsättningarna för att vara delaktiga i beslut rörande innehållet i undervisningen.

Kapitel 6 Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

E: Det är så övergripande målet. Det står ju inget. Du ska kunna allt på svenskan. (5:68)

Ytterligare en orsak till att målet inte är något som man bryr sig om kan vara att det inte uppfattas i relation till ett visst innehåll utan i relation till skolan som helhet. Om målet inte upplevs vara att lära sig ett visst innehåll utan att vara en duktig elev som får bra betyg spelar innehållet ingen roll för eleven. Innehållet blir således underordnat duktighetsmålet och betygs målet.

E: Ja, för det är ju som det är samma mål för allting liksom, man vet ju vad som gäller. Är man där och jobbar får man G, är man där och jobbar intensivt och är duktig och får bra betyg och så då får man kanske VG eller MVG. Man vet ju hur det är liksom, det är ju samma på alla ämnen. Att man ska vara duktig är liksom målet. (5:68)

Inte bara målen upplevs vida och diffusa utan elevernas uppfattning är också att själva ämnet är sådant att det finns ett omfattande innehåll att välja från.

E: Ja men det är ju det som är liksom ... man kan ju läsa om så himlens mycket olika grejer i svenska eller, tycker jag. (1:26)

Här kan vi se att eleverna intar ett annat perspektiv. De frångår både sitt och lärarens intresse som grund för val av innehåll och påtalar istället ämnets stora möjligheter till variation som en svårighet vid val av innehåll.

Obligatoriskt innehåll – icke obligatoriskt innehåll

I undervisningen i svenska upplever eleverna att läraren redan från början har bestämt ett innehåll som är obligatoriskt och att detta grundar sig på lärarens intresse har vi sett i tidigare citat. Därmed blir deras möjlighet till inflytande över innehållsfrågan också begränsad.

E: Svenskan kommer tillbaka tycker jag för hon har upplagt vilka böcker, vilka författare och vad det är vi ska göra. (3:52)

De synpunkter på innehåll som återkommer i fokusgruppsintervjuerna är att eleverna allra helst skulle vilja välja författare och bok själva, alltså ett icke obligatoriskt innehåll. De menar att de inte skulle behöva välja ur ett större urval som läraren presenterar utan snarare få välja helt utan restriktioner. Man vill ha en total frihet att välja och inte den begränsade frihet som nu ges.

Kapitel 6 Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

E: Om jag skulle få bestämma så skulle jag vilja att man fick välja bok själv eller att man fick gå och låna en själv eller nåt men det är oftast så att det är utplockat så att man får välja en. (2:28)

I svenska arbetar eleverna både enligt PBL och mer traditionellt. De upplever de båda arbetssätten likartade: instuderingsfrågor, textläsning och diagnos på vad man kan. Det som skiljer är att man inom PBL gör egna instuderingsfrågor utifrån intresse medan man i det mer traditionella arbetssättet får instuderingsfrågor från läraren.

E: När vi inte har PBL får vi ett papper, dom här frågorna ska ni svara på, ni har en vecka på er. (4:40)

Då läraren konstruerar instuderingsfrågorna definierar hon också ett undervisningsinnehåll som därmed blir obligatoriskt. Vid PBL är det istället eleverna som genom sina instuderingsfrågor väljer innehåll.

Eleverna har svårt att ge alternativa förslag på arbetssätt i svenska förutom när det gäller litteraturläsningen. Där skulle de föredra att själva få välja bok att läsa och följa upp den muntligt genom att berätta i små grupper. Andra alternativ som ges är att göra ett individuellt arbete exempelvis en recension eller ett arbete om författaren. Det sätt som de nu arbetar på innebär att läsa en bok som de skriver en recension över.

E: Man kanske gör ett arbete om just den författaren och lämnar in det så betygsätter hon det

E: Eller en recension

E: Eller så kan man sitta i små grupper och berätta för dom andra om boken man läser och vad man tycker om den och lite så där, muntligt. För det har vi inte gjort så jättemycket, tycker jag inte. Utan det är mer så där, ta den där boken och recension ska vara in då. Det är liksom likadant jämt. (2:29)

Eleverna verkar uppleva en tristess om arbetssättet blir detsamma hela tiden och de alternativa arbetssätt de föreslår skulle, även om de påminner om varandra, innebära en större variation.

Sammanfattning av elevbilden

I elevbilden är det lärarens personliga intresse som framstår som den avgörande faktorn för innehållet i undervisningen, t.o.m. underordnat kursplanen. En vid målformulering i kursplanen och ett brett ämne tillåter detta. Innehållet blir därmed obligatoriskt och elevernas inflytande via

lärarens planering och egna instuderingsfrågor begränsas härigenom. Elevernas bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker visas i tabell 8.

Tabell 8. *Sammanfattning av elevbilden av hur innehåll och arbetssätt väljs*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Personligt intresse Skolrutin Instuderingsfrågor PBL
Eleven	Anta eller förkasta lärarens planering Svar på instuderingsfrågor Konstruktion av egna instuderingsfrågor

Överensstämmelsen mellan lärarens planering, instuderingsfrågor och läroboken garanterar innehållets relevans och ett beslut att godta lärarens planering blir ett rationellt beslut eftersom det leder mot det övergripande målet. Elevernas inflytande handlar inte om att besluta om ett konkret innehåll utan om att godta lärarens planering eftersom de på goda grunder kan anta att den gagnar dem i det långa loppet.

Lärarybild av undervisningen

Lärarybilden, d.v.s. den bild som förmedlats mig av läraren, bygger på en analys av data från intervjun med läraren i svenska. Resultatet av analysen av hur val av innehåll och arbetssätt väljs har indelats i tre kategorier: (a) ram- och styrfaktorer, (b) obligatoriskt/icke obligatoriskt innehåll och slutligen (c) syn på elevernas delaktighet.

Då citat ur intervjuerna används markeras dessa enbart med indrag i texten eftersom det rör sig om endast en lärare.

Ram- och styrfaktorer

På den studerade gymnasieskolan är det enligt läraren bestämt att undervisningen skall bedrivas både enligt problembaserat lärande och mer traditionellt. Det är alltså inom denna övergripande ram samt med målet enligt kursplanen i fokus som läraren fattar sina beslut angående undervisningen och som eleverna skall ges utrymme för att kunna påverka innehåll och arbetsformer.

Kapitel 6 Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

Det är ju så att vi på skolan har bestämt att vi ska jobba på det här sättet. Vi jobbar ju inte enbart med problembaserat lärande utan vi har ju vanlig traditionell undervisning också parallellt. Och då är det ju meningen att eleverna ska ha stor frihet att få välja vad det är dom vill jobba med. Naturligtvis, vi har ju målet så det är ju styrt på det sättet men sen ska dom ju kunna få arbeta på olika sätt för att uppnå det här målet. (1:2)

Det är det aktuella undervisningsinnehållet som är avgörande för om man arbetar problembaserat eller traditionellt. PBL passar sig bäst, enligt läraren, för ganska stora ämnesområden som kan bygga på diskussion där åsikter får brytas mot varandra medan ett traditionellt arbetssätt mer passar sig för exempelvis grammatikundervisning där det gäller att tillägna sig och förstå regler för ett språks uppbyggnad.

Vid arbete enligt PBL finns mål och redovisningsformer angivna av läraren men sedan är det elevernas ansvar att konkretisera målet och bestämma hur man skall arbeta för att uppnå det. Tillsammans med andra lärarkollegor fungerar läraren som handledare för eleverna i detta arbete.

Det ska finnas ett klart mål. Sen så ska man ha mycket inflytande på hur man själv kommer fram till det här målet. Det gör man ju genom att man själv får göra problemformuleringarna kring det här. Vad behöver vi ta reda på för att lära oss någonting om det här? Så målet är ju väldigt styrt det kan dom ju liksom inte ändra på. Sen gör ju vi ofta så att vi bestämmer redovisningsformer också. (1:24)

PBL, menar läraren, gör eleverna delaktiga i både genomförandeprocessen och kunskapsprocessen, hur de vill arbeta med ett specifikt innehåll och vad de vill lära sig. Eleverna blir också mer självständiga då man arbetar enligt PBL, vilket visar sig i att de tar mer initiativ och att de inte alltid väntar på att läraren skall tala om vad de skall göra. De blir sina egna arbetsledare.

Det är ju en av fördelarna med PBL att man ser att dom blir ganska självständiga. För dom ser att dom behöver inte vänta på att vi lärare ska tala om precis, utan dom tar för sig lite mer och ser själva vad det är dom ska göra och sen frågar dom, går det bra om vi gör så här. (1:49)

Vid arbete med PBL konstruerar eleverna sina egna instuderingsfrågor. Enligt läraren medför detta att de lär sig mer. Genom att både konstruera frågan och svara på den tvingas eleverna att tänka på ett annat sätt vilket främjar helheten i lärandet. Arbete med färdigkonstruerade frågor, däremot, leder till att eleverna enbart behöver koncentrera sig på svaret på frågan och inte motivet till varför den ställs.

Kapitel 6 Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

Det blir ju bättre då när dom ställer frågorna naturligtvis, dom lär sig ju mer då. Om det nu är bra frågor så måste dom ju själva tänka på ett annat sätt. Svarar dom bara på frågor då kan dom bara lära sig delar, men om dom själva ska ställa frågor måste dom ju se helheten också. (1:45/46)

Ytterligare en fördel med det problembaserade arbetssättet är, som läraren ser det, att eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till det de läser, genom att de blir duktiga på att ifrågasätta och argumentera och genom att lyssna på varandra utvecklar de också en ömsesidig respekt.

Jag tycker nog att i den här klassen jag nu har, att dom är rätt så duktiga på att argumentera och ifrågasätta, men kan det inte vara så här och, ja, över huvudtaget är de bra på att diskutera i den här klassen och dom lyssnar ju på varandra också. (1:45/46)

Att arbeta enligt PBL förutsätter att eleverna dels tar ett stort ansvar för sin egen inlärningsprocess, dels arbetar mycket i grupp. Det är genom gruppens arbete som det individuella arbetet styrs; gruppen kommer gemensamt fram till vad som skall studeras och hur man skall arbeta. Läraren skall fungera som handledare både vid grupparbetet och i det individuella arbetet. Enligt läraren i svenska finns det en övervikt åt att arbeta i grupp vilket hon upplever som problematiskt för en del elever som egentligen skulle behöva mer lärarstöd och inte enbart gruppstöd.

Här på XX-skolan har vi ju PBL-metoden men vi kanske har blivit lite fastlåsta i det här för jag tror, jag tror ju att man som elev, egentligen är det ju meningen att man ska kunna utveckla sig själv inom den också men det är ju väldigt mycket med gruppen. Men nu ser vi ju att det är många elever som inte klarar av att ta det här ansvaret heller i gruppen alltså dom skulle behöva mer lärarstöd, inte bara gruppstöd (1:21).

Svenskämnets allmänna karaktär medför, enligt läraren, att det skulle gå att ha mer inflytande över innehållet i detta ämne än exempelvis över innehållet i ett yrkesämne. Ett större inflytande över val av litterära texter skulle rent ämnesmässigt vara möjligt, enligt henne.

Så egentligen då så om man ser det så ämnesmässigt så borde man kunna ha mer inflytande på svenska och engelska. Jag menar på vilka texter man ska läsa och vilka böcker man ska läsa och det är ju också en sån där sak som man alltid återkommer till i svenskämnet. (1:51)

Ekonomi är en styrfaktor som på ett indirekt sätt påverkar innehållet genom att möjliggöra inköp av läroböcker. Skolan skall tillhandahålla läromedel och för att eleverna skall ha tillgång till litteratur har man köpt klassuppsättningar av vissa författare, vilket innebär att valet av litteratur blivit en fråga för lärarna.

Då har ju vi vissa böcker som finns i klassuppsättningar och gruppuppsättningar och så här då, som vi tycker att det är bra att dom läser. (1:51)

Betyg är en styrfaktor som inverkar på elevernas studiearbete. Läraren måste sätta differentierade betyg. En elev som önskar ett högre betyg än Godkänd kan välja att göra s.k. VG-uppgifter som är skriftliga fördjupningsuppgifter på innehållet.

Då har jag ju sagt, ni som ska ha VG ni kan välja att göra dom här uppgifterna och då har det funnits uppgifter i anknytning till den här epoken, dom här författarna, man har kunnat utveckla mer om en viss författare t ex, fördjupa sig alltså, en form av fördjupning då. (1:33)

Målsättningen med undervisningen finns uttryckt i läroplanen/kursplanen som lärarna på skolan konkretiserat i en lokal kursplan. Tanken är att alla svensklärare på skolan skall utforma sin undervisning på ett principiellt likartat sätt. Inom svenskämnet förekommer också nationella prov, som, enligt läraren, måste vara godkända för att eleverna skall kunna få godkänt i betyget.

Vi har ju nationella prov och det har vi även i svenska, svenska B och matte, och då brukar vi säga så här till eleverna att nationella provet, Du måste klara av det för att bli godkänd. (1:29)

Kursplanens mål är utgångspunkten för undervisningen enligt läraren. Det är därför av stor betydelse att diskutera dessa med eleverna både på ett generellt plan men också med varje enskild elev om det skulle behövas.

Jag tror ju på en dialog med den enskilda eleven. Man måste ju ha en generell diskussion först och jag tror det är väldigt viktigt att man tittar på målen tillsammans med eleverna i början men det är ju, det kan hända att dom glömmer bort sen efter hand, men det måste man göra först som lärare tycker jag, ta en generell diskussion, men sen måste man ju kanske förklara för varje enskild elev också. (1:20)

I en diskussion med eleverna om undervisningsmålen ger läraren eleverna möjlighet att få en uppfattning om vad som krävs kunskapsmässigt för ett visst betyg. Läraren går igenom med varje elev vad den eleven presterat och hur hon har betygsatt henne eller honom. Vid dessa tillfällen har eleven möjlighet att fråga hur hon eller han skall kunna höja ett betyg.

Vi kan ta exempel en elev som nästan alltid får G+ och så säger hon men vad ska jag göra, hur ska jag skriva då för att få ett VG. Och då måste man verkligen sätta sig ner och resonera och visa den eleven vad det är jag menar med ett VG. (1:19)

Dialogen används här för att konkretisera och diskutera tillämpningen av det regelsystem som undervisningen bedrivs inom.

Obligatoriskt innehåll – icke obligatoriskt innehåll

När det gäller undervisningens innehållsfrågor, anser läraren i svenska att det bör finnas en obligatorisk del med litet utrymme för elevernas inflytande och en icke obligatorisk del med stort elevinflytande. I den obligatoriska delen är det läraren som fattar det avgörande beslutet om innehållet, och den skall ge eleverna en bas i ämnet. Innehållet i denna bas är det svårt för eleverna att veta något om och därmed ha inflytande över. Därför väljer läraren det innehåll som hon tycker är relevant.

Ja, jag tycker att man ska ha någon form av bas för det är ju svårt för dom kanske då att plocka ut vilka författare, jag menar det måste ju vara så att jag plockar ut dom författare som jag tycker är bra att läsa. På något sätt är det ju svårt för dom att göra det. Så det här ska alla läsa. (1:33)

Det finns flera motiv till att använda obligatoriska texter enligt läraren. De utgör ett sätt att balansera elevernas egna val av för dem redan kända texter så att eleverna kan introduceras till litteratur de annars inte skulle välja själva och därmed inte komma i kontakt med.

Men då frågar dom ju alltid, kan vi inte få välja böcker själva, jag har ju massor med Viginia Andrews hemma, varför kan jag inte få läsa dom. /.../ Sen förstår ju jag eleverna när dom läser en bok och den är så tråkig, måste jag läsa den där, jag förstår ju det för att jag tycker ju heller inte om att läsa böcker som är tråkiga. Så det är en svår balansgång där. (1:51/53)

Erfarenhetsmässigt har läraren goda skäl att anta att läsningen av de obligatoriska texterna kan falla väl ut och att eleverna uppfattar ett visst värde i att läsa dem.

Däremot så ser dom ju faktiskt ganska snart att det här är böcker som bara har underhållningsvärde. Sen så kan dom ju skriva att jag tyckte kanske inte att boken [den tråkiga, obligatoriska] var så bra men jag har i alla fall lärt mig det här. Det är faktiskt många som ser det, eller det blev intressant när man diskuterade boken eller nåt sånt. (1:55)

De obligatoriska texterna ger en undervisningsmetodisk fördel genom att de blir bra utgångspunkter för en gemensam diskussion. I denna diskussion skapas möjligheter för eleverna att upptäcka andra kvaliteter hos boken än de som de själva redan sett.

Det är bra om det är flera som läser samma bok så att dom kan diskutera samma bok. (1:51)

Balansgången mellan det obligatoriska och det icke obligatoriska innehållet upplevs svår. Konflikten ligger i att tillgodose elevernas skiftande intressen gällande litteraturläsning, och tvånget att läsa tråkiga, obligatoriska böcker som måste läsas för att kursplanens målsättning skall kunna uppnås. Detta problem tacklas av läraren så att hon låter eleverna välja litteratur i årskurs 1 för att längre fram i utbildningen försöka stimulera eleverna att välja annan litteratur som de inte tidigare stött på.

I ettan då fick dom börja med att välja böcker själva och sen får man gå från där. Du kanske skulle prova den här om Du tycker om den här grenen. Du kanske skulle prova den här boken. Många gånger väljer man ju ut efter ämnesområde, efter samma ämne eller samma tema. (1:52)

Syn på elevernas delaktighet

I enlighet med intentionerna i skolans övergripande policy om elevernas delaktighet erbjuds eleverna att delta i planeringen av undervisningen, men problemet är, som läraren uppfattar det, att alla inte har lust utan gärna vill lägga över ansvaret på läraren, som gör ett förslag på hur man skulle kunna arbeta under kursen.

Men många gånger så tror jag att det blir så när det gäller elevplaneringen, så vill dom ofta lägga över ansvaret på läraren för det är enklast och

Kapitel 6 Val av innehåll och arbetssätt inom svenska

många gånger så kommer man med ett förslag på, det här skulle vi kunna jobba med, vad tycker ni om det. Då tycker dom att det är bra många gånger. (1:9)

Lärarens förslag presenteras för eleverna som, enligt läraren, oftast accepterar det. När sedan undervisningen pågått ett tag händer det att eleverna kommer med synpunkter på arbetet och tar upp dessa med läraren. Att inte få synpunkter vid planeringen utan först senare upplevs problematiskt av läraren.

Också köper dom det och sen så kanske dom kommer med invändningar efteråt då att det här var nog inte så bra, kunde vi inte få göra så här istället. Så det är problem tycker jag. (1:9)

Då man arbetar på ett mer traditionellt sätt i undervisningen används ibland färdigkonstruerade instuderingsfrågor, trots de nackdelar som detta arbetssätt, enligt läraren, medför. Anledningen till att hon ändå använder det är att hon uppfattar att eleverna gärna vill ha det.

Egentligen tycker inte jag om instuderingsfrågor men eleverna vill gärna ha det, för att när dom får instuderingsfrågor då lär dom sig bara det, svaren på det och så tänker dom inte längre. Och det är enklast för eleverna också, dom tycker det är lättare. Nu har vi svaret på frågorna och då är det klart. (1:42/43)

Läraren går här eleverna till mötes i deras önskemål om instuderingsfrågor och kompromissar därmed i en pedagogisk fråga.

Sammanfattning av lärarbilden

I lärarbilden är det skolans ram- och styrfaktorer tillsammans med pedagogiska överväganden och elevernas önskemål som är avgörande för innehåll och arbetssätt i undervisningen. Bland styrfaktorerna är målen i kursplanen den ram inom vilken beslut fattas och lärarens tolkning av målen blir en avgörande faktor för elevernas inflytande. En stor del av innehållet är obligatoriskt. Även det innehåll som baseras på elevernas intresse måste balanseras av kursplanens krav att behandla viss litteratur, pedagogiska överväganden och ekonomiska realiteter. Detta resulterar i att också det icke obligatoriska innehållet beläggs med vissa restriktioner.

En annan styrfaktor är skolans lokala beslut att viss undervisning måste bedrivas enligt PBL. Här kan eleverna ha ett stort inflytande över det konkreta innehållet om målen är tillräckligt vida och eleverna är kapabla att

tolka dem. Om målen istället är detaljerade blir de ett redskap för direkt styrning med ett minskat inflytande över innehållet.

Lärarens bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker visas i tabell 9.

Tabell 9. *Sammanfattning av lärarbilden av hur innehåll och arbetssätt väljs*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Övergripande policy/PBL Kursplan Lokal arbetsplan Pedagogiska överväganden Ekonomiska resurser Elevernas önskemål Diskussion/dialog
Eleven	Elevernas intresse Synpunkter på övergripande planering Konstruktion av och svar på instuderingsfrågor Basgruppens referensramar

Elevernas inflytande över innehållet främjas genom den diskussion läraren initierar om kursplanen, planeringen av undervisningen och betygskriterierna och genom att ge feedback om resultat. Vid diskussionen om planeringen accepterar eleverna oftast det förslag som läraren presenterar och deras inflytande handlar om att anta eller förkasta inte att diskutera alternativt innehåll.

Sammanfattande jämförelse och tolkning

De tre bilder som jag som forskare har fått genom egna observationer och genom elevernas och lärarens berättelser sammanfattas i tabell 10. Vid en jämförelse mellan de tre bilderna framstår undervisningsinnehållet som obligatoriskt. I lärarbilden finns även ett icke obligatoriskt innehåll uttryckt som elevernas intresse men det är i praktiken inte så framträdande. Den *överordnade urvalsprincipen* för innehållet skiftar mellan de tre bilderna. Enligt observationsbilden är det läromedlen och PBL-temat som definierar innehållet, enligt elevbilden lärarens personliga intresse och enligt lärarbilden framför allt styrdokumentet. Övriga faktorer i tabellen kan ses som underordnade dessa urvalsprinciper. Sett med Deweys ögon framstår innehållet i svenskundervisningen framför allt som läroplansstyrt och läromedelsstyrt (Dewey, 1902; 1938). Styrdokumentet har, genom

formuleringar av mål, innehåll och resultat, en funktion som ideologisk styrning av arbetet i skolan (Lindensjö & Lundgren, 2000). Denna funktion hos läroplanen och kursplanen verkar vara väl förankrad hos läraren.

Tabell 10. *Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt*

Aktör med inflytande	Observationsbild	Elevbild	Lärarybild
Lärare	Läromedel/tema Genomgångar Instuderingsfrågor Handledning Dialog Informationsmaterial Kunskapskontroll	Lärarens intresse Skolrutinen Instuderingsfrågor PBL	Övergripande policy/PBL Kursplan Lokal arbetsplan Pedagogiska överväganden Ekonomi Elevernas önskemål Diskussion
Elever	Svar på instuderingsfrågor Dialog Instuderingsfrågor Studietid	Svar på instuderingsfrågor Anta eller förkasta planering Instuderingsfrågor	Konstruktion av och svar på instuderingsfrågor vid Synpunkter på planering Elevernas intresse Basgruppens referensramar

I alla tre bilderna förfogar läraren över de överordnade urvalsprinciperna medan eleverna träder in på arenan först i förhållande till de underordnade. Det är läraren som genom sin planering tolkar *kursplanen* och den *lokala arbetsplanen* och som beslutar hur *läromedlen* används. Inom dessa ramar väljer hon ett relevant innehåll och beslutar om PBL-tema eller konstruerar instuderingsfrågor för den traditionella undervisningen. Elevernas erfarenheter som enligt Dewey (1902; 1938) borde vara utgångspunkter för undervisningen används inte och det utrymme för detta som finns i nu gällande styrdokument tas inte till vara. Snarare är det så att undervisningens innehåll återfinns i en tidigare läroplan, Lgy 70. Detta tolkar jag som ett utslag av lärarens gedigna erfarenhet från undervisning i svenska där hon under många år byggt upp en kunskap om vad som bör utgöra undervisningens innehåll. Användningen av denna erfarenhet förstärks dels genom de läromedel som används, dels genom samarbete med övriga lärare i svenska. En speciell skolkultur för undervisningens innehåll framträder genom vilken aktuell läroplan och kursplan tolkas (jfr Ahlin, Anderback, Gustavsson & Tingstedt, 1997; Nyttell, 1997; Berg, 1999).

Eleverna är medvetna om att styrdokumentet är vida i sina formuleringar och att de egentligen skulle kunna välja innehåll mer utifrån eget intresse. Att så vore fallet är också ett starkt önskemål från deras sida. Det märks en tydlig konflikt mellan lärarens intresse och elevernas och eleverna opponerar sig mot att behöva acceptera ett innehåll som inte korresponderar med deras eget intresse. Deweys (1902; 1938) tankar om elevernas intresse som utgångspunkt för undervisningens innehåll får här empirist stöd. Att använda elevernas intresse är enligt Dewey (1902; 1938) att ta vara på en spirande utveckling. Elevintresset överensstämmer dock inte alltid med läroplanens intentioner vilket läraren ger uttryck för i resonemanget om obligatoriskt innehåll, men här menar Dewey (1902; 1938) att läraren har en huvuduppgift att genom handledning styra intresset i rätt riktning. Eleverna efterfrågar också en sådan dialog.

I sitt arbete med instuderingsfrågorna förefaller det som om eleverna inte kan ta tillvara sitt intresse och att önskemålet att *bli färdiga inom lektionens tidsram* därför blir ett överordnat mål. Detta kan också ses i ljuset av att de har många instuderingsfrågor att ta sig an och, i ett vidare perspektiv, många ämnen att ägna uppmärksamhet åt. Skolarbetet följer dessutom en skolrutin som inte är helt enkel att rubba, något som Dewey (1902; 1938) ville komma bort från genom att förankra innehållet i elevernas erfarenheter.

Läraren ordnar undervisningen utifrån pedagogiska överväganden så att elevernas kunskaper skall utvecklas. Detta är en viktig uppgift för läraren som med sin stora ämneskunskap och större mognad skall vara den som har det långsiktiga målet med utbildningen klart för sig och kan ordna undervisningen därefter (Dewey, 1938). Utmaningen för läraren ligger i att här kunna använda elevernas intresse och erfarenhet för att uppnå detta långsiktiga mål.

Gemensamt för de tre bilderna är att elevernas initiativ och inflytande över innehållet är begränsat till konstruktionen av egna *instuderingsfrågor* i PBL-temat och i svaren på instuderingsfrågorna rent generellt. Inom den ram som PBL-tema och instuderingsfrågor ger har eleverna möjlighet att utveckla sina kunskaper enligt egna önskemål och har här hela formuleringensinitiativet. Läroboken blir den förmedlande länken mellan lärarens definition av innehåll i form av utgångspunkter för PBL-arbetet och elevernas hantering av utgångspunkterna. Elevernas engagemang och förmågan att tolka läroboken blir betydelsefull för deras kunskapsutveckling.

Dewey (1902; 1938) framhåller betydelsen av elevernas medverkan vid bestämning av innehållet både genom att utgå från elevernas erfarenhet och att låta dem formulera ett syfte för sitt lärande. I det perspektivet framstår elevernas medverkan vid bestämning av innehållet i svenskundervisningen som liten. I Lpf 94 framhålls nödvändigheten i att skolan klagör

utbildningens mål, innehåll och arbetsformer för att eleverna skall kunna utöva inflytande över sin utbildning. Trots denna formulering i läroplanen sker ingen mer utförlig motivering av det innehåll som skall behandlas utan innehållet i undervisningen ter sig som obligatoriskt. Utan motivering blir det också svårt för eleverna att få en helhetsbild av undervisningsprocessen. Forsberg (1994) kunde konstatera samma sak och hon menar att elevernas inflytande därmed är ringa.

I både elevbilden och lärarbilden framhålls dialogen som ett medel att nå inflytande men innehållet i dialogen skiljer sig åt mellan elever och lärare. Eleverna önskar en diskussion med läraren om *vad* man kan välja för innehåll i undervisningen och *hur* deras intresse kan tillvaratas. Läraren å sin sida försöker i dialogen med eleverna diskutera redan etablerat innehåll vilket i elevernas ögon blir ett uttryck för lärarens personliga intresse. Åter ser vi ett uttryck för erfarenhet och intresse kontra läroplanen och kursplanen som utgångspunkt för lärandet (Dewey, 1902; 1938).

Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

Detta är det andra kapitlet som redovisar hur val av innehåll och arbetssätt sker, hur valen motiveras, vilket utrymme elevernas inflytande ges och vilka initiativ som tas och av vem. Kapitlet följer samma disposition som föregående kapitel.

Observationsbild av undervisningen

Undervisningen i matematik börjar med att läraren delar ut en detaljerad planering för vad varje lektion under hela kursen kommer att innehålla, och vilka sidor i boken som är aktuella. Ett utdrag ur planeringen visas i figur 1.

V 34	23/8-27/8	Mån	Rep kap 3
		Ons	Rep kap 3
		Fre	PROV/kap 3 Area o omkrets sid. 217-219
V 35	30/8-3/9	Mån	Area o omkrets sid. 220
		Ons	Area o volym sid. 221-223
		Fre	Area o volym sid. 221-223 Formler sid. 226.227
V 36	6/9-10/9	Mån	Vinkelsumma sid. 230-231
		Ons	Ytterninkelsatsen sid. 232-233
		Fre	Randvinkel, medelpunktsvinkel, cirkelsektor sid. 234-237

Figur 1. Utdrag ur lärarens planering av matematikundervisningen.

Genom planeringen får eleverna en uppfattning om helheten och hur det kan vara rimligt att genomföra kursen. De har tillgång till information om vad som kommer att behandlas i undervisningen och hur lång tid varje del tar och de kan planera in sina egna studieaktiviteter utifrån den övergripande planeringen. Examinationstillfällena finns också angivna. Eleverna har haft i uppgift att tänka över planeringen hemma och komma med synpunkter vid en diskussion påföljande lektion. Vid detta tillfälle diskuteras frågan om fler och kortare prov, men efter en konsekvensanalys från läraren, som innebär att fler prov kommer att medföra färre undervisningstimmar och mer arbete hemma, enas man om att arbeta enligt den föreslagna planeringen.

Strukturen för varje undervisningstillfälle följer i stort sett ett och samma mönster: (a) diskussion om studieteknik, studiemiljö och arbetsrutiner, (b)

gemensam genomgång i helklass av innehållet för dagen, (c) individuellt arbete med räkneuppgifter ur boken, (d) handledning från läraren.

Diskussionen om studieteknik, studiemiljö och arbetsrutiner inleds i början av terminen med att läraren har ett enskilt samtal med varje elev. Samtidigt som övriga elever repeterar ett matematikavsnitt från förra terminen, som man nu skall ha prov på, samtalar eleverna en och en några minuter med läraren om matematikstudierna. Läraren ger feedback på hur eleven ligger till betygmässigt, ”peppar” inför provet och tipsar om hur man kan förbättra sina resultat. Han är mycket mån om att poängtera att läget inte ”är hopplöst” och att det går att vända ett IG till ett G om man lägger ned arbete på att räkna och han resonerar om hur man kan studera matematik. De elever som redan bedöms som MVG uppmuntras att gå vidare i boken på egen hand och förbereda sig inför kommande genomgångar.

Förutom den studieteknik som tas upp i dessa enskilda samtal resonerar läraren vid upprepade tillfällen i helklass om hur man kan förhålla sig till sina matematikstudier mer generellt. Han poängterar att det är viktigt att räkna hemma mellan undervisningstillfällena för att befästa kunskapen. Matematik är ett ämne där det behövs träning och det är inte alltid tiden i skolan räcker till för att ge den nödvändiga träningen. Läraren förklarar också hur han skulle önska att eleverna samarbetar; först försöka lösa talet själv och när man funderat rejält på det och det inte går, då först diskuterar man med en kamrat. Det är alltså viktigt att försöka lösa ett tal själv först, innan man vänder sig till en studiekamrat för att komma vidare. Eleverna får också veta hur man kan förhålla sig till matematiska formler som ju är en stor del av det innehåll som matematiken handlar om. Inläringen av formler kan hanteras på två olika sätt enligt läraren. Antingen lär man sig formeln utantill utan att förstå den eller så lär man sig formeln och lägger sig vinn om att förstå hur den är konstruerad. Det är detta andra förhållningssätt som eleverna skall försöka anamma.

Frågor som handlar om studiemiljön i klassrummet tas upp regelbundet antingen i början eller i slutet av lektionen. Läraren påpekar att studiemiljön skall stödja inläringen på ett positivt sätt och så fort den inte gör det uttrycks missnöjet. Arbetsro är viktigt och prat på lektionerna får förekomma i syfte att diskutera matematiska problem. Att diskutera privata angelägenheter med bänkkompisen eller skicka och ta emot SMS accepteras inte. Kravet på att klara av att arbeta 60 minuter i ett sträck med de naturliga avbrott som förekommer under en matematiklektion är tydligt. Vid ett av de tillfällen då detta diskuteras opponerar sig två elever och säger att det är olika i vilken grad man klarar av att arbeta koncentrerat.

Goda arbetsrutiner som också är någonting som befrämjar inläringen tas upp till diskussion när det brister; att komma i tid till lektionen vilket är nöd-

vändigt för att inte missa genomgången i början, att ha lärobok, papper, penna och suddgummi med sig vilket är en förutsättning för att kunna delta i undervisningen.

Under de gemensamma genomgångarna, som är 20-30 minuter långa, går läraren igenom det matematiska innehållet som under mina observationer varit olika geometriska beräkningar exempelvis av omkrets, area och volym för geometriska figurer och skalberäkningar. Läraren ritar på tavlan, förklarar hur formler är uppbyggda och strategin för beräkning av en viss typ av problem och vilka fallgropar som finns vid beräkningarna. Eleverna antecknar hela tiden. Med jämna mellanrum rekapituleras och sammanfattas det hela. Genomgångarna är systematiska och varje pusselbit som behövs för att bygga upp helheten går noggrant igenom. När läraren märker att det finns kunskapsluckor hos flera elever repeteras området gemensamt för hela klassen.

Vid genomgångarna hjälper läraren eleverna att avgränsa innehållet genom att tala om vad de skall kunna och vad de kan hoppa över och vilka sidor i boken som är aktuella. Han talar tydligt om att man måste jobba hemma om tiden i skolan inte räcker till.

Efter de gemensamma genomgångarna vidtar det individuella arbetet som pågår resten av lektionen. Eleverna har här möjlighet att räkna uppgifter i anslutning till det avsnitt som gått igenom, men de kan också välja att räkna på tidigare avsnitt eller förbereda nästa genomgång. Lärobokens uppgifter är uppdelade i olika svårighetsgrader och eleverna avgör själva när det är dags att gå vidare i svårighetsgrad. De flesta eleverna räknar talen i ordningsföljd och alla exempel som står i boken. Endast några få utnyttjar möjligheten att aktivt välja tal utifrån egna kunskapsbehov.

Vid det självständiga arbetet är det olika hur eleverna väljer att arbeta. Oftast arbetar de enskilt men sitter tillsammans med några kamrater som följs åt i arbetet och ger varandra stöd genom att diskutera talen. Några elever arbetar helt självständigt och koncentrerat hela tiden medan någon enstaka elev kan gå på promenad ut i korridoren eller läsa SMS. Vid ett tillfälle sitter fyra elever tillsammans och löser matematikproblem som tre av dem inte förstått. Den som har lärt sig hur man gör visar de andra som kan säga ifrån när de inte hänger med och få det förklarat på nytt. De verkar reda ut det aktuella problemet ganska bra i gruppen. På min fråga vad de trycker om att sitta i en liten grupp och diskutera matematikproblem svarar de att det är jättebra och att de förstår mycket bättre och att de kommer vidare på det här sättet. Lärarens krav på arbetsro och krav på att visa hänsyn till kamrater som vill arbeta utan att bli störda verkar dominera stämningen i klassrummet.

Samtidigt som eleverna räknar självständigt finns läraren till hands för handledning. Det är elevernas initiativ att påkalla handledning och läraren tas

i anspråk så gott som hela tiden. Han går runt mellan bänkarna och blir på det sättet lätt att nå för eleverna då de önskar handledning. I och med att alla elever sitter i klassrummet och arbetar kan läraren kontinuerligt bedöma efterfrågan på handledning och försöka anpassa den individuella insatsen för att hinna hjälpa alla. Dock är behovet större än tidsresursen och det är ibland svårt att hinna med alla. Eleverna kan få vänta länge med att komma vidare och några frågar varandra om hjälp. Det händer också att en elev som skulle behöva längre tid för handledning inte får det då fler anmält ett behov. I de individuella samtalen läraren har med eleverna framträder detta som ett problem eftersom flera av de elever som behöver mycket hjälp inte kan få hjälp någon annanstans än i skolan. Det finns exempelvis ingen hemma som kan hjälpa dem.

När läraren handleder eleverna försöker han få dem att förstå problemen och han visar var de stannat i sitt tänkande. Ofta handlar det om att hjälpa eleven att förstå texten i ett benämnt tal, att bena upp talet i kända respektive okända fakta, att klargöra vad det egentligen frågas efter och att hjälpa eleven att tillämpa de formler och strategier som läraren gått igenom tidigare. Det händer också att eleven har luckor i tidigare genomgångna moment och då går man tillbaka och benar upp det. De elever som har svårt att välja tal att räkna får hjälp med detta av läraren.

Sammanfattning av observationsbilden

Sammanfattningsvis kan man säga att innehållet i undervisningen i matematik definieras och motiveras av lärarens terminsplanering som bygger på läroboken. Eleverna har inte inflytande över planeringen annat än genom att diskutera den färdiga planeringen och komma med förslag på förändringar. Möjligheten till en förberedd diskussion bidrar till att göra eleverna delaktiga i arbetets uppläggning. Deras förslag på förändringar ger visserligen inte resultat men det viktiga synes vara att det förs en dialog mellan lärare och elever och att eleverna genom denna kan fatta beslut i kraft av ett i deras tycke bättre argument. Terminsplaneringen ger eleverna möjlighet till kontroll över det egna studiearbetet. Observationsbilden sammanfattas i tabell 11.

Ansvar för det egna studiearbetet är påtagligt både i lärarens agerande och i det som sägs under lektionerna. Exempel på detta är metadiskussionen om hur man studerar matematik eller den feedback klassen får varje lektion på arbetsmiljön. Lärarens ledning av klassen mot en kunskapsutveckling är tydlig liksom inställningen att detta sker i samarbete mellan lärare och elever. Läraren betraktar eleverna som kompetenta att delta i detta samarbete och har tydliga förväntningar på dem.

Tabell 11. Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt.

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Lärare	Lärobok Ämnesstruktur Planering Gemensamma genomgångar Metadiskussion om studieteknik Handledning Dialog Organisering av grupparbete Tradition
Eleven	Lärobok Innehåll i handledning Medverkan i grupparbete Tradition

Det förs inte någon gång under mina observationer någon diskussion med eleverna om andra sätt att arbeta på. Vid ett tillfälle diskuterar eleverna matematiska problem i grupper. Initiativet till detta kom från läraren och inte från eleverna. Eleverna uttrycker inte heller någon önskan att arbeta på annat sätt trots att de utvärderade gruppdiskussionen som värdefull. Arbetssättet i matematik ter sig väl inarbetat och problematiseras inte. En förklaring kan vara att matematikundervisningen vilar på en stark och lång tradition som både lärare och elever är vana vid.

Elevbild av undervisningen

Elevbilden, d.v.s. den bild som förmedlats mig av eleverna, bygger på en analys av data från fokusgruppsintervjuerna. Resultatet av analysen av hur val av innehåll och arbetssätt väljs har indelats i (a) ram- och styrfaktorer, (b) urval av uppgifter utifrån intresse och fördjupning, (c) handledning från läraren, (d) viss variation i arbetssätt och (e) den egna studietiden. Liksom i förra kapitlet markeras elevcitat med ”E”.

Ram- och styrfaktorer

Av föregående avsnitt framgår att matematik är ett ämne där det kan vara svårt att ha inflytande över innehåll och arbetssätt. Enligt eleverna

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

framkommer att kursplanen styr verksamheten i detalj både när det gäller innehåll, sekvensering och tilldelad tid för ett visst område.

E: Men det beror på vad man ska lära sig också då. Matten, läroplanen i matten är väl att man ska liksom gå igenom dom här områdena.

E: Och då blir det, som vi hade i matte C. Där var ju väldigt tight schema också liksom, dom här sidorna ska man hinna gå igenom på dom här två lektionerna liksom. (5:45)

Men det är inte bara kursplanen som avgör innehållet och ordningsföljden i matematiken utan även läroboken. Det är boken som måste följas och att stuva om innehållet utifrån någon annan princip verkar inte tänkbart enligt eleverna.

E: Ja men boken, man jobbar ju alltid efter boken. Man kan ju inte ändra. Det är ju liksom boken man måste följa hela tiden. Man kan ju inte hoppa fram och tillbaka i boken. (2:18)

Inte ens läraren har så stort inflytande över innehåll, ordningsföljd eller tid till förfogande, enligt eleverna, vilket exempelvis visade sig i att han var tvungen att forcera undervisningen för att hinna med.

E: Jag tycker vi ofta sa att vi tyckte att det gick för fort fram.

E: Han hade inga mer timmar.

E: Det var ju det att det inte fanns timmar. Han var ju tvungen att göra vissa saker. (4:53)

Också matematikämnet i sig verkar innebära en begränsning av eventuella valmöjligheter när det gäller arbetssätt. Att sitta och räkna ur en bok är det arbetssätt som står till buds enligt eleverna. Några andra alternativ finns inte.

E: Matte är ju ett svårt ämne att säga hur det ska vara för det är ju liksom bara sitta och räkna i bok oftast. Jag har aldrig hört om någon annan matte om man inte räknar från någon bok så där. (5:43)

Det finns dock en tanke om att det går att arbeta på andra sätt i matematiken.

E: Ja lite kanske. Det finns ju andra sätt att jobba matematiskt på och lösa problem i grupp och sådana grejer. (5:45)

Eleverna tycks dock inte finna att det är relevant för dem, med tanke på att det, som citaten ovan visar, trots allt är kursplanen som är avgörande för hur matematikundervisningen utformas.

Urval av uppgifter utifrån intresse och fördjupning

Eleverna ansåg sig kunna göra ett urval bland uppgifterna i läroboken genom att de kunde välja bort sådana som de ansåg att de redan kunde samt att de kunde välja uppgifter som engagerade dem och som såg intressanta ut.

E: För det var han ju bra på. Den delen jag gick i matte alltså om man kunde det där så behövde man inte räkna det liksom. Det är ju onödigt att sitta och räkna det som man kan bara för att det ska göras ett visst antal uppgifter. Det är bättre att lära sig något nytt. (5:49)

Eleverna kunde också välja svårighetsgrad på talen som de ville räkna. I läromedlet fanns en nivågruppering av uppgifterna infördd och eleverna kunde välja på vilken nivå de ville studera matematik.

E: Ja vi får välja om vi vill göra dom svåra talen. Det finns ju A, B och C i boken. Lätta, mellan och svåra tal. Det får vi välja i och för sig. (2:22)

En elev har alltså möjlighet att välja att göra enbart talen på A-nivå (den lättaste nivån), en annan elev på både A- och B-nivå etc.

Handledning från läraren

Efter den inledande genomgången av det nya kunskapsstoffet vid varje lektion kunde eleverna begära handledning av läraren under det individuella räknandet.

E: Jag tycker han är jättebra på att förklara och det är ju en stor fördel hos en mattelärare att han kan förklara bra. Det tycker jag. Han är hela tiden med på lektionerna och hjälper alla som behöver hjälp och fattar man inte så sitter han kvar och förklarar. (5:43)

Denna möjlighet uppfattas, som synes, som ett värdefullt tillfälle för att få individuell hjälp med sådant som man inte har förstått.

Viss variation i arbetssätt

När eleverna stöter på svårigheter under lektionen kan de frånga det individuella räknandet och diskutera uppgiften med en kamrat.

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

E: Är dom [uppgifterna] så svåra att man inte fattar så kunde man sitta och diskutera dem med bänkkamraten, hur det egentligen var och så där.
(5:49)

Detta visar att eleverna uppfattar sig kunna välja ett alternativt arbetssätt, diskussion, som komplement till de övriga.

Den egna studietiden

Som vi har sett tidigare fick varje elev vid kursstarten en detaljerad planering över lektionerna för hela kursen. I och med planeringen upplevde eleverna sig kunna ha ett ansvar för sina matematikstudier. Den gav dem möjligheten att kunna arbeta självständigt med innehållet även utanför undervisningen, för att vara klara i tid med ett avsnitt innan nästa introducerades.

E: Nån hade väl så att dom satte ut ett schema som vi skulle följa så får vi jobba efter det. Dom bryr sig väl inte så mycket om, om vi gjorde så mycket just den lektionen bara det är klart tills nästa lektion.

E: Det stod till exempel att vi går igenom funktioner eller nåt sånt. Att vi går igenom det den 6 oktober.

E: Skall vara klar med det fram till dess.

E: Kanske ska vara klar med geometrin som var innan och så. Där har man kanske lite mer eget ansvar. (2:17)

Det är tydligt att eleverna uppfattar det egna ansvaret i relation till planeringen och att de inser innebörden av det; att det gäller att vara klar med ett avsnitt innan nästa introduceras.

Sammanfattning av elevbilden

I elevernas bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker intar kursplanen en central plats. Läroboken står för sekvenseringen av ämnesstoffet och ämnet som sådant styr arbetssättet. Ämnets inbyggda metodik ifrågasätts inte av eleverna. Läraren har, enligt dem, inte så stora möjligheter att gå utanför givna ramar utan har som uppgift att effektuera kursplanen. Elevernas bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker sammanfattas i tabell 12.

Tabell 12. *Elevbild av hur val av innehåll och arbetssätt i matematik sker*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Kursplan Lärobok Ämne Planering
Eleven	Intresse Progression Handledning Diskussion med kamrat/er

Eleverna upplever sig ha obetydligt inflytande över innehållet i undervisningen i stort. Men i den konkreta undervisningssituationen anser de sig ha möjlighet att välja räkneppgifter utifrån intresse och önskad svårighetsgrad. Till sin hjälp har de en nivågruppering i läroboken vilket medför att de kan ha kontroll över progressionen i sina matematikstudier om de så önskar. De anser sig också ha stora möjligheter att påkalla handledning från läraren för att få en individualiserad undervisning. Elevernas kunskapsutveckling blir härigenom delvis elevstyrd.

Eleverna kan skapa sig en viss variation i arbetssättet genom att kombinera det individuella räknandet med problemlösning tillsammans med en kamrat eller en grupp kamrater. Genom lärarens noggranna planering har de kontroll över sin egen studietid både när det gäller att avgöra hur mycket arbete de måste lägga ned på matematikstudierna mellan lektionerna och när de vill utföra arbetet.

Lärbild av undervisningen

Lärbilden, d.v.s. den bild som förmedlats mig av läraren, bygger på en analys av data från intervjun med läraren i matematik. Lärarens bild av hur innehåll och arbetssätt väljs har delats in i (a) ram- och styrfaktorer och (b) undervisningen.

Då citat ur intervjuerna används markeras dessa enbart med indrag i texten eftersom det rör sig om endast en lärare.

Ram- och styrfaktorer

I matematiken är valet av innehåll helt och hållet styrt av kursplanerna, som, enligt läraren, är mycket strikta.

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

För det första så är vi liksom styrda lite grand av en mycket strikt kursplan i ämnet. (2:11)

Den strikta kursplanen styr innehåll och arbetsformer genom detaljerade innehållsangivelser och genom att ange kursens omfång i poäng. Det antal poäng som en kurs omfattar står i direkt proportion till antal undervisningstimmar, som finns till förfogande för kursens genomförande.

Vidare så är vi ju också låsta av att vi har ett antal undervisningstimmar som den här kursen ska vara klar på så att vi kan inte välja hur fort vi kan gå fram egentligen. (2:11)

Möjligheterna att välja ett alternativt innehåll och alternativa arbetsformer blir genom denna reglering begränsade. Dessutom är ämnet sådant att det finns en inbyggd logisk struktur vilket medför att vissa avsnitt måste läsas före andra avsnitt eftersom de bygger på varandra.

Det innebär ju också att det är ett typiskt sånt här ämne där grundkunskaper hjälper till att bygga upp nästa kurs. (2:55)

Denna progression finns både inom varje kurs och mellan kurserna och för att kunna fortsätta studera matematik måste därför vissa delar ha behandlats före andra. Enligt läraren är det ungefär 60-70 % av matematikens delar som måste gås igenom för att eleverna skall kunna hänga med i efterföljande moment. Genom att ämnet har denna starka progression omintetgjörs den möjlighet att välja innehåll som läraren skulle kunna tänka sig eftersom de elever som skall gå vidare i sina matematikstudier måste rustas för detta.

Och det som gör mig som lärare lite styrd här också det är ju det att man i regel vet att vissa av dom här eleverna kommer sen att läsa vidare nästa kurs i matematik och då måste man ju helt enkelt ha kommit igenom en hel del av dom momenten som var i den föregående kursen som grund för det här, annars hamnar dom ju i en ohållbar situation längre fram. (2:17)

Inte bara de detaljerade kursplanerna och ämnets struktur upplevs av läraren hindra möjligheterna till inflytande över innehållet. Läroböckerna i matematik är likartade innehållsmässigt eftersom läroboksförfattarna har utgått från kursplanernas detaljerade innehållsanvisningar då de författat böckerna och variationen i innehåll blir därmed inte så stor mellan olika läromedel.

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

Nu tror inte jag det hade spelat så där jättestor roll för tittar man i en matematiklärobok så är ju momenten ganska likartade och böckerna är ju skrivna efter dom kursplaner som finns så det är väl få ämnen som är så hårt reglerade tror jag i läroplanen. (2:16)

Ett byte av läromedel skulle alltså inte medföra en förändring av innehållet i undervisningen, anser läraren.

Konsekvenserna av kursplanernas hårda styrning upplevs problematiska främst i förhållande till de matematiskt ointresserade eleverna. Genom att inte kunna anpassa undervisningens innehåll till dessa elever är risken stor att de blir ännu mer ointresserade av ämnet och omotiverade att studera det. För de intresserade och ambitiösa eleverna får det inte lika allvarliga konsekvenser.

Har man elever som är roade av ämnet och ambitiösa så tror jag inte att det här är något större hinder men tyvärr är det så att vi har en hel del elever som inte tycker att det här ämnet är så jätteroligt och det blir inte mindre tungt när dom ser att dom ska gå igenom alla dom här momenten och ibland så frågar dom sig varför dom måste läsa det här. (2:19)

För att kunna tackla denna problematik borde det enligt läraren finnas en basdel som alla skall kunna och en del som kan anpassas mer till den enskilde eleven. Genom en flexibel del skulle innehållet kunna skraddarsys och anpassas till elevernas kommande behov av matematikkunskaper i yrkeslivet. Med en sådan anpassning skulle man kunna öka elevernas intresse och motivation genom att nyttan med kunskaperna kan göras tydlig.

Skulle jag själv få vara med och styra över kursplanerna för den här typen av elever så skulle jag nog vilja ha någon form av basdel i boken där man, det här behöver liksom alla elever ha med sig men så behöver dom också ha ett antal moment som är mer flexibla och skraddarsydda för dom här eleverna. (2:19)

Matematik är ett ämne där elevernas erfarenheter och kunskaper begränsar sig till undervisningen i grundskolan och ämnet kopplas inte självklart till elevernas vardagsliv utanför skolan. Elevernas bristande kunskaper om matematikens innehåll, omfattning och praktiska nytta upplevs av läraren inverka begränsande på deras möjligheter att ha inflytande över innehållet och eleverna kan ställas inför omöjliga val där de tvingas ta ställning till sådant de inte känner till.

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

Om jag frågar, tycker ni det går åt tre timmar till dom linjära funktionerna t.ex. så, ja det kan man möjligtvis fråga om efteråt. Tyckte ni att tre timmar var lämpligt, men att innan på något sätt, det är inte realistiskt på något sätt. (2:67)

Förutom styrdokumentens starka påverkan på innehållet och elevernas bristande matematiska erfarenheter omöjliggör de ekonomiska ramarna att elever och lärare kan välja att använda andra läroböcker än de som finns inköpta som klassuppsättningar på skolan. Möjligheten att med hjälp av alternativa läromedel också få ett alternativt innehåll i undervisningen upplevs inte finnas.

För det andra så har vi redan tidigare läroböcker som av kostnadsskäl, ekonomiska skäl, inte kan bytas ut efter varje termin, så att om vi startar där så blir det inte så mycket eleverna kan komma till tals. (2:11)

Inom ramen för kursplan, timplan och befintliga läromedel försöker läraren ändå välja matematiska exempel som skall ligga i linje med elevernas intresse.

Annars försöker vi här att anpassa det hela så att man känner att det ska gå åt det hållet som man har intresse om det går. (2:21)

Undervisningen

Undervisningen i matematik har läraren organiserat dels enligt en övergripande struktur för hela terminen, dels enligt en specifik struktur för varje enskild lektion. Den övergripande strukturen stöder den specifika så att det viktigaste målet med undervisningen nås nämligen att eleverna lär sig tänka matematiskt och får insikt om matematiska problem.

I och med att eleverna vet vad som kommer att behandlas är tanken att de skall kunna förbereda sig hemma genom att läsa på i förväg. Den specifika strukturen organiserar arbetet under varje lektion. Läraren börjar med att gå igenom ämnet för dagen och ger en annan vinkling än boken. Efter genomgången tränar eleverna självständigt på det nya området resten av lektionen. Hemma är det meningen att eleven repeterar och befäster kunskapen. Denna lektionsstruktur karaktäriseras av läraren som traditionell.

Vad jag vill då med min planering, det är ju det att eleverna ska vara lite pålästa. Dom ska helst liksom ha läst på innan. /.../ Steg två i det hela det är ju själva genomgången, där man får det här lite tillrättlagt, det som

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

stod i boken. /.../ Steg tre i det här är, att gå sen hem ganska snabbt efter, gärna på eftermiddagen kvällen efter den här mattetimmen, titta igenom vad vi gjorde, förstärk det här ytterligare. (2:31)

Läraren anser att dialogen med eleverna är viktig och den förekommer i olika sammanhang: planering, gruppdiskussion, handledning, återkoppling och utvärdering. I dialogen öppnas en möjlighet för utbyte av tankar och idéer eleverna emellan och mellan eleverna och läraren.

I likhet med vad som framkommit i observationsstudien berättar läraren att vid starten av en matematikkurs presenterar läraren kursplanen och försöker förklara relationen mellan mål, planering och innehåll för eleverna för att på det sättet skapa förståelse för hur den övergripande planeringen hänger ihop med kursplanen.

Jag brukar alltså starta med att visa vilka mål som finns i kursplanen för att eleverna ska förstå varför vi är så låsta vid den här takten och vid dom här momenten som ska in. (2:58)

Eleverna har här möjlighet att komma med synpunkter och idéer. Det som framförs kan handla om att det går för fort fram och att man behöver bromsa lite. Synpunkter på antal examinationstillfällen och omfattning av examinationerna diskuteras också. Formen för examinationen är dock en faktor som läraren bestämmer över helt och hållet.

Att man som elev får ha synpunkter, idéer, komma med tankar som jag då funderar över och också tar hänsyn till, till viss del. Det blir alltså en dialog kan man säga mellan mig och eleverna. (2:3)

Även i relation till enskilda elever som kört fast eller fått underkänt på ett prov planerar eleven och läraren tillsammans vad som behöver repeteras, tidsåtgången för det, hjälp från lärarens sida och när ett omprov skall ske.

Om det nu är så att dom känner att dom har jobbat med någonting dom tidigare har kört fast på kanske varit underkända på och så, då kan vi diskutera hur vi ska lägga upp det här. När ska vi tenta av den här biten, behöver Du någon hjälp innan och hur många timmar och när ska omprovet ske. (2:41)

Problembaserat lärande, då man startar ett nytt avsnitt med att presentera ett matematiskt problem och arbetar med det på samma sätt som inom andra ämnen, anser denna lärare inte är realistiskt. Att däremot gruppvis diskutera

komplexa matematiska problem i slutet av ett avsnitt där man redan gått igenom och tränat ett antal matematiska principer är fullt möjligt. Problemet med detta arbetssätt är att eleverna engagerar sig olika mycket i diskussionen.

Jag har provat lite andra arbetssätt och testat både det ena och det andra och det här med PBL och matte tror jag inte på i någon större utsträckning. Jag tror alltså att vissa moment i matematiken är bra och roligt att bryta av med PBL-arbete och det har vi också gjort under våren. Dock märker man hela tiden att det är nog tyvärr så att det är liksom några elever som sköter det matematiska jobbet och tankarna och några som mest lyssnar och inte bidrar med så mycket. (2:45)

Det kan alltså vara en fördel enligt läraren att i grupp diskutera och lösa matematikproblem. Vinsten med det skulle vara att eleverna i diskussionen får lära sig att identifiera problemet, fundera över vilken teori det bygger på och vilket matematiskt redskap som kan användas för att lösa problemet, något som det behövs mycket träning i.

Dialogen används vid handledning i samband med den individuella träningen som är en del i varje lektion. Läraren finns hela tiden till hands under lektionen för att eleverna skall ha möjlighet att få den hjälp som de efterfrågar i förhållande till det aktuella avsnittet men också i förhållande till tidigare genomgångna avsnitt.

Dom har möjligheter att fråga både på det dom håller på med just nu eller att dom kan gå tillbaka och se var dom har fastnat någonstans. (2:40)

Dialogen är också viktig för att kartlägga svårigheter när sådana uppstår och att bygga upp elevernas självförtroende. Vid sådana tillfällen försöker elev och lärare tillsammans bena upp problemet och hur det skall åtgärdas.

Och den här dialogen är naturligtvis väldigt viktig inte minst när det kör ihop sig. (2:29)

Återkoppling ges till varje elev när man kommit en bit in i en kurs och skriftlig utvärdering sker efter kursens slut. Dessa instrument ger läraren möjlighet att få en bild av elevernas studier.

Då brukar jag efter en liten tid när vi kommit in i en kurs ha ett litet snack med i princip var och en. /.../ Ibland brukar jag också ha en liten skriftlig utvärdering där dom får skriva såna här saker och där dom får ge mig tillbaka en del synpunkter på det här hur mycket dom jobbar hemma med

Kapitel 7 Val av innehåll och arbetssätt inom matematik

en kurs i veckan. Att jag ska få en bild av hur deras arbetsbörda ser ut.
(2:14)

De synpunkter som kommer fram i utvärderingar som genomförs vid kursens slut, kommer inte den klassen, som gjort utvärderingen, tillgodo och utvärderingarna får framför allt en formativ funktion för kommande klasser. Men trots det är utvärderingar viktiga för utvecklingen av undervisningen i det långa perspektivet.

Den är jätteviktig och att man, efter i princip varje kurs man har haft, har en form av utvärdering med sina elever. Det känns ju som A och O men det hjälper ju inte kanske dom här elevernas planering eller innehåll som man frågar, utan det är som Du säger kommande klasser. (2:68)

Sammanfattning av lärarbilden

I lärarbilden förmedlas en stark styrning av innehåll och arbetssätt genom program mål, kursplan, ämnesstruktur och lärobok. Kursplanens detaljerade anvisningar om innehåll och undervisningstimmar korresponderar med ämnets struktur och konkretiseras i läroboken. Lärarens uppgift är att planera undervisningen i lämpliga avsnitt och genomföra undervisningen. Men uppgiften är också, enligt läraren, att föra en metadiskussion om hur man lär sig matematik och att ordna en studiemiljö som möjliggör studiearbete. Detta senare innehåll ter sig vid en jämförelse inte som framträdande i styrdokument och lärobok.

Gymnasieskolans övergripande mål är att förbereda eleverna för fortsatta studier på högskolan. Detta medför att stora delar av matematiken måste betraktas som obligatoriska och att en individualisering, utifrån programmets yrkesbehov, inte går att göra. Lärarens bild av hur val av innehåll sker sammanfattas i tabell 13.

Tabell 13. *Lärbild av hur val av innehåll och arbetssätt i matematik sker*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Programmål Kursplan Ämnesstruktur Lärobok Planering Matematiskt förhållningssätt Dialog Återkoppling
Eleven	Kunskapsbehov och progression Innehåll i handledning

Elevernas och lärarens möjligheter till inflytande framstår som begränsade. Men genom sin detaljerade planering och diskussionerna om studieteknik i matematiken möjliggör läraren för eleverna att ta ansvar för sitt lärande och planera och disponera sin tid. Arbetssättet med gemensamma genomgångar och individuell färdighetsträning gör det möjligt att arbeta utifrån egna kunskapsbehov och de kan också få det individuella stöd de behöver för att kunna genomföra studierna. Läraren är inriktad på dialog både vid handledning och vid diskussioner om undervisningens genomförande och den blir ett sätt för eleverna att uttrycka sina behov av stöd. Kombinerat med en god studiemiljö skapas utrymme för eleverna att inom givna ramar utöva inflytande över sitt direkta studiearbete.

Sammanfattande jämförelse mellan de tre bilderna

En jämförelse mellan de tre bilderna visar att innehållet i matematikundervisningen är i hög grad obligatoriskt. Arbetssättet följer samma mönster varje lektion med läraren som huvudaktör under den första, gemensamma delen och eleverna som huvudaktörer under den därpå följande individuella delen. Resultaten från undersökningar som rapporterar lågt elevinflytande över innehåll och arbetssätt kan sägas bekräftas även i dessa tre bilder (exempelvis Ekholm & Lindvall, 1991). Faktorer som är av betydelse för val av innehåll och arbetssätt sammanfattas för de tre bilderna i tabell 14.

Tabell 14. Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt

Aktör med inflytande	Observationsbild	Elevbild	Lärbild
Lärare	Lärobok Planering Ämnesstruktur Studiemiljö Metadiskussion om studieteknik Gemensamma genomgångar Handledning Dialog Organisering av grupparbete	Lärobok Planering Ämnesstruktur Kursplan	Lärobok Planering Ämnesstruktur Studiemiljö Matematiskt förhållningssätt Kursplan Programsmål Dialog Återkoppling
Elever	Innehåll i handledning Lärobok Medverkan i grupparbete	Innehåll i handledning Progression Intresse Diskussion med kamrater	Innehåll i handledning Progression Kunskapsbehov

Den överordnade urvalsprincipen för innehållet är densamma i alla tre bilderna. *Ämnesstruktur*, *kursplan* och *lärobok* hänger ihop och utgör fasta ramar för undervisningen. Kursplanen och läroboken har hög detaljeringsgrad vilket återspeglas i lärarens tidsmässiga planering av innehållet. Lärarens och elevernas inflytande över innehåll och arbetssätt sker inom dessa detaljerade ramar. Elevernas erfarenhet som utgångspunkt för undervisning, i enlighet med Deweys tankar, ter sig obefintlig och i undervisningen i matematik kan läroplanen sägas ha just en sådan betydelse som Dewey (1902; 1938) vill komma bort från. Läraren framstår som en förmedlare mellan läroplanen och kursplanen.

Bilden nyanseras om lärarens konkreta undervisning betraktas. Här är det framför allt *kontinuiteten* i undervisningens innehåll som framträder. Dewey (1938) framhåller denna som viktig för en utbildande erfarenhet. Kontinuitet uppnås i matematikundervisningen genom att läraren är noggrann med att förankra aktuellt ämnesinnehåll i det som eleverna stött på i tidigare matematikundervisning och genom att motivera innehållet som nödvändigt för kommande innehåll. I den individuella *handledningen* är ambitionen att

upprätthålla kontinuiteten genom att upptäcka elevens kunskapsluckor och reda ut dessa innan eleven går vidare med aktuellt innehåll. Dialogen som förs mellan läraren och eleven vid dessa tillfällen ger eleven en chans att knyta an till sin egen erfarenhet och att bolla denna mot den mer erfarna lärarens, en funktion för läraren som Dewey (1938) framhåller som betydelsefull. Matematikundervisningen blir starkt individualiserad på detta sätt. Individualiseringen och kontinuiteten ger eleven ett visst inflytande över den egna kunskapsutvecklingen. Inflytandet gäller inte att välja ett innehåll A eller B, vilket läraren anser vara ett meningslöst inflytande, utan snarare ett inflytande i det egna omedelbara lärandet. Detta skall jämföras med Forsbergs (1994) resonemang i hennes studie av matematikundervisningen i åk 3 på grundskolan. Hon beskriver här en undervisning liknande den för ”mina” gymnasieelever. Läraren har beslutat om innehållet och strävar efter att individualisera undervisningen efter varje elevs behov. Det intressanta i hennes studie är att hon finner en brist i att innehållsfrågan inte diskuteras med eleverna i relation till varför ett innehåll skall läras. En undervisningsprocess som inte berör motiven till varför ett innehåll skall läras blir inte heller öppen för reflektion. Detta medför enligt Forsberg (a.a.) att elevernas inflytande begränsas.

En diskussion om ett innehålls legitimitet skulle alltså kunna öka elevernas inflytande. Dewey (1938) menar att det är lärarens uppgift att känna till utbildningens lång- och kortsiktiga mål så att valet av utbildande erfarenheter kan göras och att elevens utveckling kan styras i rätt riktning. Det blir då också en viktig uppgift för läraren att kommunicera målen till eleverna. Den noggranna planeringen, metadiskussionen samt den utvärdering som genomförs efter provet kan anses ha funktionen att kommunicera de kortsiktiga målen. Elevernas reella inflytande över utbildningen kan underlättas av dessa inslag.

Utbildningens långsiktiga mål motiveras med hänvisningen till att matematikkunskaperna ger behörighet till fortsatta studier på universitetet och högskola. Annan nytta av kunskaperna, utöver behörigheten, är mer outtalad. Detta förhållande ger anledning anta att ämnets legitimitet blir tydligare och mer accepterad för de elever som redan under gymnasiet vet att de tänker studera vidare än för dem som inte har denna målsättning under gymnasietiden. Matematikstudiernas förankring i ett livsperspektiv kan resultera i två synsätt på studierna. Det ena är att eleven drar slutsatsen att studierna är viktiga för framtida behov och blir motiverad att lära sig, det andra är det motsatta. Eleven finner, enligt detta synsätt, ingen användning av matematikkunskaperna senare i livet och blir därför omotiverad för studierna. Dessa tankegångar kan jämföras med Bergs (2003) resonemang om olika elevroller. Han menar att vi i den obligatoriska skolan kan finna tre olika

typer av elevroller beroende på hur eleverna uppfattar skolan. Eleverna kan vara antingen medverkare, deltagare eller åskådare. Medverkarna ser skolan som en rättighet. Deltagarna och åskådarna ser skolan som en plikt med risk att den kan komma att betraktas som en tvångsinstitution. I förhållande till resonemanget ovan om lång- och kortsiktiga mål är medverkarna de som kan se att studierna är till nytta för dem medan deltagarna/åskådarna inte ser denna nytta. I denna studie finns elever som betraktar gymnasieskolan som obligatorisk och som inte skulle befinna sig där om de inte var tvungna. För att återknyta till Forsbergs (1994) resonemang om att kunskap om målen ökar möjligheterna till inflytande skulle slutsatsen för de ovan beskrivna elevgrupperna bli att de har olika förutsättningar för inflytande över undervisningens innehålls- och metodfrågor, exempelvis i den individuella delen av undervisningen.

Lärares utrymme för initiativ och inflytande finns, förutom i planeringen, i de gemensamma genomgångarna i början av varje lektion. Detta utrymme används, som vi sett tidigare, till att presentera och anpassa det matematiska innehållet och att föra en metadiskussion med eleverna om hur man lär sig matematik. Enligt Barth Nordström (1990) är en diskussion om hur man bygger upp sina kunskaper viktig för att eleverna skall kunna utveckla sitt sätt att lära. Denna strategi hos matematikläraren kan ses som ett sätt att öka elevernas möjlighet att förstå det matematiska innehållet, vilket i förlängningen ökar elevernas möjlighet till inflytande över den egna kunskapsutvecklingen. Jag menar att läraren använder ett friutrymme i kursplanen till att öka elevernas inflytande och självständighet.

Dewey (1938) pekade på faran i att låta den yttre friheten bli ett mål i sig. En yttre frihet skall, för att vara positiv, leda till att de personligt uppställda målen kan genomföras. Diskussioner om studiemiljön är vanliga i början av lektionerna och läraren är tydlig i sina krav på att ordningen i klassrummet skall stödja elevernas lärande. Eleverna skiljer sig åt avseende hur de använder den yttre friheten i klassrummet. En del elever arbetar mycket målmedvetet med sina studier medan andra inte gör det utan använder tiden till annat exempelvis ”sms:a” eller gå ut i korridoren och prata med kamrater. Forskning av exempelvis Granström (1992) har visat att eleverna håller på med privata projekt vid sidan av undervisningen i klassrummet. Även i detta sammanhang kan Bergs (2003) ovan beskrivna elevroller kasta ljus över elevernas beteende så till vida att eleverna som ser skolan som en rättighet tar vara på undervisningen medan eleverna som ser den som en tvångsinstitution ägnar sig åt helt andra saker.

Val av innehåll och arbetssätt inom medicinsk grundkurs och omvårdnad

Här följer nu det sista av de tre kapitel som redovisar hur val av innehåll och arbetssätt sker, hur valen motiveras, vilket utrymme elevernas inflytande ges och vilka initiativ som tas och av vem. Kapitlet följer samma disposition som de båda föregående.

Observationsbild av undervisningen

Observationerna av den integrerade undervisningen i Medicinsk grundkurs B och Omvårdnad B visar att den övergripande strukturen för undervisningen är (a) inventering av elevernas behov och önskemål (b) PBL-arbete och (c) mer traditionell undervisning. I denna studie har ämnesområdet *circulationen* varit ett PBL-arbete och *centrala nervsystemet* ett område som behandlats enligt traditionell undervisningsmodell.

För att inventera elevernas behov och önskemål om innehåll och arbetssätt för kurserna som helhet får de, under ett inledande arbetspass, i uppgift av läraren att gruppvis arbeta enligt följande instruktioner.

Ni har fått målen till Medicinsk grundkurs B och Omvårdnad B (APU² ingår i OMV B).

Diskutera målen i kurserna.

Använd läroböckerna, även Omvårdnadsboken, Anatomiboken och Mikrobiologi från år 1.

Ge förslag på innehåll och arbetsformer i kurserna.

Kurserna kommer att sträcka sig över hela läsåret.

Lägg förslaget i mitt fack, så diskuterar vi det sedan.

Vid detta tillfälle har eleverna möjlighet att sinsemellan diskutera sina önskemål om inriktningen på undervisningen och att lämna ett förslag till läraren. Förutom den i uppgiften nämnda kurslitteraturen har eleverna erfarenheterna från den arbetsplatsförlagda utbildningen under år 1 och kunskaperna från Medicinsk grundkurs A och Omvårdnad A att utgå från i diskussionen. Resultatet av inventeringen blev magert och, enligt läraren, i princip en avskrift av målen i kursplanen och formuleringar i läroböckerna.

² APU = arbetsplatsförlagd utbildning

Jämsides med inventeringen startade terminens första PBL-arbete som läraren hade planerat tillsammans med en kollega. Utifrån kursplanens mål och betygskriterier och tidigare erfarenheter fastställdes ramarna för arbetet och det presenterades för eleverna i en studiehandledning. Utdrag ur studiehandledningen visas i figur 2.

	Hjärtinfarkt	
Kurs:	Medicinsk grundkurs B Omvårdnad B	
Mål:	Att skaffa sig kunskap om hjärtinfarkt och förståelse för hur livet kan förändras efter denna sjukdom.	
Tid:	Vecka 35-38	
Examination:	Enskilt skriftligt prov vecka 38	
Litteratur:	Fransson/Göransson/Kvist: Anatomi och fysiologi Borsiin m.fl.: Somatiska sjukdomar I. Helmstein: Läkemedelslära Apoteket: Apotekstidningen 1/97, Råd om sjukdomar i hjärta och blodkärl Broschyr: Efter en hjärtinfarkt	
Video:	Hjärtinfarkt Livet efter infarkten	
	Tema 1: Det friska hjärtat.	
Mål:	Att kunna redogöra för hjärtats och cirkulationens uppbyggnad och funktion	
Utgångspunkt:	Hjärta(atrapp) och bild	
Centrala begrepp:	Blod Klaffar Kranskärl Kapillärutbytet	Blodkärl Stora och lilla kretsloppet Retledningssystemet
Resurstillfälle:	Se schema. (Frågor lämnas in skriftligt senast en dag före.)	
Föreläsning:	Retledningssystemet. Se schema. Kapillärutbytet. Se schema	
Tid:	Se schema	

Figur 2. Utdrag ur studiehandledning för ämnesområdet Cirkulationen, delområde Hjärtinfarkt och Tema 1.

Som framgår av ovanstående figur ges undervisningen en ram i studiehandledningen. Där anges de olika teman, antal, innehåll och tidsåtgång, centrala begrepp, kurs- och referenslitteratur, resurstillfällen, filmer, schema och datum och form för prov. Innehållet för ämnesområdet Cirkulationen avgränsas till Hjärtinfarkt med tre olika teman: (1) Det friska hjärtat, (2)

Hjärtinfarkt och (3) Livet efter infarkten. Eleverna får alltså en tydlig avgränsning av och planering för ämnesområdet och den presenteras för eleverna i helklass.

I den fortsatta undervisningen arbetar eleverna omväxlande självständigt eller med handledning av läraren. Handledning förekommer alltid i början av ett PBL-arbete för att eleverna skall få hjälp att komma igång. I den basgrupp jag observerar vid starten av temat *Det friska hjärtat* går det trögt i början och läraren påminner om arbetsgången. Utgångspunkten är en bild och en attrapp av hjärtat. Läraren puffar på ytterligare genom att fråga vem som skall anteckna på tavlan. Eleverna plockar förstrött med attrappen och jämför med bilden och brainstormingen startar. Så småningom övergår den i nästa fas som är sortering av begreppen och inordning i kategorier.

Med kategorierna som struktur formulerar eleverna instuderingsfrågor. En del av frågorna formuleras snabbt och enkelt och utan diskussion, som om det skedde på rutin. I motsats till detta ger andra formuleringar upphov till en diskussion om hur man skall uttrycka sig så att ”allt” innefattas i frågan. Eleverna deltar i arbetet med olika engagemang. Några kan vara helt tysta medan andra driver arbetet framåt. Läraren försöker involvera de tysta eleverna genom att, i det här fallet, uppmana dem att titta på hjärtattrappen och efterfråga deras åsikter.

Då eleverna i nästa steg arbetar med att besvara frågorna arbetar de enskilt eller i olika gruppkonstellationer inom basgruppen, helt enligt egna önskemål. Med jämna mellanrum finns tillfällen då läraren handleder eleverna under basgruppsarbetet. Vid dessa tillfällen läser eleverna upp vad de kommit fram till och kompletterar sina anteckningar med hjälp av övrigas redovisningar. Läraren ställer kompletterande frågor på innehållet och uppmuntrar till diskussion. Även vid dessa tillfällen försöker läraren involvera de tysta eleverna genom att be dem redovisa sina svar på frågorna. Vid slutet av ett handledningstillfälle uppmanar läraren eleverna att utvärdera sitt arbete genom att reflektera över hur långt de kommit och vad de har kvar att lära sig i relation till målsättningen.

Innehåll som är svårtillgängligt stöttas under ett PBL-arbete med föreläsningar och s.k. resurstillfällen, som är undervisningstillfällen till vilka eleverna har lämnat in frågor i förväg som läraren besvarar. PBL-arbetet avslutas med ett enskilt, skriftligt prov.

Vid starten av ämnesområdet Centrala nervsystemet (CNS), som följer en traditionell undervisningsmodell, görs en ny inventering av elevernas önskemål om innehåll och arbetssätt. Förslagen från de fyra basgrupperna visas i figur 3.

Basgrupp 1	Basgrupp 2	Basgrupp 3	Basgrupp 4	Lärarens syntes
<ul style="list-style-type: none"> • Ta reda på fakta • Bestämna hur långt man ska komma till nästa gång • Resurstillfällen • Hjälp med avgränsning • Skriftligt prov 	<ul style="list-style-type: none"> • Föreläsning • Jobba mer enskilt • Skriftligt prov (i grupp), vanliga frågor, inga fall • Instuderingsfrågor 	<ul style="list-style-type: none"> • Målpapper • Föreläsning på det viktiga • Skriftligt prov 	<ul style="list-style-type: none"> • Föreläsning • Arbetsblad • Resurstillfälle före provet • Skriftligt prov • Tips på böcker 	<ul style="list-style-type: none"> • Målpapper med detaljerade mål • Instuderingsfrågor • Film som introduktion • Resurstillfällen • Skriftligt prov • Rollspel • Litteraturanvisningar • Schema

Figur 3. Elevernas önskemål om innehåll och arbetssätt för arbetsområdet CNS.

Med ledning av elevernas förslag planerar läraren ämnesområdet. Hon gör ett arbetsblad där det övergripande målet anges och konkretiseras i små och väl avgränsade delmål. Dessa kan eleverna göra om till instuderingsfrågor genom att ändra ordföljd och skiljetecken. Hon gör också ett arbetsblad över varje sjukdom som eleverna kan välja att arbeta med. Det finns anvisningar om redovisningssätt och vad som skall beröras under redovisningen. Som introduktion till hela ämnesområdet visas en film om nervsystemet. Litteratur finns angiven och eleverna får också låna en bok i anatomi och fysiologi för år 1. Läraren har gjort en tidsmässig planering för arbetet som också omfattar två resurstillfällen. Under elevernas enskilda arbete eller grupparbete är läraren handledare och hjälper till när problem uppstår. Det innebär att hon går runt till eleverna och svarar på de frågor de ställer. Om hon genom elevernas frågor märker att de upplever att något är svårt sätter hon sig ner hos dem och berättar om det. Självt kan hon ställa ”kontrollfrågor” på ett innehåll för att se hur eleverna förstått något eller hon kan visa på vad som är centralt inom området för att rikta deras uppmärksamhet mot det.

Den största delen av lektionstiden använder eleverna till att besvara instuderingsfrågorna och de har utvecklat sina egna strategier för detta arbete. Ett exempel är den grupp elever där var och en inledningsvis besvarar frågorna och först när man stöter på problem tar man hjälp av varandra. Man kan exempelvis läsa en mening, som man inte förstått, högt och diskutera innehållet med kamraterna. Ett annat exempel är gruppen som kopierar av texten i läroboken, sedan antecknar numret på frågan där svaret finns och därefter diskuterar svaret sinsemellan.

Eleverna använder endast den litteratur som är angiven i instruktionerna. De använder inte biblioteket eller datorn för att hitta kompletterande material. Demonstrationsmaterial som läraren tagit fram står oanvänt.

Det pågår andra projekt under arbetet också. En elev skriver ett arbete i svenska istället för att arbeta med CNS. I en grupp om sex elever sitter två och arbetar med instuderingsfrågorna, övriga fyra diskuterar helt privata angelägenheter. De tycker det är en fördel att arbeta i grupp eftersom man får hjälp av varandra. Nackdelen är att det är så lätt att prata om andra saker. Det är mer regel än undantag att lektionerna slutar 10 minuter tidigare vid de tillfällena eleverna arbetar själva med ett område.

Sammanfattning av observationsbilden

Enligt observationsbilden kan man sammanfattningsvis säga att innehållet i undervisningen i medicinsk grundkurs och omvårdnad bestäms av kursplanens mål. Den är utgångspunkt för det fortsatta arbetet med planeringen och genomförandet av undervisningen vare sig det är traditionell undervisning eller PBL-arbete. Skolans övergripande policy angående arbetssätt avgör utformningen på skolarbetet. Observationsbilden av hur val av innehåll sker sammanfattas i tabell 15.

Tabell 15. *Faktorer av betydelse för val av innehåll*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll	
	PBL-arbete	Traditionell undervisning
Läraren	Kursplanens mål Tidigare erfarenheter Studiehandledning Lärobok Tema Föreläsning Handledning	Kursplanens mål Arbetsblad Lärobok
Eleven	Kursplanens mål Instuderingsfrågor Svar på instuderingsfrågor Lärobok Resursfrågor Gruppens arbete	Egna önskemål Instuderingsfrågor Svar på instuderingsfrågor Lärobok Resursfrågor Gruppens arbete

Kursplanens målsättning konkretiseras i studiehandledningen för PBL-arbetet och i arbetsbladet för den traditionella undervisningen. Läraren har genom

dessa dokument ett stort inflytande över innehållet. Eleverna utövar inflytande inom dessa givna ramar i arbetet med instuderingsfrågorna och i de gemensamma gruppdiskussionerna. Läroboken verkar vara betydelsefull för det konkreta innehåll som eleverna arbetar med oberoende av arbetssätt.

Resursfrågorna, både i PBL-arbetet och i det traditionella arbetssättet, tar sin utgångspunkt i problem som eleverna stött på under arbetet med instuderingsfrågorna och som de inte kan lösa på egen hand. Intrycket är att det här handlar om frågor som eleverna är genuint intresserade av att få ett svar på eftersom de tar initiativ till att formulera dem och att delta i det frivilliga resurstillfälle då de besvaras. Här bedömer jag att eleverna har ett stort inflytande över innehållet och sin egen studietid.

Elevbild av undervisningen

Elevbilden bygger på min analys och tolkning av data från fokusgruppsintervjuerna. Resultatet har indelats i (a) ram- och styrfaktorer och (b) intresse och tidigare erfarenheter. Då citat ur intervjuerna används markeras elevernas utsagor med ”E”.

Ram- och styrfaktorer

När det gäller inflytande över innehållet i medicinsk grundkurs anser en del elever att de har inflytande eftersom man använder PBL. Här är det alltså skolans övergripande policy som skapar ett handlingsutrymme. Ämnesområde och centrala begrepp har läraren beslutat om medan eleverna själva har inflytande över vad de konkret vill lära sig inom varje ämnesområde genom att konstruera instuderingsfrågor, bearbeta dem och redovisa dem i basgruppen.

E: Det får vi reda på, att det ska du hålla på med, och sen får vi centrala begrepp, och sen så gör vi frågor om det, och sen om det kommer mer frågor så gör vi dom frågorna, och sen möts vi i gruppen igen och sätter ihop det där hur vi fått till det och hur det gått.

E: Det kan ju liksom va någon som har fått reda på något annat som ingen annan har fått så får alla reda på det.

E: Men det är läraren som har bestämt att vi ska läsa om CNS och hjärtat

E: Det tycker inte jag gör något. (1:33)

Att inte få vara med och bestämma ämnesområde anses helt i sin ordning av en del elever med motiveringen att de inte vet vad som är viktigast och att somliga saker måste man bara kunna om man ska arbeta inom vården.

Tanken på att prioritera ett kunskapsinnehåll framför ett annat framstår i det perspektivet som mindre relevant.

E: Vi kan ju inte veta vad som är viktigast.

E: Men som undersköterska måste man ju nästan kunna hjärtat och det är, det och urinvägar och allt sånt där då ska ju va med. Det vore ju dumt om man hoppa över det där för att vi tyckte att musklerna var mer...

EE: skratt

E: Det ska vi kunna. Vissa saker måste vi kunna också. Vi kan inte bestämma allting själva. (1:33)

Eleverna anser alltså att yrket ställer krav på visst innehåll i utbildningen som därmed kan betraktas som obligatoriskt och de menar att de inte kan bestämma allt själva.

Men det finns också elever som inte tycker att de har något inflytande över innehållet eftersom ämnesområdet är bestämt av läraren. Elevernas intresse är inte det som varit avgörande för vilket innehåll som valts och alltså upplevs inte heller något inflytande.

E: I basgruppsarbetet få vi inte bestämma om vad, vilka ämnen vi ska läsa. Det kom jag på nu.

E: Nej men dom, lärarna bestämmer. Vi får inte säga vad vi är intresserade av. (3:60)

Det råder alltså delade meningar bland eleverna om vilket inflytande man har och kan ha över val av innehåll. En del menar, som synes, att visst innehåll måste man ha med tanke på yrkeskraven medan andra menar att det är elevernas intresse som skall påverka valet av innehåll.

Ett sätt att bestämma innehållet i undervisningen är att utgå från kursplanens mål och en del elever menar att dessa används framför allt då man arbetar enligt PBL.

E: Det tycker jag är mer i basgruppen att man pratar mer om målen där. (2:15)

Målen blir en hjälp för eleverna att konkretisera och avgränsa innehållet. De ligger till grund för elevernas konstruktion av instuderingsfrågor och arbete med innehållet.

E: När vi har haft basgrupp så har det varit lite speciellt också för då har vi gjort frågor, då har vi fått ett mål, då har vi fått gjort frågor på det själva så då har vi fått göra lite själva, ta upp lite utöver det vi bara skulle kunna,

men sen är det ju, är det väl i historia och basgruppen det gått längst.
(1:12)

Då eleverna arbetat med att själva konstruera instuderingsfrågor har de också haft tillfälle att tillgodose egna intressen och ta med sådant innehåll som är ”utöver det man bara skulle kunna”.

Men även då man arbetar mer traditionellt används målen för att bestämma innehållet i undervisningen. Eleverna berättar om ett sådant tillfälle och i det exemplet var målen så konkret formulerade att eleverna kunde använda dem som instuderingsfrågor.

E: Om nervsystemet och det, då hade vi verkligen uppradat vad man skulle lära sig och då gick det ju att kolla, då kunde man ju använda dom målen som frågor och då gick det ju jättebra när det verkligen var detaljerat vad vi skulle lära oss. (4:60)

Detta upplevdes ”jättebra” eftersom det fanns angivet i detalj vad man skulle lära sig.

De centrala begreppen, som anges i anslutning till ett ämnesområde som läses enligt PBL, kan ses som en hjälp för eleverna i själva kunskapsprocessen. Genom de centrala begreppen riktas inlärningen mot något och eleverna har möjlighet att skaffa sig en grund för konstruktionen av instuderingsfrågor.

E: I stället så fick vi vissa ord som vi skulle, centrala begrepp, och sen så kunde man ju ställa frågor omkring dom. Och är det ett ord som man inte förstod så kunde man säga vad är det där ordet, berätta lite om det där ordet, så man fick en liten grund innan man sen fråga om det. (1:32)

När det gäller själva arbetssättet, att arbeta PBL-inriktat eller mer traditionellt, upplever eleverna ingen möjlighet till inflytande.

E: Det är ingen som tycker det är kul med basgrupp heller. Majoriteten tycker att det är ett tråkigt sätt att jobba på och ändå får vi inte ändra på det. (4:4)

Trots att basgruppsarbetet upplevs tråkigt av många elever går det alltså inte att få till stånd en förändring enligt eleverna.

Intresse och tidigare erfarenheter

Ett tillfälle där eleverna upplever att de kan välja det konkreta innehållet är när de skall läsa om sjukdomar inom ett visst organområde. Elevernas motiveringar till de val de gör är att det inom basgruppen finns en erfarenhet av och ett intresse för vissa sjukdomar.

E: Det kan ju till exempel vara att någon i gruppen vet någon som har just den sjukdomen och sen är det om man är lite mer intresserad av just den eller någon annan sjukdom.

E: Sådana sjukdomar som är vanliga vill man ju veta.

E: Och det är ju dom som är viktigast eftersom det är dom man kommer att stöta på.

E: Man har hört lite om dem och sådär.

E: Så man inte tar nånting man aldrig har hört förut. (1:36)

Eleverna väljer alltså det som är vanligt och som de har hört talas om. Och de drar slutsatsen att det är dessa sjukdomar som är viktigast eftersom det är dem man kommer att komma i kontakt med i en kommande sjukvårdsverksamhet, får man förmoda. De väljer ingenting de inte tidigare hört något om.

Sammanfattning av elevbilden

I elevernas bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker framhålls det problembaserade lärandet som den faktor som skapar ett visst handlingsutrymme. Elevernas bild av hur val av innehåll sker sammanfattas i tabell 16.

Tabell 16. *Elevbild av hur val av innehåll och arbetssätt i medicinsk grundkurs sker*

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Övergripande policy Kursplanens mål PBL-arbete Yrkeskrav
Eleven	Intresse i basgruppen Tidigare erfarenheter i basgruppen Konstruktion av instuderingsfrågor

Det problembaserade arbetssättet är obligatoriskt, enligt eleverna, och genomsyrar allt arbete, trots att de önskar variation. Innehållet i undervisningen bestäms på flera olika sätt menar de. Kraven från yrket spelar stor roll varav följer att visst kunskapsstoff måste behärskas. Målen ur kursplanen används aktivt i PBL-arbetet och blir ett instrument för styrning av innehållet. Detta gäller även i den traditionella undervisningen. Med hjälp av målen i kursplanen och sin egen bakgrund som sjuksköterska väljer läraren det innehåll som är mest relevant, enligt eleverna. Innehållet blir därmed obligatoriskt. Elevernas intresse som styrinstrument blir följaktligen underordnat men kan komma till uttryck i arbetet med instuderingsfrågorna där både bredd och djup kan påverkas. Även i basgruppen kan elevernas intresse och individuella behov göra sig gällande eftersom innehållet tas upp till diskussion och man kan också dela med sig av det man lärt sig.

Lärarybild av undervisningen

Lärarybilden som är den bild som förmedlats mig av läraren, bygger på en intervju med läraren i medicinsk grundkurs. Resultatet av analysen av hur val av innehåll och arbetssätt väljs har indelats i (a) ram- och styrfaktorer, (b) förhållningssätt till studier och (c) tradition, dvs. att man väljer att handla enligt invanda mönster.

Då citat ur intervjuerna används markeras dessa i vanlig ordning med indrag i texten.

Ram- och styrfaktorer

När det gäller val av innehåll i Medicinsk grundkurs upplever läraren att det finns stora möjligheter att välja innehåll inom kursplanens ramar.

Det är ju så att man har ju ganska fria händer när det gäller kursplanen, att lägga in olika saker och att dom där ska kunna inte önska sig kanske, men ändå se vad som ändå kan ligga i det här. (3:5)

I och med denna möjlighet till inflytande är det också möjligt att låta eleverna fundera över vad de vill lära sig. Så när läraren startar en ny kurs brukar hon avsätta tid för en diskussion i basgrupperna och med hjälp av kursplan, mål och litteratur skall eleverna föreslå ett innehåll för kursen. I år 1 anser läraren att det är svårare för eleverna att kunna ha synpunkter eftersom de egentligen "vet för lite" för att kunna tolka kursplanerna; de kommer från grundskolan och har en begränsad information om programmets innehåll och arbetssätt och den verksamhet programmet utbildar för. Men i år 2 är lärarens förväntningar större eftersom eleverna då har kunskap och erfarenhet från

tidigare kurser och även arbetsplatsförlagd utbildning. Läraren tycker dock det är svårt att göra eleverna delaktiga i planeringen av undervisningen trots höga ambitioner.

Dom hade skrivit av, Du vet först är det ju ett mål, och sen så står det i kursplanen att detta ska man kunna. Det hade dom skrivit av och det var ju ingenting. Så det var ingen hjälp tycker jag att lägga upp undervisningen. (3:11)

Läraren hade föreställt sig att eleverna skulle uppskatta att få inflytande genom att använda erfarenheten från den arbetsplatsförlagda utbildningen inom äldreomsorgen och i tidigare kurser. En anledning till att så inte blev fallet kan vara att eleverna hade behövt handledning under planeringsarbetet.

Och jag vet inte om jag skulle ha satt mig ner med varje basgrupp mera och gått igenom, men Du vet också att så där jättemycket tid har man inte. Men det kanske, man kanske skulle gjort så. (3: 18)

Läraren anser således att eleverna avstår från att göra sig delaktiga i planeringen eftersom frågan bollas tillbaka till läraren.

Då säger dom ofta så här, ja men Du vet ju bäst. Du vet ju vad vi behöver nu när vi ska gå i årskurs 2. Det är ju en ganska vanlig kommentar tycker jag. Du vet ju vad vi behöver. (3:20)

Läraren gör ett förslag på innehåll och arbetssätt vilket oftast godkänds utan protester av eleverna. I sin planering har läraren utgått från målen i kursplanen och tid till förfogande.

Kursplanen, målet förstås. Det måste man ju hela tiden knyta tillbaka till. Sen kan det ju bli väldigt olika ändå. Man måste ju göra ett överslag vilken tid man har. Det är ju helt klart att den här kursen är så här lång i timmar och sen så, sen är det ju faktiskt bara att försöka få med så mycket som möjligt, att man når målet. (3:43)

Med ledning av sin yrkeskunskap bedömer läraren vad eleverna behöver för att vara förberedda för den arbetsplatsförlagda delen av utbildningen, APU, och ett eventuellt kommande yrkesliv inom vårdsektorn.

Det är klart jag vet ju en del vad som kan vara bra att kunna, särskilt inför APU, det vet jag ju och den kunskapen har ju jag. Och jag menar jag försöker ju göra så att det ska bli så bra som möjligt.

Kapitel 8 Val av innehåll och arbetssätt inom medicinsk grundkurs och omvårdnad

Det är ju mitt mål också, att dom ska känna sig förberedda när dom går ut på APU att dom ska ha dom kunskaper som dom behöver ha. (3:20/21)

Det uppstår ett dilemma för läraren vid de tillfällen eleverna väljer ett innehåll som läraren inte upplever har så stor relevans för den praktiska sjukvårdsverksamheten. Läraren har att bestämma sig för att acceptera elevernas val eller komplettera med det hon tycker saknas.

Ja jag hade tänkt, trots kanske att dom skulle ha valt akut buk och det tycker jag är ganska viktigt. Men det var det ingen som gjorde. Däremot så var det flera av grupperna som tog gallsten och dom har det kanske hemma eller i släkten eller vet någonting om gallsten för det var väldigt vanligt. Och sen var det många som valde magsår tycker jag. (3:54)

Väljer hon att acceptera elevernas val har hon också följt läroplanens intentioner och låtit eleverna få ett reellt inflytande över val av innehåll. Men då riskerar hon att eleverna kommer att sakna viktiga kunskaper för det praktiska sjukvårdsarbetet. Väljer hon istället att komplettera elevernas val visar hon att hon inte accepterat deras beslut och det blir ”skendemokrati” men hon försäkrar sig om att ett innehåll med stor relevans för elevernas kommande verksamhet i sjukvården behandlas i undervisningen.

Nu hade jag ju gått ut med och sagt att nu, nu får ni bestämma själva vad ni vill ha och ett tag så tänkte jag att jag kanske skulle gå in och komplettera med akut buk men jag hann aldrig det. För att egentligen tycker jag ju att det är lite viktigt. Jag tycker att det är viktigt ja för att det är ju sånt där som alla nästan kanske någon gång hamnar i. (3: 56)

Av citaten ovan kan man också se att bland alla olika sjukdomstillstånd i mag- tarmkanalen skulle läraren ha valt att låta eleverna lära sig akut buk eftersom det är relevant kunskap i ett kommande sjukvårdsyrke. Elevernas val av gallsten är enligt läraren inte lika relevant för deras kommande verksamhet inom sjukvården, men att eleverna ändå valt den sjukdomen hänför läraren till att de stött på den i andra sammanhang än i sjukvården

Det är inte bara kursplanen som ger möjlighet till inflytande utan även det problembaserade arbetssättet, enligt läraren.

Dom har större möjligheter tycker jag egentligen att påverka när dom jobbar problembaserat. (3: 26/27)

Ämnesområde och mål är visserligen bestämt i förväg men vägen till målet är öppen för elevernas initiativ och inflytande. Lärarens erfarenhet är dock att detta friutrymme utnyttjas väldigt olika av eleverna.

Jag vet inte egentligen om dom utnyttjar det där så där jättemycket i PBL som dom har möjlighet att göra. Nej jag tror inte det. Ibland tar man den enklaste vägen där också. (3: 27)

Att eleverna ibland väljer att ta den enklaste vägen kan enligt läraren bero på att de har en stor arbetsbörda eftersom de skall läsa både yrkesinriktade ämnen och kärnämnen. Deras arbetsdag blir splittrad och intresset för studierna kanske inte finns.

Om det beror på att man inte är intresserad, eller att man inte orkar eller att man har så mycket olika ämnen. Jag tror att det är skillnad kanske om man har en ren yrkesutbildning men nu är det alla kärnämnen också. Dom har ju splittrat på det sättet. Splittrade dagar. (3: 28)

När det gäller arbetssätten i Medicinsk grundkurs så påverkas de av den överenskomna inriktningen på arbetet i skolan. Det innebär att undervisningen skall ordnas så att eleverna är aktiva i sitt kunskapssökande och att det är inom denna ram som de kan utöva inflytande. Om eleverna skulle välja att använda sitt inflytande så att de fick ett annat övergripande arbetssätt så skulle det inte gå.

Om dom säger att vi vill bara ha föreläsning så skulle inte jag kunna ställa upp på det faktiskt. (3:70)

Både lärare och elever måste alltså rätta sig efter och inordna sig i de övergripande intentionerna för undervisningen på skolan. I Medicinsk grundkurs och Omvårdnad används både problembaserat lärande och andra arbetssätt som uppfyller den övergripande intentionen och, som vi har sett tidigare, försöker läraren involvera eleverna i planeringen av undervisningen genom att skapa tidsutrymme och arrangera planeringstillfällen i basgrupperna.

Förhållningssätt till studier

Trots möjlighet till inflytande menar läraren att eleverna ofta väljer att läsa i läroboken och att de inte tar tillfället i akt att använda andra vägar för att skaffa sig kunskaper.

Kapitel 8 Val av innehåll och arbetssätt inom medicinsk grundkurs och omvårdnad

Jag menar att en del dom går den enklaste vägen och läser i läroboken och de hittar väl kanske inte så där väldigt mycket andra vägar och infallsvinklar. (3: 26)

Dessutom väljer de litteraturen okritiskt och läser det de får tag på, vilket för med sig att de kan lära sig sådant som redan är inaktuellt. Den medicinska kunskapen utvecklas snabbt och läroböcker inom området blir fort inaktuella.

Ibland tycker jag eleverna har svårt att få aktuell litteratur. Det har ju hänt mycket så att man kan ju inte gå på gamla böcker, då blir det fel när man opererar magarna, det gör man ju inte idag. (3:55)

När eleverna studerar i skolan läser de i böckerna och skriver av innehållet istället för att sammanfatta det och skriva stödord, enligt läraren.

Dom läser i sina böcker och sen så skriver dom väl ner och det är så olika, en del skriver, och skriva av det är ju alldeles meningslöst. Dom har svårt lite grand tycker jag kanske att dra ut kontentan och skriva stödord och sådana saker. (3: 31)

Läraren menar också att eleverna inte fördjupar sig när de läser in ett innehåll. De ställer sig inte frågan ”Varför” och accepterar textens budskap utan att ifrågasätta.

Man fördjupar sig inte, man tar inte riktigt reda på varför utan så här är det, punkt och slut och så är det inte mer med det. /.../ Man kan ju hitta väldigt mycket idag, och att dom köper det som dom läser, dom ifrågasätter inte särskilt mycket. Kan det vara så här? Egentligen önskar man med ett sådant arbetssätt att man ska göra det lite mer. Jag har läst det här och kan det verkligen vara så här, det låter något konstigt det här. (3: 58)

En poäng med det problemorienterade arbetssättet är just att ifrågasätta det man läser och kunna diskutera oklarheter i basgruppen, enligt läraren. Hon ställer sig också frågan om eleverna får för lite träning i detta och att det skulle kunna vara anledningen.

I undervisningen i *Medicinsk grundkurs* och *Omvårdnad* finns mycket undervisningsmaterial som kan användas för att konkretisera den teoretiska undervisningen och för att träna handhavande i den praktiska sjukvårdsverksamheten. Exempelvis används anatomiska modeller och planscher för att underlätta förståelsen av människokroppens byggnad. Det finns filmer som skildrar ett sjukdomsförlopp från insjuknande till behandling och tillfrisknande. Olika typer av provtagningsmaterial och förbandsmaterial finns på

skolan för att eleverna skall kunna träna hanteringen av dem. Läraren brukar ta med detta undervisningsmaterial till de tillfällen då eleverna arbetar med ett kunskapsinnehåll för den händelse eleverna skulle vilja använda det för att förstå bättre och lättare.

Jag vet inte om man serverar för mycket. Men det är också ett tidsperspektiv. Jag kanske tar hem filmerna och så säger jag att nu finns dom här och så kan ni titta på dom. Och ibland så gör dom det och ibland så gör dom inte det. Och jag brukar också plocka ner rätt mycket anatomimaterial om det finns, attrapper och planscher och sånt och skelett, ja vad det nu är för någonting. Jag tycker att dom är ganska dåliga på att använda det. Det är nästan så man får sätta hjärtat i näven på dom och säga titta nu och lyft på luckorna här och tänk igenom här nu hur det funkar. /.../ Ja, för jag vill ju att dom ska lära sig så mycket som möjligt. Jag vill ju det. (3: 32/33)

Erfarenheten som läraren fått är att materialet används sparsamt. Som vi kan se ovan funderar läraren över om hon ”serverar” eleverna för mycket men de praktiska förutsättningarna när det gäller tid för undervisningen verkar vara en faktor som bidrar till att läraren tar med material och beställer hem filmer eftersom hon är angelägen om att eleverna skall lära sig så mycket som möjligt den tid de har till förfogande.

Tradition

Med tradition avser jag val som inte bygger på andra överväganden än att man känner till och känner igen arbetssättet. Läraren upplever att det blir en skillnad avseende arbetssätt som används i undervisningen om det är eleverna eller hon själv som fattar besluten. Hon själv varierar mellan många olika arbetssätt medan eleverna är sämre på det, menar hon. De väljer mer av tradition eller vana.

Ja det blir skillnad. Jag tycker att jag utnyttjar alla dom här sakerna som Du säger, rollspel och jag ordnar studiebesök, och jag liksom tipsar om att gå ut och intervju och sådana saker, men jag tycker att dom är ganska dåliga på att hitta på sådant själva. (3: 40)

I ett PBL-arbete om mag- tarmkanalens sjukdomar som läraren haft i den studerade klassen under våren i år 2 planerade eleverna hur de ville lägga upp arbetet. I varje basgrupp bestämde de också hur de ville redovisa sina kunskaper. En regel fanns, att alla skulle bidra på något sätt vid redovisningen. Redovisningarna blev, enligt läraren, traditionella på så sätt

att gruppmedlemmarna redovisade en bit var tills hela området var avrapporterat.

Jag hade inga frågeställningar utan dom fick bestämma redovisningssättet själva. Och dom här fyra passen blev väldigt olika det märkte jag mycket tydligt när dom redovisade sen och på ett mycket traditionellt sätt. Vi satt i basgrupp då så alla var ju tvungna att bidra där, men ja dom tog en bit var av det här och så där och var väl själva måna om att alla skulle få vara med och säga någonting, att det var viktigt. (3:46)

Trots att läraren säger att redovisningen blev traditionell över lag, säger hon också i citatet ovan, att de fyra redovisningspassen blev väldigt olika. Förklaringen till det, som jag tolkar det, är att hon menar att det var stor skillnad i hur djupt eleverna hade bearbetat området.

Dom var ju pålästa det var dom ju, men jag såg väldigt stor skillnad på just anatomi- och fysiologidelen, hur mycket man hade gått in på det här. Det märker man ju väldigt väl när man sitter i en sådan liten grupp. (3: 48)

Vid genomgången av just den här delen av utbildningen hade eleverna haft stora möjligheter till inflytande, enligt läraren, och de hade exempelvis kunnat välja helt andra redovisningsformer om de hade önskat.

Själv försöker läraren alternera redovisningsform där det går, för att det är roligt med variation. De redovisningsformer hon ger exempel på att hon använt är enskilt skriftligt prov på lite större arbeten, muntlig redovisning i basgrupperna med hjälp av bilder och något som kallas för begreppskort.

Enskilt skriftligt prov det är det ju ofta på lite större arbete då om det är ett PBL arbete till exempel. Men jag tycker att det är roligt när man kan ta basgruppsvis och sen bara en basgrupp åt gången och att man då kan ha muntlig redovisning. Och jag har haft det rätt mycket med dom som går i tvåan nu. När vi hade cellen, tror jag, att jag hade bilder. Då hade jag en hög med bilder och så fick dom en bild var som dom liksom fick förklara. Sen har jag också haft det här med begreppskort att man har ett antal ord som man försöker hitta något gemensamt med. (3:63)

Genom att läraren använder flera olika redovisningssätt har eleverna fått en erfarenhet som de kan använda då de själva har inflytande över dessa frågor. Trots detta utnyttjar de inte sin erfarenhet till att få variation utan väljer till synes mer traditionellt.

Sammanfattning av lärarbilden

I lärarens bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker framhålls kursplanens vida formuleringar som en grundläggande förutsättning för att eleverna skall kunna ha inflytande över innehållet i utbildningen. Tillsammans med PBL, som ger stort utrymme för olika arbetssättet, blir elevernas handlingsutrymme betydande enligt läraren. Lärarens bild av hur val av innehåll och arbetssätt sker sammanfattas i tabell 17.

Tabell 17. Lärarbild av hur val av innehåll och arbetssätt i medicinsk grundkurs och omvårdnad sker

Aktör med inflytande	Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt
Läraren	Övergripande policy Kursplanen Yrkeskrav PBL
Eleven	Intresse i basgruppen Tidigare erfarenheter i basgruppen Förhållningssätt till studier Tradition

Efter att, med magert resultat, ha försökt få eleverna delaktiga i planeringen av terminens undervisning accepterar läraren att göra en planering utan deras medverkan. Lärarens inflytande blir därmed större än om eleverna bidragit aktivt i planeringen. Kursplanens målsättning, där också yrkeskraven framträder, framhålls som viktig i planeringen. Under elevernas individuella arbete med instuderingsfrågor väljer de, enligt läraren, att arbeta med läroboken enbart, vilken därmed får stort inflytande över innehållet i undervisningen. Också elevernas bristande förmåga att inta ett kritiskt förhållningssätt till innehållet i läroboken påverkar vad de lär sig.

Sammanfattande jämförelse mellan de tre bilderna

Den överordnade urvalsprincipen för ämnets innehåll är, i min tolkning, de yrkeskrav som ett arbete i vården medför. Detta gäller för alla tre bilderna men uttrycks explicit i elevbilden och lärarbilden. I observationsbilden finns

de förgivettagna. Det är mot dessa yrkeskrav som kursplanen tolkas. De tre bilderna sammanfattas i tabell 18.

Tabell 18. Faktorer av betydelse för val av innehåll och arbetssätt

Aktör med inflytande	Observationsbild	Elevbild	Lärarybild
Lärare	Kursplanens mål Övergripande policy Erfarenheter Studiehandledning Tema Arbetsblad Lärobok Föreläsning Handledning	Kursplanens mål Övergripande policy PBL-arbete Yrkeskrav	Kursplanens mål Övergripande policy PBL-arbete Yrkeskrav
Elever	Kursplanens mål Önskemål Instuderingsfrågor Lärobok Resursfrågor Gruppens arbete	Intresse Erfarenheter Instuderingsfrågor	Intresse Erfarenheter Förhållningssätt till studier Tradition

Kursplanen är vid i sina formuleringar om innehåll, enligt läraren, och ger därmed ett handlingsutrymme. Eleverna uppfattar dock att handlingsutrymmet begränsas starkt av yrkeskraven som finns uttryckta i programmålen (GyVux 1994:15). Här finns helt motsatta tolkningar av handlingsutrymmet som jag menar har betydelse för hur möjligheten till inflytande värderas. Det finns i mina data elever som anser att deras inflytande är tillräckligt och måste begränsas eftersom vissa kunskaper behövs medan andra elever menar att de inte har något inflytande alls eftersom deras intresse inte tillgodoses. Detta förhållande nyanserar den bild av elevinflytande som ges i de studier som visar att eleverna anser sig ha litet inflytande medan lärarna menar att elevernas inflytande är tillgodosett (exempelvis Ekholm & Lindvall, 1991). Det föreligger dock ingen överensstämmelse med den bild som ges i Skolverkets rapport (1997). Den visar att relationen mellan elever och lärare på de två yrkesprogram som granskats karaktäriseras av en mästare-lärlingrelation och eleverna upplever sig ha stort inflytande över det egna arbetet. Det är möjligt att överensstämmelsen mellan programmets mål och elevernas mål med sin

utbildning var större för de program som ingick i Skolverkets studie än för Omvårdnadsprogrammet i föreliggande studie.

Handlingsutrymmet som skapas i kursplanen och genom det problembaserade arbetssättet tas i anspråk på flera olika sätt av elever och lärare. Eleverna inbjuds av läraren att delta i *planeringen* av undervisningen. Det sker vid två olika tillfällen. Vid det första tillfället skall de med hjälp av kursplan och läroböcker ge förslag på innehåll och arbetssätt i kurserna. Här blir resultatet magert. Eleverna antar inte inbjudan utan lämnar över planeringen av både innehåll och arbetssätt till läraren. Vid det andra tillfället gäller planeringen ett avgränsat område inom kurserna. De förslag som ges av eleverna handlar om hur man vill arbeta medan innehållsfrågan lämnas över till läraren även här. I båda fallen avhänder sig eleverna inflytandet över innehållet men behåller det till del över arbetssättet. Förhållandet stämmer överens med tidigare undersökningar som visat att eleverna har större inflytande över arbetssätt än innehåll (Statens skolverk, 1996). Genom att överlämna kontrollen av innehållet till läraren men samtidigt försäkra sig om att få arbeta på ett speciellt sätt skaffar sig eleverna inflytande och kontroll över sin egen arbetstid och arbetsmiljö. Konkreta och tydliga gränser avseende innehållet verkar bidra till att eleverna kan agera självständigt. Lärarens handledning avseende innehållet hjälper dem att hålla kursen och att komma vidare i sin kunskapsutveckling.

I båda dessa sätt att hantera planeringen begränsar eleverna sitt inflytande över innehållet. En tolkning är att det hänger ihop med deras uppfattning att yrkesarbete i vården kräver vissa kunskaper och att läraren är den som uttolkar dessa bäst. Dessutom är det läraren som konstruerar proven som ligger till underlag för betygsättningen. Provet och betygsättning är kraftiga styrfaktorer för undervisningens innehåll och arbetssätt (Korp, 2003). Det gör det viktigt att lära sig rätt innehåll vilket också framkommer i elevernas utsagor. Föreställningen om ett innehåll som är påtvingat utifrån är påtaglig och som vi sett tidigare inte önskvärd enligt Dewey.

Ytterligare en tolkning till att eleverna inte tar till vara sitt inflytande över innehållet i undervisningen är att de känner sig osäkra på de egna *erfarenheternas relevans* och att de behöver lärarens handledning för att kunna bedöma detta, funderingar som också visat sig i lärarens utsagor. Deweys (1938) tankar om att det måste vara en viss kvalitet på erfarenheten för att den skall vara utbildande kan förklara elevernas tveksamhet och deras stora behov av ledning från läraren. Resonemanget förstärks av att läraren upplever ett dilemma inför vissa val av innehåll som eleverna faktiskt gör. Det dilemma som hon upplever handlar om vilka av styrdokumentens mål som skall tillgodoses. Är det läroplanens mål om elevinflytande över undervisningens innehåll eller är det kursplanens mål om godtagbart

yrkeskunnande? Här anser jag att Dewey (1938) är tydlig då han säger att läraren skall använda sin större mognad till att se åt vilket håll en erfarenhet är på väg. Att inte använda denna erfarenhet till att leda åt rätt håll är att brista i lojalitet mot eleverna. Jag menar att Dewey prioriterar kunskapen framför ett inflytande som leder till en icke utbildande erfarenhet.

Resursfrågor och *instuderingsfrågor* är två andra möjligheter att ta handlingsutrymmet i anspråk av eleverna. Resursfrågor är frågor som tas upp vid speciella resurstillfällen. Enligt Kjellgren, Ahlner, Dahlgren & Haglund (1993) skall resurstillfällen vara en möjlighet för eleverna att få hjälp med sådant de trots egna studier ännu inte förstått. Här är det alltså möjligt att beakta intresse och erfarenhet inom de ramar som PBL-tema respektive arbetsblad ger. Om Dewey fått råda, menar jag att elevernas intresse och erfarenhet skulle ha varit starten för deras kunskapsuppbyggnad, inte PBL-tema och arbetsblad, och att resursfrågorna och instuderingsfrågorna genererats därur. Dessa hade kunnat komma i andra hand som ett sätt att skaffa sig kunskaper om de erfarenheter man utgår från. Med tanke på att Omvårdnadsprogrammet innehåller arbetsplatsförlagd utbildning finns en naturlig anknytning till praktiska erfarenheter som eleverna gör, vilka hade kunnat utgöra ett relevant innehåll. Att låta de problem som uppstår i den praktiska handlingen under elevens arbetsplatsförlagda utbildning få sin lösning genom teoretisk bearbetning och reflektionen överensstämmer med pragmatismens syn på hur kunskap bildas (Gustavsson, 2000).

Trots att eleverna byggt upp en erfarenhet under den arbetsplatsförlagda utbildningen visar det sig då de väljer inriktning på innehållet utifrån eget intresse, att deras val styrs av annat än yrkesmässiga krav. Exempelvis väljer man innehåll på hörsägen eller sådant som anses vanligt. De väljer inte något som ”man aldrig hört förut”, vilket i och för sig skulle vara en omöjlighet. Eleverna verkar söka efter ett innehåll i sina privata erfarenheter mer än i de yrkesmässiga och ämnesmässiga erfarenheter de skaffat sig under utbildningen. Jag tolkar detta som en oförmåga att bedöma vilken erfarenhet som är relevant att utgå från i sin fortsatta kunskapsuppbyggnad och en otillräcklighet i att formulera egna inlärningsmål. Selberg (1999) visade i sin studie att elever har olika mognadsgrad när det gäller inflytande och att elever som är ovana vid inflytande har svårt för att formulera relevanta mål för sitt lärande. Detta bekräftas av att eleverna inte heller använder andra källor för information än läroboken och att de inte heller problematiserar lärobokens innehåll. I Selbergs (a.a.) studie hade ”inflytandemogna” elever dessa färdigheter i högre grad än de ”inflytandemogna”.

Kunskaper och lärande som efterfrågas av lärare och elever

Detta kapitel är en fortsättning på tidigare kapitel som belyste hur val av innehåll och arbetsätt sker. Nu är det innehållet i betydelsen av efterfrågad kunskap som står i blickpunkten, så som den visar sig i lärar- och elevproducerat skriftligt material det vill säga instuderingsfrågor, målformuleringar, instruktioner, inlämningsuppgifter, elevanteckningar och prov. I två fall utgår jag från observationsmaterialet. Det ena är en föreläsning i anatomi och fysiologi och i det andra har jag konstruerat en tyclektion i matematik.

Kapitlet är disponerat utifrån de tre studerade ämnena. För varje ämne presenterar jag arbetsområden. Kunskaper som efterfrågas inom dessa exemplifieras med hjälp av arbetsmaterial som använts inom varje arbetsområde. Arbetsområdena med sitt material presenteras översiktligt i tabell 19.

Tabell 19. Översikt över arbetsområden och arbetsmaterial

Arbetsområden och arbetsmaterial

Svenska

Epokövergripande frågor

Arbetsområde Antiken

Instuderingsfrågor om Lysistrate

Individuell skrivuppgift

Arbetsområde Medeltiden

Centrala ord och begrepp

Elevkonstruerade frågor

Examinationsuppgifter

Matematik

Arbetsområde: Geometri

Tyclektion

Medicinsk grundkurs och omvårdnad

Arbetsområde: Hjärtat

Studiehandledning

Elevkonstruerade frågor

Föreläsning

Individuellt skriftligt prov

Kunskap och lärande

Enligt läroplanen för gymnasieskolan är det skolans uppgift att förmedla kunskaper och att skapa förutsättningar för att eleverna skall kunna tillägna sig och utveckla kunskaper. De skall lära sig att tänka kritiskt och att granska fakta och förhållanden och bedöma konsekvenser. I läroplanen anges fyra olika former av kunskaper; fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet (Lpf 94; SOU1992:94). Faktakunskaper är kunskap som information, något vi har eller inte har, en kvantitativ kunskap. Det kan exempelvis vara namn på floder, kungar eller författare. Det finns ingen kvalitativ skillnad hos faktakunskapen. Avgörande för om man betraktas som duktig är om man kan fler specifika alternativt perifera detaljer i förhållande till det aktuella fenomenet (Dahlgren, 1986). Hos förståelsekunskap finns däremot en kvalitativ skillnad. Om man har förstått något har man uppfattat innebörden eller meningen i något. Fakta och förståelse är förknippade med varandra. Kunskap som färdighet är att veta hur någonting skall göras. Det är en praktisk kunskapsform i motsats till fakta och förståelse som är teoretiska kunskapsformer. Matematik exempelvis kan sägas omfatta alla dessa tre kunskapsformer. Slutligen har vi förtrogenhetskunskapen, den tysta kunskapen, som tar sig uttryck i våra bedömningar. Förtrogenhetskunskapen byggs upp genom att vi deltar i verksamheter, får erfarenheter och reflekterar över dessa.

Vi kan alltså skilja mellan att se kunskap antingen som *kvantitativ*, *atomistisk*, eller *kvalitativ*, *holistisk*. Det lärande som är förknippat med dessa båda kunskapsuppfattningar är *ytinriktat* respektive *djupinriktat* (Marton et al, 1977, Dahlgren, 1990). Vid ett ytinriktat lärande ligger fokus på den omedelbara texten och på detaljer som presenteras i denna. Eleven och/eller läraren riktar in sig på memorering av enskilda delar utan tanke på innebörder eller sammanhang. En elev eller lärare som har en djupinriktning i sitt lärande är intresserad av en texts djupare innebörd, att finna förklaringar och sammanhang. I den konkreta undervisningen kan det röra sig om att relatera ett aktuellt innehåll till ett större eller annat sammanhang eller att kombinera olika delar av ett innehåll så att en meningsfull helhet bildas.

Svenska

Enligt kursplanen i Svenska B skall eleverna tillägna sig kunskaper om hur språket och litteraturen avspeglar samhälle och kultur. Eleverna skall ha kunskap om författarskap, epoker och idéströmningar från förr och nu men med tonvikt på 1900-talet. De skall kunna jämföra och se samband mellan

texter från olika tider och kulturer och de skall kunna analysera och samtala om budskap i olika typer av texter (GyVux 1994:15).

Epokövergripande frågor

I den lärarledda helklassundervisningen i svenska delar läraren ut ett papper med epokövergripande frågor i början av terminen, se exempel nedan, och hon uppmanar eleverna att använda dem då de studerar varje litteraturepok.

1. Vilken tidsperiod?
2. Hur levde man?
3. Hur såg människorna på tillvaron? Ex på religion, liv och död, människans värde.
4. Vilka länder var dominerande?
5. Vilken uppgift hade författarna?
6. Lär Dig namnen på de viktigaste författarna och deras verk.

Frågorna skall ge eleverna en bild av det samhälle där litteraturen för aktuell epok skapades. Därmed får de en bakgrund till litteraturstudierna och förutsättningar skapas för dem att se de teman/problem som litteraturen belyser i ett större sammanhang och att jämföra historiska samhällen med nutida. Initiativet och ansvaret för att bearbeta frågorna och att göra en utvidgad reflektion vilar på eleverna.

I exemplet ovan ser vi en blandning av frågor som kräver korta svar, exempelvis den första frågan, och frågor med svar som kan utvecklas i diskussion med lärare och studiekamrater, exempelvis den tredje frågan. Frågorna kan besvaras separat utan inbördes förhållande men de kan också besvaras så att de relaterar till varandra och bildar en helhet. Enligt min mening blir förståelsen för varje epok djupare om frågorna relateras till varandra än om de inte gör det.

I elevernas anteckningar finner jag endast två exempel på att frågorna bearbetats. Inte heller i mina observationer har jag märkt att eleverna diskuterat dem. En av de elever som lämnat mig sina anteckningar över dessa frågor har svarat mycket kortfattat på fråga 1, 4, 5 och 6. På fråga 5 exempelvis, är svaret ”Att sprida kunskap och väcka tankar hos folket”. Svaret på frågan är naturligtvis riktigt men det är inriktat mot frågans omedelbara formulering. Elevens kunskap hade kunnat fördjupas med en problematisering av svaret exempelvis genom att diskutera vilken kunskap som sprids och vilka tankar som väcks och varför.

En annan möjlighet är att relatera frågorna 3, 5 och 6 till varandra. Denna elev svarade på fråga 3 ”Många av författarna ville få reda på varför man levde, vad som hände efter döden. Man trodde på massor av Gudar, ex Zeus,

Hera. Alla gudar hade en eller flera områden som man styrde över”. Svaret på fråga 6 är en uppräknig av de viktigaste författarna och deras verk exempelvis ”Gilgamesh – Livet och döden”. En koppling mellan frågorna sker alltså inte men hade kunnat skapa ett sammanhang och en djupare förståelse för kunskapen enligt mitt sätt att se.

Arbetsområde Antiken

Arbetsområdet Antiken behandlas med traditionell undervisning. Eleverna arbetar bland annat med lärarkonstruerade instuderingsfrågor för att bearbeta arbetsområdet och de lyssnar på kassetband och ser videoprogram. Nedan presenteras ett exempel på instuderingsfrågor om dramat Lysistrate och elevernas svar på dessa. Jag presenterar också en individuell skrivuppgift.

Instuderingsfrågor på Lysistrate

Instuderingsfrågorna som används vid bearbetningen av dramat Lysistrate är exempel på frågor som används för att arbeta med ett avgränsat innehåll i motsats till de epokövergripande frågorna.

Frågor:

1. Varför är Lysistrate arg när hon väntar på kvinnorna?
2. Varför har hon kallat dem till ett möte?
3. Vad upptar kvinnornas tankar i regel?
4. Varför kom Myrrhine sent?
5. Vilket skäl gör att Lysistrate får kvinnorna att gå med på att verka för att få slut på krigen?
6. Hur skulle kvinnorna tvinga männen till fred?
7. Hur reagerar kvinnorna på förslagen?
8. Vad får kvinnorna att ändra sig?
9. Hur befäster de sin överenskommelse?

När eleverna skall börja arbeta med frågorna poängterar läraren att det är viktigt att inte bara besvara frågorna utan att också läsa texterna om Lysistrate. För att underlätta denna läsning har elevgruppen lyssnat på ett kassetband med dramat.

Med hjälp av lärarens frågor lotsas eleverna genom dramat så att de skall förstå handlingen. Frågorna är väl avgränsade till själva dramat och ger inte eleverna anledning att djupare fundera över dramats budskap eller relatera till de epokövergripande frågorna eller till dagens diskussion om liknande frågor. Härmed får eleverna inte heller exempel på att frågor på ett specifikt innehåll också kan/skall relateras till ett större sammanhang.

Vid arbetet med frågorna väljer eleverna om de vill samarbeta med några kamrater eller arbeta individuellt. Eleverna besvarar frågorna i korta ordalag och till synes utan att anknyta till någon annan mening än den som ligger uppenbar i frågans formulering. Ett typiskt exempel på elevsvar kan vi se nedan.

1. De är försenade.
2. Hon har kommit på ett sätt att få slut på de eviga krigen
3. Kriget
4. Det var så mörkt att hon inte hittade BHn
5. Hon vet ett sätt att få slut på eländet säger hon.
6. Genom att vägra samlag
7. De säger att hellre får kriget ha sin gång
8. De vill ha slut på kriget. Och Lampito ändrar sig, det bidrar till att de ändrar sig
9. Genom att svära en ed på ett glas vin.

Under observationerna ser jag att eleverna hjälps åt att hitta svaren i läroboken och att formulera sig i sina anteckningar. Om en diskussion förkommer handlar den ofta om på vilken sida svaret står eller vilka ord som är bäst att använda vid formuleringen av svaret. Den blir inte en reflektion över diktens tema.

Många elever arbetar koncentrerat med frågorna för att bli klara inom lektionens ram. Om eleverna istället skulle diskutera dramats djupare innebörd och relatera till de epokövergripande frågorna skulle det betyda att frågorna inte blir klara och att de måste göra dem hemma. Frågornas konstruktion och de förutsättningar som gäller ger upphov till en atomistisk, trivialiserad kunskap och ett ytinriktat förhållningssätt till lärande.

Individuell skrivuppgift

Förutom arbetet med innehållet under lektionstid skriver eleverna inlämningsuppgifter där de kan välja att redogöra för exempelvis *Det antika dramat*, *Hur såg teatern ut*, *Sofokles – Kung Oidipus*. Förslagen på ämnen finns i läroboken och arbetet genomförs hemma. I mitt datamaterial har jag fem inlämningsuppgifter av det här slaget och de omfattar ½ - 1 sidas dataskrivna text. Delar av en sådan redogörelse visas nedan.

Antikt drama

Den dramatik som har haft grundläggande betydelse för utvecklingen av den västerländska teatern har sina rötter i det klassiska Grekland. Staden Aten var under 500-talet till mitten av 300-talet centrum för den grekiska världens teaterliv. Här firade man varje år den stora Dionysfesten. Folk från hela Grekland samlades i Aten för att vara med om de stora Dionysfestligheterna. Alla hade ledigt från sina arbeten och man lät t.o.m. fångar delta. Rättsväsende och skuldindrivning lade ner tillfälligt.

Tragedin, sorgspelet, föddes ur de hyllningskörerna till guden Dionysos som hedrades under vissa festdagar. Dionysos (vinets och fruktbarhetens gud) heliga djur var bocken och kanske var gudens dyrkare utklädda till bockar. Tragedin har alltså innehållsmässigt inget att göra med Dionysos, men tillkom närmare bestämt då en skådespelare började medverka i en dialog med körledaren. Utmärkande för det grekiska dramat var samspelet mellan en kör och några få huvudpersoner.

Inlämningsuppgifterna ger eleven ett stort utrymme att välja inriktning på innehållet i texten vilket kan göra uppgiften meningsfull för eleven. I exemplet ovan ser vi en välskrivna text såväl till språk som till innehåll. Texten tyder på en god insikt i den grekiska tidsepoken både om staden Aten och dess gudars betydelse och det antika dramatets funktion i samhället. Arbetet med inlämningsuppgiften borde ha inneburit att eleven tagit del av flera olika källor som sedan sammanställts till denna text. Detta är en arbetsuppgift som främjar ett djupinriktat lärande.

Arbetsområde Medeltiden

Arbetsområdet *Medeltiden* läses som ett PBL-arbete. Nedan presenteras några av de delar som ingår i arbetet. Det är (a) ord och begrepp att förklara, (b) elevernas instuderingsfrågor med ett exempel på svar från en grupp elever och (c) två olika examinationsuppgifter.

Centrala ord och begrepp

Till PBL-arbetet hör ett avsnitt om ord och begrepp som läraren anser viktiga i ämnesområdet *Medeltiden*. Exempel på ord och hur eleverna arbetat med dem ser vi nedan. Lärarens ord och begrepp är markerade med fet stil före tankstreck och hur en grupp elever definierat begreppen finner vi efter tankstreck.

<p>Runskrift – inristning av vikingar i stenar, trä och läder</p> <p>Vikings – krigare och handelsmän på vatten. De härjade mest i nord.</p> <p>Voluspa – en trollkvinns berättelse om världens uppkomst</p> <p>Havamal - en samling levnadsregler som skrevs ned på Island. Odens skrift om hur man skall leva</p> <p>Alliteration – (här finns ingen förklaring)</p> <p>Etc</p>
--

Orden och de centrala begreppen kan betraktas som delarna i en byggnadsställning som syftar till att hjälpa eleverna att utveckla sina kunskaper om denna tidsepok, exempelvis genom att kunna läsa och förstå texter om och från denna tid. Att få en första ordboksmässig definition på orden är nyckeln till en mera nyanserad förståelse av begreppen, vilken hela tiden byggs upp då eleverna stöter på dem i läroböckerna. Genom att läraren angivit vilka ord som är viktiga att kunna har hon också hjälpt eleverna att ta sig an texterna.

Elevkonstruerade frågor

Vid PBL-arbetet om medeltidens litteratur konstruerade eleverna själva ett antal frågor med utgångspunkt i ett collage med bilder som lärarlaget satt samman. Som jag tidigare redovisat visar bilderna typiska föremål, personer eller händelser från medeltiden. Nedan visas ett exempel på instuderingsfrågor och två individuella elevsvar från en av basgrupperna.

1. Vad trodde man på för gudar?
2. Vad gjorde man för att hålla sig väl med gudarna?
3. Hur såg man på döden?
4. Vilka riter hade man?
5. Fanns det vidskeplighet? Vad/vilket?
6. Vad hade kyrkan för betydelse?
7. Vad gjorde vikingarna under sina resor? Hur reste de?
8. Hur har forskarna kommit fram till hur folk på medeltiden levde?
9. Hur klädde de sig? Vad och hur åt de? Hur bodde man? Hur försörjde man sig?
10. Vad betydde runskriften för dem på medeltiden? Hur har man kunnat tyda den?

En elev svarar följande på de tre första frågorna:

1. Man trodde på asagudarna. Ex. Tor, Oden, Frej, Freja, Frigg, Siv, Loke, Idun, Brage, Balder, Heimdal, Njord, Vidar och Vale. Under tiden fanns det även en del som trodde på den kristna guden

2. Man offrade djur, växter och även slavar (trälar). Man tillbad dem och hade fester till deras ära. Vidskeplighet var vanligt, man gjorde olika saker för att inte stöta sig med gudarna. De som trodde på den kristna guden gick i kyrkan och läste bibeln.
3. Döden kunde komma till en hjälte eller som straff. Hade man dött en ärofull död så kom man till Valhall, Odens ”ställe”, där man fick äta av den feta grisen Särimmer och dricka så mycket man ville.

Eleven har skrivit likartade svar på frågorna 4-8 och frågorna 9 och 10 är inte alls bearbetade.

En annan elev i samma basgrupp svarar följande på de tre första frågorna:

1. Man trodde på asagudarna ex. Oden, Frigg, Tor, Siv, Frej, Freja, Loke, Njord, Heimdal, Balder, Brage, Idun, Vidar och Vale. Man trodde även på kristendomen.
2. Man offrade till Gudarna (t.ex. djur, slavar). Bad till dem, fester till deras ära. Vidskeplighet, Kyrka - bibel.
3. Döden, om man dog som hjälte t.ex. i krig kom man till Valhall.

Konstruktionen av frågor under ett PBL-arbete gör det möjligt för eleverna att påverka vad de genom frågan vill lära sig. Vid frågeformuleringen måste de utgå från vad de redan kan och sedan anpassa sina frågor därefter. De måste också föra någon form av diskussion med varandra och kunna motivera egna ståndpunkter för att sedan komma överens om vilka frågor som är relevanta att ha med. Eleverna skapar på detta sätt ett sammanhang för sin kunskapsutveckling. För att deras lärande skall bli djupinriktat istället för ytinriktad måste också frågorna formuleras så att detta åstadkommes. Ovanstående frågor är så formulerade att de kan leda till både yt- och djupinriktade svar beroende på elevens intresse och förmåga. Det första exemplet på elevsvar menar jag är mer djupinriktat än det andra. Om alla svaren dessutom ses som en konstruktion av en berättelse ger denna ytterligare förutsättning för en djupare förståelse av området. Det andra elevsvaret tyder på en inriktning på detaljer och enskilda delar som skall läras och kunskapen blir därför atomistisk. Det finns en likhet mellan dessa elevkonstruerade frågor och de lärarkonstruerade i exemplet om Lysistrate ovan, som skulle kunna tolkas som att eleverna använder lärarens frågor som modell för sin egen frågekonstruktion. De verkar inte ha tagit intryck av hur de epokövergripande frågorna är formulerade vilka är andra exempel på hur frågor kan konstrueras.

Examination

Eleverna examineras på avsnittet om medeltiden på två sätt, skriftligt eller muntligt. Det ena sättet består av en individuell skriftlig examination som är frivillig för dem som vill ha betyget Väl godkänd eller Mycket väl godkänd i svenska. Ett exempel på en sådan uppgift visas nedan.

BALLADER

Läs: Balladen om Liten Karin och den moderna versionen Det var vid middagstid. Vilka likheter finns? Olikheter?

Skriv: Balladen om liten Karin är skriven på vers och författaren överlåter mycket åt läsarens egen fantasi, t ex hur personerna tänker och känner. Återberätta dikten på prosa och försök att skildra personerna utförligare än i visan. Låt t ex Karin själv berätta i jagform.

I den här uppgiften uppmanas eleven att göra en analys av två ballader från två skilda tidsepoker och fundera över skillnader och likheter mellan epokerna. Det är en uppgift som inte enkelt kan besvaras genom att leta reda på svaren i en lärobok. Här tas egna erfarenheter i anspråk för att kunna hitta likheter och skillnader. Också i skrivuppgiften måste eleven använda den egna erfarenheten för att kunna skriva en fortsättning på berättelsen vilket medför att eleven måste fundera över diktens innebörd med ett djupinriktat lärande som resultat.

Det andra sättet att examinera på är i ett obligatoriskt seminarium. Klassen delas in i fyra grupper. Två av dessa deltar i ett första seminarium och två i ett andra. Nedan ser vi punkterna för diskussionen under seminariet.

MEDELTIDEN SEMINARIUM

Berätta vad ni vet om litteraturen med hjälp av följande ord och texter:

1. Isländska sagor, asatro, kolonisation, religiös tolerans, blodshämnd, Eddan
2. Riddarromaner, riddarideal, höviskhet, ballader, omkväde, folkvisor
3. Den gudomliga komedin, Florens, inferno, Decamerone, novell, det italienska språket
4. Religiös litteratur, den heliga Birgitta, drama, Koranen, kyrkans betydelse.

Grupperna redogör för två punkter var och när en grupp berättat färdigt om sina frågor får den andra gruppen möjlighet att komplettera den första gruppens berättelse. Seminariet inleds med att varje grupp får 10 minuter för att förbereda svaren på frågorna. De får 20 minuter för redovisningen av sina två frågor.

Genom den vida formuleringen av diskussionspunkterna kan eleverna integrera och tydliggöra alla de aspekter de stött på för varje ord och text under sitt arbete med området. Det blir också ett sätt att sammanfatta och lyfta fram det viktigaste. I och med att varje punkt omfattar ord och texter som hör ihop sinsemellan skapas också en helhet för området. Inriktningen på att bygga upp en mångfacetterad förståelse av begrepp inom ett ämnesområde främjar ett djupinriktat lärande och blir en god grund för att också utveckla sina kunskaper

Sammanfattningsvis ger de båda examinationsuppgifterna intrycket att de skapar förutsättningar för ett djupinriktat lärande.

Sammanfattning och tolkning

Kunskaper som efterfrågas i situationer *där läraren i svenska har inflytande* är av både atomistisk och holistisk karaktär. Med de epokövergripande frågorna kan eleverna få en djupinriktning i sitt lärande om frågorna används vid varje epok. Med frågornas hjälp skulle ett sammanhang kunna skapas och en djupare förståelse utvecklas. Eftersom eleverna inte använder frågorna så får de emellertid inte avsedd effekt. Instuderingsfrågorna på Lysistrate är mer avgränsade i sin konstruktion och eleverna besvarar dem också med enstaka ord. Den djupare innebörden går förlorad och kunskapen blir atomistisk. Carlgren (1994) pekar på risken att arbetsformen *eget arbete* kan medföra en trivialisering av kunskapen eftersom läraren inte har en tillräcklig tidsresurs för att hinna hjälpa eleverna att problematisera innehållet. En annan risk, som jag menar framkommer i denna studie, är att lärarens ambition att överlämna ansvar och inflytande till eleverna ibland avhåller henne från att interagera med eleverna i syfte att hjälpa dem utveckla kunskapen kvalitativt.

I de båda kunskapskontrollerna skapar läraren förutsättningar för en djupare bearbetning. För den enskilda skrivuppgiften krävs det att eleven gör en analys och sedan reflekterar över innehållet i dikten i förhållande till hur eleven själv skall fortsätta berättelsen. I seminariet kan läraren hjälpa eleverna att resonera om innehållet och på det sättet försöka leda mot ett djupinriktat lärande. Det generella intrycket är att läraren skapar förutsättningar för ett djupinriktat lärande om olika delar i undervisningen kombineras. Många av instuderingsfrågorna kan dock, om de betraktas var för sig, framkalla ett ytinriktat lärande med en atomistisk kunskap.

De situationer *där eleverna har inflytande* över vad de skall lära sig är i arbetet med instuderingsfrågorna. Intrycket är att frågorna bearbetas som separata delar och inte som delar i en större helhet. Även i seminariet är de fåordiga då de redovisar fakta om de ord som de fått på sin lott att berätta om. Det övergripande intrycket är att eleverna är mer ytinriktade än djupinriktade

i sitt lärande och att kunskapen därför blir atomistisk. Lärarens handledning skulle kunna hjälpa eleverna att utvecklas mot ett mer djupinriktat lärande.

Matematik

Enligt kursplanen för Matematik A är målet för undervisningen att eleverna skaffar sig de kunskaper som krävs för vardagliga situationer i privatliv och samhälle, för kommande arbetsliv och för fortsatta studier. För området geometri handlar det om att kunna tillämpa grundläggande geometriska satsar samt förklara de formler och förstå de resonemang som används vid problemlösning (GyVux 1994:15).

Arbetsområde Geometri

Undervisningen i matematik består som tidigare nämnts av gemensamma genomgångar följt av individuellt arbete.

Typlektion

Under lektionerna i matematik är det två typer av innehåll som förmedlas. I de gemensamma genomgångarna presenteras det rent matematiska innehållet som eleverna skall arbeta med under den individuella delen av lektionen. Läraren är här inriktad på att eleverna skall förstå de grundläggande sammanhangen. Han går igenom hur olika regler är konstruerade och hur man skall tänka för att kunna använda regeln. Han demonstrerar också regeln genom att räkna tal på tavlan och han ställer frågor till eleverna för att fånga upp hur de förstått innehållet. Med jämna mellanrum sammanfattas innehållet, oftast i början av en lektion, och vid behov pekar läraren på skillnader och likheter mellan matematiska begrepp, exempelvis skillnaden mellan enheter för längd, area och volym.

Då eleverna påkallar hjälp i det individuella arbetet är läraren mycket noga med att lokalisera vad det är eleven inte förstått för att börja där. Hans hjälp handlar alltså inte om att tala om för eleven hur det aktuella talet skall lösas utan han rekapitulerar regler, pekar på samband och förklarar logiken i talet för att få eleven att förstå. Sen får eleven åter försöka lösa talet på egen hand, vilket blir ett led i att testa förståelsen i handling och reflektion (Dewey, 1938). Uppgiften behandlas som ett exempel på generella matematiska principer och det är dessa som är det huvudsakliga innehållet. Syftet är att eleven skall se förhållandet mellan det generella och det specifika.

En annan typ av innehåll under en lektion är resonemangen om hur man studerar matematik. Här handlar det om inriktningen på lärandet och man kan

välja mellan två strategier. Antingen lär man sig geometriska formler utantill eller så lär man sig formeln och förstår varför den ser ut som den gör. Det är det senare sättet som är målet för eleverna menar läraren. Relationen mellan ett ytinriktat och djupinriktat lärande tas alltså upp och diskuteras av läraren.

Diskussionerna handlar också om hur man kan samarbeta med kamraterna och läraren menar att man lär sig bäst genom att först försöka lösa talen på egen hand och när det inte går diskuterar man med en kamrat. Detta stämmer väl överens med Deweys (1938) tankar om att erfarenheten är social. Läraren skall, menar han, ordna undervisningen så att det blir en interaktion och att alla har något att bidra med i denna interaktion. Det är dessutom viktigt att utveckla ett matematiskt självförtroende, vilket kan göras genom att lära sig formler och matematiska regler och sedan träna på att tillämpa dem. Här kanske det inte räcker med att räkna endast ett tal, menar läraren, utan det ligger en poäng i att utöka sin erfarenhet genom att räkna flera exempel på samma matematiska innehåll. Här tränas en matematisk färdighet. Det kan betyda att tiden inte räcker till i skolan för att hinna räkna så mycket som man skulle behöva och därför måste eleverna vara beredda att studera matematik hemma.

Det *sammanfattande intrycket* är att läraren i matematik strävar efter en djupinriktning på den matematiska kunskapen. Det är meningen och sammanhangen som poängteras. Metadiskussionen om hur man lär sig matematik leder också i den riktningen. I undervisningen ges inte eleverna något alternativ till en djupinriktning på lärandet eftersom både de gemensamma genomgångarna och den individuella handledningen impregneras av detta.

Medicinsk grundkurs och omvårdnad

Enligt kursplanerna i Medicinsk grundkurs B och Omvårdnad B skall eleverna tillägna sig fördjupade kunskaper om människokroppen och dess sjukdomar. De skall kunna förklara kroppens reaktioner vid vanliga sjukdomstillstånd och kunna redogöra för organsystemen och deras funktioner. Eleverna skall också tillägna sig kunskaper i specifik omvårdnad bland annat relaterad till de sjukdomar som behandlas och kunna ge exempel på samband mellan hälsa, sjukdom och miljöfaktorer (GyVux 1994:15).

Arbetsområde Hjärtat

Arbetsområdet *Hjärtat* behandlas med problembaserat lärande. Nedan presenteras (a) studiehandledningen, (b) elevernas instuderingsfrågor, (c) en föreläsning och (d) ett prov.

Studiehandledning

Vid introduktionen till PBL-arbetet om hjärtat får eleverna en studiehandledning med information om ramarna för arbetet: målsättning, teman, litteratur och schema. Målet för hela arbetet är ”Att skaffa sig kunskap om hjärtinfarkt och förståelse för hur livet kan förändras efter denna sjukdom”. Målet konkretiseras i tre teman, vart och ett med sin målsättning. För temana anges också utgångspunkt för arbetet med temat, eventuella centrala begrepp, resurstillfällen och föreläsningar.

Tema 1 handlar om det friska hjärtat. Målet med temat är ”Att kunna redogöra för hjärtats och cirkulationens uppbyggnad och funktion”. Utgångspunkten som används för att sätta igång brainstormingen är en attrapp och en bild av hjärtat. Centrala begrepp anges. Föreläsningar handlar om retledningssystemet och kapillärutbytet. Tema 2 handlar om hjärtinfarkt. Målet är ”Att skaffa sig kunskap om hjärtinfarkt och att kunna redogöra för omvårdnad och behandling vid denna sjukdom”. Utgångspunkten är bilder och texter ur P. C. Jersilds bok Babels hus. Föreläsningen handlar om läkemedel vid hjärtinfarkt. Här anges inga centrala begrepp. Tema 3, slutligen, handlar om livet efter hjärtinfarkten. Målet är ”förståelse för hur livet kan förändras efter en hjärtinfarkt och hur man själv kan påverka sin livsstil”. Utgångspunkten är en film om livet efter infarkten. Föreläsningen handlar om hjärtinsufficiens. Inga centrala begrepp anges.

De kunskaper som läraren anser viktiga när det gäller cirkulationsorganen definieras tydligt i de ramar för PBL-arbetet som anges i studiehandledningen. Temana utgör en logisk struktur för behandlingen av kunskapsområdet. Det är naturligt att börja med att lära sig hur det friska hjärtat fungerar för att sedan använda denna kunskap för att förstå mekanismerna bakom en hjärtinfarkt och hur den behandlas både medicinskt och omvårdnadsmissigt. Detta i sin tur ligger som grund för förståelsen av hur livet efter en hjärtinfarkt kan levas. Organisationen av innehållet i studiehandledningen ger möjlighet till ett djupinriktat lärande.

Elevernas uppgift är att översätta studiehandledningens anvisningar till ett konkret innehåll genom att inventera vad man redan kan, formulera konkreta inlärningsmål och instuderingsfrågor som utgångspunkt för det egna lärandet. De verb som används för att ange någon form av kunskapsnivå är ”redogöra för”, ”skaffa sig kunskap om” och ”få förståelse för”. Att utveckla sin kunskap enligt de båda första intentionerna kan leda till ett mekaniskt lärande av anatomiska namn eller symtom på hjärtinfarkt, vilket i sin tur skulle ge ett ytinriktat lärande. Men det kan också medföra omfattande diskussioner i basgruppen med syfte att förstå ett skeende speciellt om den sista intentionen får framträda. Under observationerna framkom tydligt lärarens betydelse för att problematisera innehållet vid diskussionerna i

basgrupperna, exempelvis genom att be eleverna utveckla ett resonemang, och att använda annat material än läroboken vid studierna, i det här fallet framför allt anatomiska attrapper. Dessa inlägg från lärarens sida gör det möjligt för eleverna att utveckla ett djupinriktat lärande samtidigt som det också ger exempel på hur man studerar. En slutsats blir att lärarens interaktion med eleverna verkar vara en viktig faktor för elevernas engagemang och kunskapsutveckling i ett ämnesområde.

Elevkonstruerade frågor

Efter den inledande brainstormingen och kategoriseringen av orden formulerar eleverna frågor som utgångspunkt för inläsningen av området. En basgrupps frågor visas nedan.

1. Vilka olika orsaker kan bidra till en hjärtinfarkt och varför?
2. Vilka är de första symtomen på hjärtinfarkt?
3. Vad händer i kroppen vid en hjärtinfarkt och varför då?
4. Vad gör man som enskild person om det händer?
5. Hur behandlas en person som fått hjärtinfarkt?
6. Vad är viktigt att tänka på när man vårdar en hjärtinfarktpatient?
7. Hur kan man förebygga en hjärtinfarkt?
8. Blir man alltid frisk? Vad händer annars?
9. Ökar risken att få återfall?
10. Hur fastställs diagnosen hjärtinfarkt?

Frågorna ovan skapar förutsättningar för ett djupinriktat lärande även om de vid ett första påseende inte ger det intrycket. För det första är de konstruerade i det sammanhang som utgångspunkterna för temat hjärtinfarkt och brainstormingen skapar. Elevernas lärande har därmed riktats mot något som är bekant och som flera av dem hört talas om. För det andra hänger frågorna ihop inbördes och skapar en helhet av kunskapsområdet, exempelvis frågorna 1, 2 och 3. För det tredje är eleverna också inriktade på att finna förklaringar till att något är som det är, dels genom att lägga till ordet ”varför” i exempelvis fråga 1 och 3, dels genom att olika frågor hänger ihop inbördes. För det fjärde har eleverna formulerat en fråga, fråga 3, som är central för förståelsen av kunskapsområdet och grundläggande för övriga frågor.

Föreläsning

En kort föreläsning om hjärtats retledningssystem ges som en del i PBL-arbetet om hjärtat. Den muntliga genomgången förtydligas av att läraren också skriver på tavlan. Hjärtat ritas upp och fylls systematiskt med

retledningssystemet samtidigt som en sammanfattning skrivs vid sidan om (se nedanstående ruta):

Sinusknuta → förmaken drar ihop sig → kontraktion → AV-knutan → His'ka bunt → Purkinjeträdar → kamrarna drar ihop sig → blodet slungas ut från VK till aorta och ut i kroppen, från HK till lungpulsåder och lungorna

Hela tiden förs en dialog med eleverna för att kontrollera att de hänger med. Läraren anser att eleverna bör veta vad minutvolym är och börjar den genomgången med frågan Vet ni vad minutvolym är? Allteftersom svaren ges av eleverna fortsätter läraren att ställa nya frågor som utvecklar kunskapen: Vad beror minutvolymen på? Hur kan man räkna ut minutvolymen? Hur mycket blod har vi i kroppen? På den sista frågan svarar en elev ”5 liter” och läraren kompletterar svaret med ”Alltså pumpas allt blod förbi hjärtat en gång varje minut” (Mgk/Obs 4). Lärarens frågor blir också exempel på hur frågor kan formuleras i detta ämnesområde.

Retledningssystemets anatomi och funktion är ett svårt område att lära sig. Det krävs en viss systematik i redogörelse och tänkande för att kunna förstå hjärtkontraktionen och hur blodet påverkas av den. I lärarens undervisning förklaras hur retledningssystemet är uppbyggt och hur det fungerar. Detaljerna som nämns kombineras till en fysiologisk helhet, hjärtats arbetscykel där också hjärtats minutvolym är en del. Den kunskap som presenteras ligger till grund för att kunna förstå mekanismen bakom olika hjärtsjukdomar, verkningssätt för läkemedel och olika diagnosmetoder. Under själva genomgången ställer läraren frågor för att bilda sig en uppfattning om hur eleverna tar till sig innehållet och eleverna får också rita in retledningssystemet och blodets väg genom hjärtat på ett arbetsblad. Med den grund som ges i anatomisk terminologi och efterföljande diskussion med anledning av lärarens kontrollfrågor uppfattar jag att läraren leder eleverna till ett djupinriktat lärande och en holistisk inriktning på kunskapsinnehållet. I och med att undervisningen går utöver en anatomisk kartläggning av hjärtat skapas möjligheter för eleverna att förstå hjärtats anatomi i relation till dess funktion. Samtidigt som eleverna lär sig ett anatomiskt och fysiologiskt innehåll lär de sig också ett sätt att angripa inlärningsuppgifter, som de kan ha nytta av i kommande grupparbeten och individuella studier. Denna kunskap är dock oartikulerad under föreläsningen och därför också tillgänglig endast för en del av eleverna.

Skriftligt prov

PBL-arbetet om hjärtat avslutas med ett individuellt skriftligt prov (se nedanstående ruta).

1. Ange namnen på de olika delarna. Rita in och namnge de olika klaffarna. (se bilaga) (Bilagan är en bild på ett hjärta med streck inritade på de delar av hjärtat som skall anges. Min anm.)
2. Redogör för blodets väg genom hjärtat och blodkärssystemet. Ange de olika hjärtrum, klaffar och blodkärl det passerar.
3. Rita en figur över hjärtats retledningssystem och berätta hur det fungerar.
4. Beskriv vad som händer i kapillärerna
5. Vad är det som gör att blodet i benen orkar tillbaka till hjärtat när man står upp?
6. Vilka olika blodceller (blodkroppar) finns i blodet och vilken funktion har de?
7. ”Plötsligt hände något i hans bröst. Det svirrade till bakom ögonen. Han drog ett djupt andetag men fick hejda sig på halva vägen, det kändes som en rå och plötslig kallsup. Sprängkänslan beredde ut sig i bröstet och upp mot underkäken. Han vågade inte andas. Det kändes som om någon utan vidare störtat sig över honom bakifrån och slagit ett brottargrepp runt hans bröstorg. Efter några sekunder gick det att andas igen. Men smärtan fanns kvar dov och tung i bröstet”. Ur Babels hus av P. C. Jersild.

Skriv en fortsättning. Följande centrala begrepp bör vara med.

Symtom

Förebygga

Anamnes

Prognos

Diagnos

Behandling

Livskvalitet

Blodpropp

Omvårdnad

Provet testar den kunskap som är väsentlig för att förstå cirkulationsorganens funktion. Kunskap om anatomiska detaljer är en nödvändig bas för att kunna utveckla en vidare förståelse. I frågorna 2-6 är det inte bara en detaljerad kunskap som testas utan också en djupare förståelse. I den sista frågan avgör eleverna själva vad de redovisar. Här finns en risk för att hamna i en ytlig avrapportering av exempelvis symtom men möjligheten finns också att rikta in sig på förklaringar och motiveringar. Vilket det blir hänger troligtvis ihop med hur eleverna tillägnat sig området. Prov anger riktningen för hur eleverna studerar och i detta prov är det ett djupinriktat förhållningssätt som eftersträvas.

Sammanfattning och tolkning

Kunskaper som efterfrågas i situationer där *läraren* i medicinsk grundkurs *har inflytande* tenderar vara mer holistiska än atomistiska till sin karaktär. I studiehandledningen sätts kunskapsområdet in i ett sammanhang som eleverna måste referera till i det egna arbetet. Samma förhållande gäller för provet. I föreläsningen är det inte bara retledningssystemets anatomiska uppbyggnad som är intressant utan även dess betydelse för hjärtats normala funktion.

De situationer där *eleverna har inflytande* över vad de skall lära sig är då de själva formulerar frågor för sitt lärande, exempelvis instuderingsfrågor och, som vi sett tidigare, resursfrågor. I exemplet ovan leder frågeformuleringen till ett djupinriktat lärande *om* eleverna ser sambandet mellan frågorna annars kan det finnas en risk att de betar av fråga för fråga för att få det gjort. Det är alltså elevernas eget förhållningssätt till lärande som avgör vilket det blir.

Lärarens handledning under basgruppsarbetet hjälper eleverna att utveckla ett djupinriktat lärande speciellt genom att initiera en reflektion över det innehåll eleverna arbetar med. Genom handledningen får eleverna hjälp att bearbeta de delar av frågorna som leder till en högre kognitiv nivå på kunskaperna.

Sammanfattning och tolkning

Det övergripande intrycket är att samtliga tre lärare strävar efter att inrikta elevernas lärande mot förståelse och djupinläring. Enligt Dewey (1938) är det läraren som har det yttersta ansvaret för att avgöra när en erfarenhet är utbildande och leda mot ett meningsfullt lärande. Förutsättningarna för att påverka elevernas studieinriktning bedömer jag dock som olika för de tre ämnena. Tillsammans med resultat från tidigare kapitel framträder några faktorer som betydelsefulla för elevernas studieinriktning. Dessa är (a) innehållets legitimitet, (b) elevernas studiekompetens och (c) möjlighet till lärarinteraktion.

Innehållets legitimitet: Medicinsk grundkurs är ett yrkesämne som är angeläget för eleverna att få goda kunskaper i eftersom de kan omgående i arbetsplatsförlagd utbildning och i vårdarbete utanför skoltid. I elevernas utsagor framkommer insikten om att de måste besitta en viss kunskap och att utbildningen måste ha ett visst innehåll. De kan med andra ord ganska lätt bedöma relevansen för kunskapen. Ämnets status som ett yrkesämne ger innehållet legitimitet vilket skulle kunna vara en anledning till att ett djupinriktat lärande uppnås.

I svenska däremot är innehållets legitimitet ifrågasatt av eleverna då de ju menar att det är lärarens intresse som styr innehållet medan deras eget inte beaktas, trots att utrymmet, enligt deras förmenande, finns i kursplanen. Elevernas förhållningssätt till innehållet blir ytrinriktat eftersom deras egentliga mål är att blir färdiga med sina uppgifter inom lektionens ram. Ett ytrinriktat lärande är det bästa sättet att uppnå detta mål.

Matematikämnet är ett ämne som eleverna accepterar som något man måste ha, något man måste igenom. Innehållet verkar accepteras eftersom eleverna inser att lärarens handlingsutrymme är starkt begränsat av kursplanen. De har stor tilltro till lärarens sätt att undervisa och menar att han vill att de skall lära sig något. Tillsammans med lärarens ambition om ett förståelseinriktat lärande skapas förutsättningarna för ett djupinriktat lärande hos eleverna.

I utbildningen skaffar sig eleverna nya erfarenheter, som, enligt Dewey (1938), blir till kunskap som kan användas för att hantera nya situationer. Dewey (a.a.) pekar på sammanhangets betydelse för att en erfarenhet skall uppfattas som meningsfull och leda till utveckling. Förutom att ett sammanhang kan skapas genom en kontinuitet i elevernas erfarenheter kan det också finnas ett annat sorts sammanhang som hänger ihop med eleverna eget syfte med att lära sig ett specifikt innehåll (Dewey, 1938). Av det följer att om elevernas personliga syfte stämmer överens med utbildningens genomförande blir innehållet legitimt och meningsfullt och kan leda till ett djupinriktat lärande.

Studiekompetens: Alla tre lärarna försöker, mer eller mindre, få eleverna att utvecklas kunskapsmässigt genom att ställa frågor som kräver en djupare reflektion och inte bara ett ytligt memorerande. Hur dessa ambitioner tas till vara av eleverna skiftar. Svensson (1986) menar att elevernas inriktning på lärandet hänger samman med deras tidigare kunskaper och erfarenheter om att studera. Det skulle betyda att en elev som inte tidigare kommit i kontakt med krav på ett djupinriktat lärande inte heller kan studera på ett sådant sätt. Detta styrks av Selbergs (1999) resultat som visade att elever som är ovana vid inflytande ägnar sig mer åt ett ytrinriktat lärande än elever som är vana vid inflytande. Matematiklärarens diskussion, i denna studie, om hur studier i matematik bedrivs framstår som ytterst angelägen och en liknande diskussion vore önskvärd även i övriga ämnen. Även Bergs (2003) resonemang om olika elevroller skulle kunna förklara elevernas olika studieinriktning. Medverkarna, alltså de som ser skolan som en rättighet och därmed en möjlighet till personlig utveckling, kan antas ha större förutsättningar att ägna sig åt ett djupinriktat lärande eller att med hjälp av läraren utvecklas åt det hållet än de elever som inte har denna inställning. Dewey (1938) närmar sig problemet med studiekompetens från ett helt annat håll. Han menar att om

studierna utgår från elevernas intresse och erfarenheter skapas en motivation för att lära sig och innehållet blir meningsfullt. Ett meningsfullt innehåll leder till ett djupinriktat lärande (Dahlgren, 1990).

Lärarinteraktion: Eleverna märker att de ibland har otillräckliga baskunskaper för att kunna arbeta med PBL-arbeten vilket kan leda till en trivialisering av kunskapen. De kan känna sig övergivna av lärarna om de inte får hjälp och i intervjuerna poängterar eleverna lärarnas betydelse för att komma vidare i sin kunskapsutveckling. Det eleverna här ger uttryck för är, i mina ögon, att det finns en slumrande utvecklingspotential, en med Vygotskijs terminologi zon för proximal utveckling (Bråten, 1998), som kan väckas till liv med hjälp av lärarens handledning. Också i lärarintervjuerna framkommer att det kan bli för mycket av gruppinriktat arbete på bekostnad av kunskapskvaliteten och att det borde finnas mer tid för handledning. Vid observationerna har jag märkt en tydlig skillnad i studieinriktning då eleverna arbetar själva med instuderingsfrågor och då en lärare är närvarande.

Det eleverna kommer att lära sig genom interaktionen med läraren är alltså inte bara ett ämnesinnehåll utan också hur detta ämnesinnehåll hanteras av läraren för att en utveckling mot ett djupinriktat lärande skall ske. Förhoppningsvis leder det på sikt till att eleverna också utvecklar sitt lärande. Att interagera med eleverna är enligt Dewey (1939) en viktig uppgift för läraren eftersom hon i interaktionen kan bedöma elevernas aktuella erfarenheter i förhållande till de långsiktiga målen och styra eleven ditåt. Om läraren gör eleven uppmärksam på hur de lär ett specifikt ämnesinnehåll tas aktuella erfarenheter till vara för kommande behov.

Sammanfattningsvis kan sägas att ett djupinriktat lärande främjas av att legitimiteten för ämnets innehåll upplevs stor och att elevernas studiekompetens och personliga ansvarstagande för studierna är utvecklad. Om dessa faktorer dessutom kombineras med en interaktion med läraren förstärks förutsättningarna för ett djupinriktat lärande. Under sådana förhållanden kan också eleverna vara med och påverka undervisningens utformning och deras inflytande kan betraktas som kvalificerat. Vid motsatta förhållanden, alltså vid liten legitimitet för ämnet, outvecklad studiekompetens och ringa ansvarstagande samt obetydlig interaktion med läraren, blir det istället läraren som fattar besluten. Följden blir att elevernas inflytande begränsas eller trivialiseras till att exempelvis handla om att välja mellan ett innehåll A eller B.

Elevernas synpunkter på skolans arbetsätt

Under fokusgruppsintervjuerna diskuterade eleverna skolans arbetsätt utan anknytning till specifika ämnen. Det är en diskussion som ger en bild av hur eleverna reflekterar över dessa och som kan ge en förståelse för hur de väljer att arbeta. Med hjälp av data från fokusgruppsintervjuer och observationer skall jag i detta kapitel peka på några faktorer som framträder som väsentliga för eleverna i skolarbetet. Avsikten är att redovisningen också skall nyansera och komplettera tidigare kapitel.

Eget ansvar

I elevernas diskussion om arbetsätt är det framför allt några aspekter som framträder som väsentliga. Den första av dessa kan benämnas som *eget ansvar* och handlar om eget inflytande på arbetet i skolan. Ett exempel där detta kommer till uttryck är genom de fördelar eleverna ser med egenproducerade instuderingsfrågor. Ett arbete blir meningsfullt om det känns roligt, intressant och engagerande vilket i sin tur uppnås om man får lära sig sådant som man själv vill veta och tycker är viktigt, enligt eleverna. Hit hör också möjligheten att kunna göra ”kunskapsutflykter”, att få möjligheten att själv se den helhet där den nyvunna kunskapen har en plats. Att arbeta med att formulera instuderingsfrågor ”triggar” också tänkandet och det blir en skapande process och inläringen gynnas. Det eleverna beskriver genom att ange ovanstående fördelar med instuderingsfrågorna är egentligen också det som skapar möjligheten att uppnå ett djupinriktat lärande (Marton & Dahlgren, 1977). De elevproducerade frågorna i medicinsk grundkurs är exempel på frågor som kan ha dessa kvaliteter och där ett djupinriktat lärande kan åstadkommas om eleverna ser sambandet mellan frågorna.

Som kontrast till detta står de lärarproducerade frågorna, exempelvis i svenska, som eleverna tar sig an med strategier som leder till att snabbt bli färdiga med frågorna utan större intresse för vad man lär sig. Ett exempel på en sådan strategi är den arbetsdelning som innebär att eleverna delar upp arbetet med frågorna sinsemellan i gruppen och sedan berättar svaren för varandra, d.v.s. komplementärt grupparbete (Hammar Chiriatic, 2003; Hammar Chiriatic & Hempel, 2005). En annan strategi som eleverna använder är att i vissa fall låta en kamrat besvara frågorna medan resten kopierar eller skriver av svaren, d.v.s. disjunktivt grupparbete (a.a.). Här tycks det väsentliga vara att ha ett skriftligt svar på lärarens frågor för att kunna läsa

upp om det skulle behövas, inte att använda frågan som en hjälp att bearbeta ett specifikt ämnesinnehåll. Trots detta uttrycker sig eleverna, under observationerna, positivt till de lärarproducerade frågorna och i svenska önskar de sig sådana då de har möjlighet. I min tolkning beror det på att de tycker det är viktigt att bli klara med ett innehåll, som de inte kommer undan, under den tid som en lektion omfattar. Det skulle i så fall kunna ses som att de är rationella i sitt sätt att hantera undervisningens innehåll i förhållande till dess metoder i syfte att påverka sin egen studiemiljö.

Kunskap måste läras i ett sammanhang och vara användbar enligt Dewey och elevernas resonemang om egen- respektive lärarproducerade instuderingsfrågor förstärker detta. Skillnaden mellan egen- och lärarproducerade frågor, som eleverna ger uttryck för, belyser ännu en gång hur ett innehåll som är pålagt utifrån uppfattas i förhållande till ett innehåll som uppstått i det egna intresset och erfarenheten (Dewey, 1938).

Ytterligare exempel som belyser elevernas ansvarstagande är då de ställs inför situationer där de kan välja mellan att fortsätta arbeta med skolarbete utan lärarens närvaro eller att vara lediga. Hur eleverna agerar i en sådan situation är beroende av vilken lärare det är som frågar och vilket ämne det handlar om, menar de. I ett ämne som upplevs svårt är man mer angelägen om undervisningen under förutsättning att läraren är kompetent. En bra lärare som man kan fråga är viktigt, menar eleverna. När det gäller att arbeta självständigt med uppgifter önskar eleverna att läraren följer upp arbetet vare sig man arbetat enskilt eller i grupp. Eleverna anser att om friheten är alltför stor så blir det mindre gjort; tiden för studier används istället till annat. Att få tydliga instruktioner om att arbetet utförs under en viss tid för att sedan följas upp upplevs inte inkräkta på möjligheten till inflytande.

I båda dessa exempel menar jag att eleverna ger uttryck för en positiv attityd till sitt lärande men att de behöver stöd för att kunna genomföra det. Detta stöd handlar i det ovan sagda om ramarna för arbetet. Dewey (1938) diskuterar relationen mellan den yttre och inre friheten och menar att den yttre frihetens enda funktion är att skapa utrymme för den inre friheten. Den yttre friheten skall användas för att främja studierna, inte för att komma undan dem. Om den används för att komma undan studiearbetet menar Dewey att det är lärarens ansvar att begränsa den yttre friheten. Min åsikt är att elevernas resonemang ovan är ett stöd för Deweys postulat.

Tillgång till handledning

Därmed är vi inne på den andra väsentliga aspekten i elevernas diskussion om skolans arbetssätt och som jag vill kalla *handledning*. Eleverna ger uttryck för att de vill ha tillgång till någon att fråga för att komma vidare i sin

inlärningsprocess och någon som talar om för dem vad de skall kunna. Att be läraren tala om vad man skall kunna kan vara att överlämna initiativet och ansvaret till läraren att fastställa innehållet. Men det kan också vara ett sätt för eleven att få bekräftelse på det man själv redan beslutat är väsentligt. Frågan om vad man skall kunna är i det fallet logisk och ger en positiv förstärkning av det inflytande eleven haft över innehållet.

Uppgiften för läraren är att avgöra vilka behov eleven har och om det handlar om att ta över från eleven eller att bekräfta ett beslut. Dewey menar, som vi sett tidigare, (1938) att läraren har ett ansvar för att ha utbildningsmålsättning klar för sig och att hjälpa eleven att uppnå denna. Vilka mått och steg läraren vidtar är beroende av den bedömning hon gör av situationen. Enligt min tolkning av Dewey skulle det te sig naturligt att i dialog med eleven hjälpa till att reflektera över de erfarenheter de hittills gjort och vilken betydelse dessa har i sammanhanget. I dialogen får läraren också en uppfattning om elevens behov vilket enligt Dewey är viktigt för att kunna leda eleven åt rätt håll.

Med hjälp av handledning kan eleverna få hjälp att hantera en frustration i förhållande till sitt lärande som jag uppfattar ligger i deras uttalande om att det är besvärligt om man inte hittar relevanta fakta eller vet om det man hittar är sant. Begär dessutom läraren att eleven bearbetar ett kunskapsinnehåll djupare blir det extra svårt. Föreläsning, som efterfrågas av eleverna, kan ge den ledning som eleverna önskar genom att de får lärarens bedömning av vad som är viktigt och därmed hjälp med att sovra i allt material. De får en chans att ta del av hur läraren behandlar det aktuella ämnesinnehållet och föreläsningen kan ge tillfälle till frågor och reflektion över det som läraren presenterar i relation till det man tidigare gjort i basgruppsarbetet. Föreläsningen blir en form av grupphandledning på metanivå.

Granström (2003) diskuterar det kollektiva samtalet och menar med det en form av helklassundervisning eller katederundervisning där lärare och elever för ett samtal om undervisningens innehåll. Eleverna kan i detta samtal ställa direkta kunskapsfrågor men också mer problematiserande frågor som elever och lärare kan vrida och vända på tillsammans i samtalet. Läraren kan införa fakta, ge vinklingar och peka på samband som är helt nya för eleverna vilket kan leda till att eleverna utvecklar en kvalitativt annan uppfattning av en företeelse (Dahlgren & Vernersson, 1991; Arevik & Harzell, 1997). Att allt detta kan ske under helklassundervisningen framkommer i de föreläsningar inom alla tre ämnena som jag observerat. Elevernas möjlighet att i föreläsningens form komma i kontakt med nya fakta är inte minst värdefull om man betänker att de söker inom det redan bekanta då de själva skall välja ett innehåll. Ytterligare en funktion för det kollektiva samtalet är

att läraren här kan initiera de utbildande erfarenheter som enligt Dewey är viktiga i undervisningen (Dewey, 1938).

Elevens önskemål om någon sorts facit på vad som är rätt att lära sig kan ha sin förklaring i att eleverna betygsätts i slutet av varje kurs och att de vet att vissa kunskaper testas i det prov som alltid avslutar ett ämnesområde och som är betygsgrundande. Ett alternativ till betygen som riktninggivare för vad man skall kunna är målsättningen enligt kursplanen. Men vi har tidigare sett att eleverna inte anser det så viktigt att reflektera över målsättningen med studierna utan man gör det som läraren förelägger i förvisningen om att det korresponderar med mål och betygskriterier. Det faller alltså på lärarens ansvar att initiera en djupare diskussion om målsättningen med ett visst kunskapsinnehåll och kunskapens relation till betygen. Som vi sett tidigare i Forsbergs (1994) resonemang är det först i en diskussion om undervisningens mål, genomförande och uppföljning som elevernas inflytande kan öka.

Variation

Den tredje aspekten i elevernas diskussion om skolans arbetssätt är *variation* både i sättet att arbeta och med vilka man arbetar. Eleverna återkommer till denna aspekt vid många tillfällen under intervjuerna och man kan förstå att den är betydelsefull för dem. Vid ett långvarigt samarbete med samma personer föreligger dels en risk att gruppen utarmas på synpunkter och deltagarna blir mer och mer lika varandra i sina åsikter, dels en risk att rollfördelningen i gruppen cementeras (Granér, 1991). Under observationerna kunde jag dock iaktta att eleverna arbetade med samma kamrater och på samma sätt då valet gjordes av dem själva. Dessutom hade eleverna få synpunkter på variation i arbetssättet i matematiken. Snarare var det tvärtom. De menade att det inte går att arbeta på annat sätt trots att de kommit i kontakt med gruppdiskussion och utvärderat den positivt. Det viktiga synes vara att eleverna får ha ett ord med i laget när det gäller vilka de skall arbeta med och hur de skall arbeta.

Variationen omfattar även beslutsfattandet. Eleverna vill inte i alla lägen fatta beslut om innehåll och arbetssätt. Jag tolkar det som att eleverna efterfrågar läraren som samarbetspartner då beslut skall fattas och att det väsentliga är att både elevernas och lärarnas kompetenser används. Detta talar för att eleverna gärna ser läraren som en i gruppen och inte en figur som gästar den lite då och då. Om läraren blir en i gruppen underlättas den viktiga interaktionen och läraren kan bli en naturlig ledare för gruppen enligt Dewey (1938).

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det eleverna uttrycker som viktigt för att känna sig motiverade och intresserade av arbetet är utrymme för *eget ansvar*, möjlighet till *handledning* och *variation* med avseende på grupsammansättning, arbetssätt och beslutsfattande. Det handlar således i hög grad om att eleverna vill ha möjlighet att utnyttja ett större friutrymme. (jmf Berg, 1999). Detta sammanfaller också väl med Deweys (1899, 1902, 1938) tankar om att en erfarenhetsbaserad utbildning.

Faktorer av betydelse för elevernas inflytande

I tidigare kapitel har jag redovisat hur val av innehåll och arbetssätt sker och motiveras och vem som har initiativet. Vi såg där att det finns ett friutrymme i styrdokumentet för både elever och lärare att situationsanpassa undervisningen eller med andra ord att utöva inflytande över undervisningen. I detta kapitel skall friutrymmet diskuteras vidare. Jag delar upp kapitlet i faktorer som har betydelse för elevernas möjlighet till inflytande och faktorer av betydelse för elevernas hantering av inflytandet.

Friutrymmet i skolans arbete

Arbetet i skolan genomförs inom vissa ramar och gränser som är mer eller mindre tydliga och uttalade. De av statsmakterna beslutade styrdokumentet anger målen för skolan och hur dessa mål skall uppnås. Styrdokumentet utgör därmed en yttersta gräns för skolans arbete. Inom varje kommun och skola tolkas statsmakternas uppdrag och omsätts i ramar och regler som ytterligare reglerar skolarbetets genomförande. Som vi har sett i tidigare kapitel är läroplaner och kursplaner mer eller mindre tydliga i sina målbeskrivningar vilket ger utrymme för skolans professionella att tolka målen. Den tolkning som skolans professionella gör kommer att forma en inre gräns för skolarbetet inom vilken detta genomförs. Mellan dessa två gränser uppstår ett outnyttjat handlingsutrymme (Berg & Wallin, 1983) som exempelvis skulle kunna tas i anspråk för elevernas inflytande. Den inre gränsen för handlingsutrymmet varierar och är enligt Berg (1999) beroende av den skolkultur som råder på skolan. Wallin (1988) definierar skolkultur som ett

Grundläggande system av normer och mer eller mindre tydliggjorda värderingar som säger vad skolan är till för, vad som går att göra i skolan, vad man får/skall göra etc. (s 26)

Andra forskare har berört liknande fenomen. Ekholm (1971) talar om att andan på skolan har betydelse för verksamhetens genomförande och Arfwedson (1983) talar om skolkoder. Med skolkultur kan vi alltså förstå en företeelse som har en inverkan på hur målen tolkas och skolarbetet genomförs. Ytterligare ett perspektiv fås om man relaterar till den hermeneutiska traditionen som ser människan som ”inställd i en tradition

genom den kultur hon föds in i” (Gustavsson, 1996 s. 92). I vår varseblivning och tolkning av omvärlden styrs vi av denna tradition. Härav följer att den enskilda läraren är präglad av det omgivande samhället, egen tidigare skolgång, eventuell yrkesutbildning och yrkeserfarenhet, lärarutbildning, tidigare läroplaner och tidigare utövning av läraryrket. Alla dessa erfarenheter bidrar till att skapa skolkulturen och avgöra storleken på handlingsutrymmet eller frirummet.

Den av Berg (1999) beskrivna frirumsmodellen illustrerar tydligt de diffusa yttre och inre gränserna för frirummet, och att dessa skiftar mellan olika lärare. Exempelvis kan en lärare sägas ha utnyttjat hela frirummet om hennes egna gränser i stort sammanfaller med styrdokumentens. Detta kan också antas betyda att eleverna har möjlighet till ett större inflytande, eftersom detta finns angivet i läroplanen, än om en lärare har satt egna snäva gränser för sin undervisning med ett kanske ringa inflytande för eleverna. För den enskilda läraren, eller skolan, är frirummet dolt men kan tydliggöras i en kulturanalys (Berg, 2003).

Av resonemanget följer att elevernas inflytande kan vara förlagt dels innanför lärarens egna gränser, ett medvetet friutrymme, vilket innebär att det regleras av läraren, dels utanför dessa vilket innebär att läraren reglerar och vaktar gränsen för var frirummet börjar och ett inflytande skulle kunna utvecklas. De båda följande avsnitten ger perspektiv på dessa förhållanden.

Faktorer av betydelse för elevernas möjlighet till inflytande

Eleverna har klart för sig att läroplanen och kursplanen skapar ett frirum för skolarbetets genomförande och att detta begränsas av lärarens egna ramar. Svenskämnet är ett tydligt exempel på detta. Genom att lyfta fram faktorer som har betydelse för elevernas möjlighet till inflytande ifrågasätts den gräns som läraren satt.

Lärarens *grundinställning* ses av eleverna som en avgörande faktor för deras möjlighet till inflytande. Utan en tillåtande grundinställning hos läraren kan inte eleverna ha inflytande i enlighet med styrdokumentens intentioner. Det är alltså lärarna som inbjuder eleverna att ha inflytande över undervisningen. Om läraren har en tillåtande grundinställning till elevinflytande kan man också anta att viljan finns att testa befintliga gränser och att utforska ett eventuellt frirums möjligheter för att kunna öka ett befintligt inflytande.

Lärarna uttrycker höga ambitioner avseende elevernas inflytande och de kan därmed sägas ha en tillåtande grundinställning. Trots det anser de sig inte riktigt uppnå sina intentioner. Ett exempel på lärarnas tillåtande

grundinställning är att eleverna inbjuds att delta i planeringen av undervisningen genom att ge förslag på innehåll och arbetsätt. I medicinsk grundkurs var, som vi tidigare kunnat se, planeringsutrymmet omfattande medan det i matematiken var mer begränsat.

I de föregående kapitlen har vi också kunnat se att eleverna, enligt lärarna, inte alltid motsvarar de förväntningar som lärarna har på eleverna då dessa deltar i planeringen eller har inflytande över innehållet. Det gäller framför allt då eleverna förväntas ge egna förslag på innehåll, att problematisera eller att använda flera olika kunskapskällor och metoder för sitt lärande. Lärarna menar att eleverna accepterar en låg kunskapsnivå och att de har liten variation i arbetsätten. Här uppstår alltså en målkonflikt för lärarna eftersom eleverna enligt styrdokumentet, förutom inflytande också skall utveckla ett kritiskt förhållningssätt och kunskaper inriktade mot förståelse och förtrogenhet. Detta är erfarenheter som läraren senare kan komma att använda i bedömningen av hur den pedagogiska praktiken utformas och sannolikt även för bestämningen av den inre gränsen för frirummet.

Det har tidigare framkommit att elever och lärare kan ha olika uppfattning till möjligt inflytande i ett visst ämne. I medicinsk grundkurs menar läraren att kursplanens formuleringar medger ett stort inflytande över innehåll och arbetsätt medan eleverna istället menar att en stor del av innehållet är obligatoriskt på grund av krav på godtagbart yrkeskunnande. En konsekvens av detta är att de yttre ramarna för skolans arbete, av eleverna kompletteras med deras uppfattning om ett godtagbart yrkeskunnande. Man kan med andra ord säga att eleverna också formulerar egna gränser för hur skolarbetet skall genomföras, i detta fall egna gränser för möjligt inflytande. Den faktor som här, enligt eleverna, hindrar dem från att ha inflytande är deras brist på *förtrogenhet med ämnet*. De kan känna sig osäkra på vad de egentligen behöver kunna när de en gång arbetar i vården och vi har ju tidigare sett att eleverna gärna lämnar över beslut över innehåll till läraren i dessa frågor.

Sammanfattningsvis kan man säga att de två faktorer som enligt eleverna påverkar möjligheten till inflytande och tillträde till och storlek på frirummet är lärarens grundläggande inställning i dessa frågor och elevernas förtrogenhet med ämnet.

Faktorer av betydelse för elevernas hantering av inflytandet

När eleverna befinner sig inom det av läraren definierade friutrymmet och får inflytande över innehåll och arbetsätt, upptäcker de förhållanden som

påverkar deras möjlighet att använda det. Intervjuerna har analyserats med avseende på synpunkter elever och lärare har om svårigheter som dyker upp i relation till elevernas möjlighet att utnyttja sitt inflytande.

I samband med att ansvaret för studierna läggs på eleverna överläts till dem att i högre grad planera sitt eget studiearbete. Detta har vi sett exempel på i tidigare kapitel. Eleverna upplever *svårigheter att planera arbetet* och att det är besvärligt att få en bra struktur och organisation på studierna när många uppgifter hopar sig samtidigt. Risken finns att allt blir rörigt och att man inte hinner bli klar med det man ska vilket leder till att de måste prioritera bland alla uppgifter vilket upplevs svårt. Detta hänger, enligt eleverna, ihop med att de har svårt att bedöma omfattningen av det arbete som är relevant att lägga ned på enskilda uppgifter i relation till de kunskapskrav som ställs i kommande prov. Att eleverna arbetar med ett omfattande kunskapsstoff kan också leda till att de "tvingas" till ett ytinriktat lärande eftersom det är snabbare än ett djupinriktat och eleverna hinner på det sättet med en större kvantitet (Dahlgren, 1990). Stofffrängsel kan alltså vara en förklaring till att eleverna inte problematiserar det de läser.

Det är alltså svårtolkade *kunskapskrav* som ställer till problem. Skälen till detta är två, enligt eleverna. Det ena är att de skriftliga målen för det område man arbetar med upplevs övergripande och svårtolkade och de ger därmed inte den ledning för studiearbetet som eleverna anser sig behöva. Det andra är att lärarna upplevs otydliga i sin kommunikation angående kraven på arbetet. Exempelvis upplever eleverna att lärarnas återkoppling under arbetets gång kommer för sent för att vara till konstruktiv hjälp och att kunskapskraven i förhållande till de olika betygsgraderna upplevs oprecisa. Det är svårt, enligt eleverna, att få reda på vad som skiljer ett VG från ett MVG.

Ytterligare ett problem i kommunikationen uppstår vid basgruppsarbete. När eleverna arbetar i basgrupper vid PBL-arbetena kan de ha en lärare utan rätt ämneskompetens som handledare. Anledningen är att basgruppsarbetet sker vid samma tidpunkt för alla grupper och huvudansvarig lärare kan då endast vara handledare för en grupp. Eleverna får dubbla budskap avseende innehållsfrågan eftersom de menar att basgruppshandledaren och huvudansvarig lärare kan ha olika inriktning på studiearbetet. För elevernas del gäller det att upptäcka vilka kunskapskrav som egentligen gäller.

En följd av otydliga kunskapskrav blir att det är riskabelt för eleverna att delta i planeringsarbete och ange önskemål om innehåll eftersom dessa kanske inte överensstämmer med kommande kunskapskrav i proven. Som vi har sett tidigare önskar sig eleverna istället tydliga och konkreta anvisningar om vad de skall lära sig. Det är också just denna del av planeringsarbetet

som eleverna gärna överlämnar till läraren med motiveringen att hon vet bäst. Däremot anger eleverna hur de vill arbeta med ett innehåll.

Vid basgruppsarbetet upplever eleverna svårigheter både med att ”brainstorma” fram ord med vilkas hjälp det går att konstruera frågor och att i nästa steg konstruera relevanta instuderingsfrågor med hjälp av dessa ord. Detta kan tolkas som att de upplever att de ibland *saknar tillräckliga baskunskaper* för att kunna formulera instuderingsfrågor. De menar att en viss minimikunskap behövs för att de skall veta hur de skall gå vidare. Risken finns att deras frågor blir ytliga och triviala och håller sig nära lärobokens formuleringar. Vi har ju också sett att så kan vara fallet och en förklaring till att lärarna uppfattar att eleverna inte intar ett kritiskt förhållningssätt till kunskapen. Eleverna menar att någon form av översiktlig introduktion till området hade behövts.

Det finns *sammanfattningsvis* flera faktorer som bidrar till att eleverna inte kan använda ett erbjudet inflytande eller att det används på ett speciellt sätt. De viktigaste är som framgått; stofffrängsel, svårtolkade kunskapskrav, otillräckliga baskunskaper och brist på konsensus mellan lärarna. Dessa faktorer kan vara en anledning till att eleverna ”tvingas” till ett ytrinriktat lärande, något som lärarna ser som problematiskt. I förlängningen kan detta påverka lärarnas bedömning av elevernas möjliga inflytande och var lärarna drar den inre gränsen. Risken finns att det blir en ond cirkel. Eleverna menar att lärarna är de som kan hjälpa dem att hantera sin studiesituation och de påtalar behovet av undervisning och handledning för att utveckla sitt lärande, något som även Dewey (1938) framhåller som en viktig uppgift för läraren. Det skulle i så fall kunna vara en möjlig lösning på problemet. Detta utvecklas ytterligare i nästa och avslutande kapitel.

Diskussion

I det här avslutande kapitlet diskuterar jag mina resultat i förhållande till forskningsfrågorna. Jag återknyter till de centrala drag som sammanfattade kapitlet om Dewey och låter dessa utgöra strukturen för kapitlet. Det betyder att begreppen *frihet*, *läroplan*, *erfarenhet* och *handledning* utgör stommen i denna avslutande sammanfattning.

Frihet - möjligheten till växande och utveckling

Den enda form av frihet som betyder något i längden är intellektuell frihet, dvs. friheten att få observera och göra bedömningar utifrån mål som i sig själva är meningsfulla. Jag tror att det vanligaste misstaget man gör när det gäller frihet är att man identifierar den med friheten att röra sig fritt, dvs. med den yttre eller fysiska sidan av aktiviteten. Men denna yttre eller fysiska sida kan inte skiljas från den inre; från tankefrihet, friheten att ha önskingar och mål. (Dewey, 1938, s. 197)

I citatet definierar Dewey tydligt vad han menar med frihet. Det är friheten sedd som förutsättningen för att under sitt liv kunna utvecklas maximalt genom att få förverkliga de syften man sätter upp. Genom att garantera frihet finns möjligheten att göra erfarenheter och att lära av dem till gagn för sig själv och hela samhället. På det sättet kommer var och en att kunna bidra till utvecklingen av hela den mänskliga erfarenheten. Det är i grunden en frihet för den demokratiska livsformen som Dewey beskriver. Förutom den intellektuella friheten finns också den fysiska friheten och dessa två kan inte skiljas från varandra. Betydelsen av det är att vi genom att kunna röra oss fritt i vid bemärkelse också kan göra det möjligt för oss att uppnå den intellektuella friheten, att uppnå de mål vi satt upp, exempelvis genom att göra önskade erfarenheter. Dewey är mycket tydlig med att den fysiska friheten skall skapa förutsättningar för den intellektuella friheten och inte hindra den.

Dewey ser frihet i ett livsperspektiv och utveckling och lärande sker genom medvetet handlande livet igenom. Det betyder att vi också kan ha olika planer under olika delar av livet och att vi allteftersom livet fortskrider gör nya erfarenheter och upptäcker nya möjligheter. Vid förverkligandet av våra planer är skolan en hjälp på vägen. Inte så att skolan är en institution där vi vistas i väntan på att livet skall börja när skolan väl är över utan den är en del av själva livet. Skolan erbjuder ett systematiskt sätt att ta del av allt det

kunnande som finns i motsats till det mer slumpmässiga och oreflekterade sätt som vi lär på utanför skolan.

Den undervisning som studerats i föreliggande studie bedrivs inom den frivilliga gymnasieskolan, som i egenskap av frivillig borde utgöra en av många handlingsmöjligheter för att nå av eleverna uppställda och medvetna syften. Av resultatet framkommer att eleverna inte alltid ser skolan som frivillig utan mer som en nödvändig fortsättning på den obligatoriska skolan. Frivilligheten är upphävd genom att andra alternativ till skolan i realiteten inte finns eller kanske inte accepteras. Eleverna framstår dock som seriösa i sina ambitioner att följa spelets regler i skolan, som de menar är att sköta sig och få bra betyg, men de kryssar också skickligt mellan uppställda hinder som hotar deras liv utanför skolan, där många intressen pockar på uppmärksamhet. Ett exempel på detta är när de deltar i planeringen av undervisningen och önskar sig detaljerade ramar för vad de skall lära sig eftersom det då gick ”jättebra när det verkligen var detaljerat vad vi skulle lära oss”. De vill inte arbeta med problembaserat lärande utan med detaljerade mål, instuderingsfrågor och föreläsningar, med andra ord med läraren som den som ger fasta ramar och ett tydligt definierat innehåll. Elevernas önskan är att begränsa arbetet och beta av ett pensum. Detta befriar dem från krav och ger frihet och utrymme till andra aktiviteter. Om de istället hade haft egna genuina och medvetna mål för sin utbildning, i linje med Deweys tankegångar ovan, kan man anta att de själva i högre grad velat avgöra arbetets omfattning. Även denna sida finns representerad i resultatet. Eleverna framhåller vikten av det egna intresset vid lärandet och de menar att elevkonstruerade instuderingsfrågor ger denna möjlighet. Bergs (2003) resonemang om att elever kan uppfatta den obligatoriska skolan antingen som en rättighet eller ett tvång verkar giltigt även inom gymnasieskolan.

Konsekvensen av elevernas medverkan i att forma undervisningen blir att de ger läraren i uppdrag att planera en undervisning som är mer detaljerad än vad hon kanske annars hade ämnat göra och vad som är i enlighet med skolans övergripande policy. Eleverna använder sitt inflytande till att ange ramarna för lärarens undervisning istället för att själva fundera över relevant innehåll och lämplig metod i förhållande till en viss frågeställning. Detta kan ses som ett rationellt handlande med hänsyn till deras syfte med skolan.

Att eleverna väljer arbetsätt som lämpar sig för individuellt arbete kan möjligtvis ha sin grund i de erfarenheter av olika arbetsformer som eleverna gjort under tidigare skolgång. Granström (2003) har visat att andelen grupparbete av lektionstiden sjunkit mellan 1980-talet och 2000-talet medan den istället stigit för individuellt arbete. De dominerande arbetsformerna i grundskolan på 2000-talet är individuellt arbete och helklassundervisning. Fördelen med individuellt arbete är att eleverna har kontroll över sin arbetstid

vilket kan vara anledningen till att de önskar sig olika arbetssätt som passar denna arbetsform. Det är dock inte alltid de arbetar individuellt utan i informella grupper. Kontrollen över arbetet behålls emellertid eftersom eleverna själva bestämmer villkoren för arbetet.

Livet i skolan idag präglas av stor fysisk frihet för eleverna och en öppenhet mellan lärare och elever. Eleverna kan röra sig tämligen fritt under de flesta lektioner för att kunna arbeta på det sätt de finner bäst eller hämta information från annat håll än i läroböckerna. En sådan fysisk frihet ses som positiv av Dewey eftersom den underlättar elevernas kunskapsinhämtning. Eleverna kan också i vissa fall individuellt påverka när de börjar eller slutar en lektion exempelvis genom att avsluta arbetet tidigare eller komma för sent till undervisningen och de kan också ägna sig åt helt andra saker under lektionerna än skolarbete. Detta är vad Dewey skulle betrakta som en skadlig frihet eftersom den inte bidrar till utan snarare hindrar ett meningsfullt arbete, något som Dewey menar att läraren måste förhindra. Även detta beteende kan förklaras med att gymnasieskolan i praktiken är obligatorisk och kan ses som en tvångsinstitution (Berg, 2003).

Slutsats: Av ovanstående resonemang kan man anta att om eleverna upplever gymnasieskolan som frivillig och den fyller ett behov i deras liv blir de studiemotiverade. Detta kan i sin tur leda till att de utövar ett inflytande över innehåll och arbetssätt som ger ett djupinriktat lärande. En skola som inte förmår skapa en intellektuell frihet med hjälp av en positiv fysisk frihet utan tolererar en destruktiv fysisk frihet kan inte betraktas som demokratisk.

Läroplanen – ramen för skolans arbete

Jag använder begreppet läroplan som samlingsnamn även för nu gällande styrdokument och menar därmed Lpf 94, programmaterial och kursplaner. Som framkommit i min studie är det läroplanen som är den avgörande faktorn för innehållet i undervisningen, mer eller mindre. Detta är egentligen inte alls uppseendeväckande eftersom statsmakterna genom styrdokumentet beslutar om vilken kunskap som är viktig att förmedla till kommande generationer. Läroplaner blir därmed, i stort, en viktig styrfaktor för samhällets utveckling. Detta är en sanning med modifikation med tanke på att den officiella läroplanen inte genomförs enligt intentionerna, exempelvis pga. den tolkning som görs av läraren (jmf även Ekholm, 1971; Broady, 1981; Arfwedson, 1983; Wallin, 1988; Hartman, 1995; Nytell, 1997; Berg et al, 1999)

I sina pedagogiska texter problematiserar Dewey *hur* läroplanen används som styrdokument för undervisningen. Han menar att en läroplan som i minsta detalj anger ett innehåll för undervisningen utgör en felaktig

utgångspunkt för arbetet i skolan och att den förmedlar en kunskapssyn som ser kunskapen som objektiv och väl avgränsad. Det är viktigt att notera att det inte är läroplanen som sådan Dewey opponerar sig mot. Han menar istället att den är nödvändig då den representerar tidigare generationers samlade erfarenhet och presenterar denna på ett systematiskt sätt (Dewey, 1902). Poängen är att läroplanens ämnesstoff skall samverka med elevens erfarenhet och intressen så att den kunskap som byggs upp blir personlig och kan komma till nytta. Här ligger en uppmaning till flexibilitet och en möjlighet till inflytande för lärare och elever. Istället för att betrakta läroplanen och eleven som motsatta varandra, vill Dewey att de betraktas som ett kontinuum med elevens erfarenhet i ena änden och läroplanens strukturerade innehåll i den andra. Mellan dessa båda ändpunkter ligger elevens "lärsträcka". Lärsträckan kan beträddas från två håll; det ena med elevens erfarenhet som startpunkt för lärandet, det andra med läroplanen som startpunkt. Vid starten ses elevens erfarenhet som begränsad och personlig och i behov av utveckling vilket sker i mötet med skolan och dess strukturerade värld. Det är med andra ord interaktionen mellan den ostrukturerade och den strukturerade erfarenheten som bör åstadkommas i skolan. Under elevens hela skoltid utvecklas den egna kunskapen mot en mer strukturerad form. Det betyder att eleven i gymnasiet redan gjort erfarenheter av en kunskap strukturerad i olika ämnen och delämnena.

Dagens läroplan får anses ha en jämförelsevis låg detaljeringsgrad, med undantag för matematiken. Här finns med andra ord utrymme för alternativa val av innehåll och framför allt ett utrymme för diskussion om vad som kan vara ett lämpligt innehåll. I den bild som mina data ger tycker jag mig se två riktningar vid bestämningen av ett innehåll, som representerar de ovan beskrivna motsatta utgångspunkterna på elevernas lärsträcka.

På den ena sidan finns önskemålen från eleverna att undervisningen skall ta sin utgångspunkt i deras intresse och att de skall få vara med och diskutera ett eventuellt innehåll. Beroende på hur de uppfattar friutrymmet i läroplanen tar sig deras önskemål olika uttryck. I matematiken, ämnet med den mest detaljerade kursplanen, nöjer sig eleverna med att i en förberedd diskussion ha synpunkter på lärarens planering och man kommer fram till en, under rådande förutsättningar, gemensamt accepterad lösning. Eleverna har inte haft mycket inflytande över det faktiska innehållet i detta skede men de är överens om att planeringen är den bästa möjliga och de accepterar styrningen från kursplanen. Denna minimala delaktighet uppfattas ändå som positiv. I förhållande till de mindre detaljerade kursplanerna är det i svenskämnet som eleverna är mest angelägna om att deras intresse skall tas till vara som utgångspunkt för undervisningen. För ämnet medicinsk grundkurs är meningarna delade. En del elever menar att vissa kunskaper ingår i ett bra

yrkeskunnande medan andra inte ser detta som ett hinder utan vill utgå från eget intresse.

På den andra sidan av lärsträckan har vi läroplanen och läroboken som utgångspunkt för undervisningen och jag menar att det är denna sida som är den dominerande idag. Vare sig det är traditionell undervisning eller problembaserat lärande så är det läraren som har fattat beslutet om innehållet, exempelvis i PBL-arbetet om cirkulationen, genom instuderingsfrågorna om antiken eller vid läsningen av skönlitteratur. Vid en titt i föregående läroplan, Lgy 70, framstår också en anmärkningsvärt hög överensstämmelsen mellan den, läroböckerna och undervisningens faktiska innehåll. Det som synes ha ändrats är arbetssättet med en ökning av instuderingsfrågor, framför allt de egenproducerade.

Den lösning på problemet som Dewey (1938) erbjuder är att läraren med sin större erfarenhet skall kunna bedöma hur elevens intresse kan användas för att nå utbildningens mål och att leda i den riktningen. Läraren skall alltså inte ge avkall på utbildningens mål och låta elevernas intresse okontrollerat bestämma innehållet. Intresset skall emellertid fångas upp för att användas i utbildningens tjänst. Lärarens förståelse av utbildningens mål blir här central.

Slutsats: Av resonemanget ovan kan slutsatsen dras att elevernas inflytande över undervisningens innehåll kan bli reellt om undervisningen tar sin utgångspunkt i elevens erfarenhet och om elever och lärare för en dialog om denna erfarenhet. En sådan dialog är förlagd till frirummet (Berg, 1999) mellan läroplanens yttersta gräns och lärarens professionella gräns och kan tas i anspråk av både elever och lärare. Kunskapsuppbyggnaden karaktäriseras av ”bottom up” istället för ”top down” och enligt eleverna skulle innehållet bli både roligare och mer motiverande, något som är positivt för ett djupinriktat lärande. Stöd för detta synsätt finns också i kursplanernas formuleringar.

Erfarenheten – grunden för undervisningens innehåll

Dewey resonerar om erfarenheten dels som utgångspunkt för lärandet, som vi sett ovan, dels som ett mål i sig. Under sin skolgång skall eleven öka sin personliga erfarenhet så att hon därigenom utvecklar ”förmågan att göra bedömningar och beredskapen att handla intelligent i nya situationer” (Dewey, 1938, s. 172). Att göra erfarenheter och att reflektera över dessa ses med andra ord som själva kunskapsuppbyggnaden. Reflekterad erfarenhet och kunskap blir samma sak. Den erfarenhet, som Dewey syftar på, skall vara av en viss kvalitet för att vara genuint utbildande och en central aspekt är *kontinuitetsaspekten* (Dewey, 1938). Den innebär att varje utbildande

Kapitel 12 Diskussion

erfarenhet skall bilda ett tidsmässigt sammanhang för eleven så att erfarenheten blir meningsfull. Redan erhållna kunskaper skall på det sättet länkas till de nya erfarenheterna så att en "tidskedja" bildas. För framtiden skall den nya kunskapen utgöra en relevant bedömningsgrund att handla utifrån. Om sambandet mellan redan gjorda erfarenheter och undervisningens innehåll etableras minskas risken för slumpmässighet avseende elevens lärande, en risk som annars är uppenbar om eleven måste lära sig ett innehåll som är pålagt uppifrån. Detta är också ett av Deweys huvudargument för att använda erfarenheten som utgångspunkt för lärandet (Dewey, 1938).

Erfarenhet definieras av Dewey som "någon individs faktiska livserfarenhet" (Dewey, 1938, s. 218). Det är alltså i denna livserfarenhet den för pedagogiska sammanhang utbildande erfarenheten skall sökas och utmaningen för läraren är att avgöra vilka erfarenheter som skall betraktas som utbildande och därmed accepteras för pedagogiska ändamål. Dewey är mycket tydlig i att det är lärarens uppgift att avgöra detta. Det är alltså inte elevens "intresse" vilket som helst, som skall utgöra utgångspunkt och innehåll för undervisningen, utan endast det som utgör en utbildande erfarenhet. Till sin hjälp vid bedömningen har läraren sin egen mognad och kunskap och den tolkning hon gör av de kort- och långsiktiga målen för utbildningen. Dessa finns formulerade i läroplanen som därmed får en stor betydelse som riktningssgivare för undervisningens innehåll. Det viktiga är att använda målen som styrfaktorer i stället för att använda detaljerade innehållsbeskrivningar och läroböcker. För de ämnen som ingår i denna studie har vi sett att förutsättningarna skiftar i detta avseende och att lärarna också hanterar frågan på olika sätt.

I den hårt reglerade matematikundervisningen bedrivs en undervisning som inte tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter med risk för att eleverna inte får ett sammanhang i sin kunskapsuppbyggnad. Det är lätt hänt att varje del betraktas som en isolerad enhet som betas av. Här menar jag att det är lärarens förmåga att i undervisningen finna elevernas tidigare matematikerfarenheter och knyta dem till det aktuella innehållet som bidrar till att ett sammanhang trots allt kan etableras. Att så görs framgår av alla tre bilderna men uttrycks tydligt i elevbilden. Eleverna menar där att läraren verkligen vill att de skall förstå och att han är bra på att förklara. Detta tolkar jag som att han försöker knyta an till deras tidigare erfarenhet för att ha något att haka upp den nya kunskapen på.

I svenskundervisningen överensstämmer innehållet till stor del med läroboken både i den traditionella undervisningen och i PBL-arbetet, ett förhållande som inte är helt självklart om man jämför med kursplanen. Undervisningen är välplanerad och förutsägbar vilket framkommer i elevbilden. Exempelvis menar eleverna att de ständigt får nya

instuderingsfrågor som skall bearbetas och vara klara med inom en viss tid. Läraren å sin sida, uttrycker en besvikelse över att eleverna inte deltar mer aktivt i planeringen av undervisningen utan överlåter denna till henne. Istället kommer de med synpunkter under arbetets gång. En förklaring till detta kan vara att eleverna uppfattar att innehållet är obligatoriskt vilket läraren också menar att det är i viss utsträckning. I planeringssituationen har de kanske inte heller förmågan att utgå från egna erfarenheter helt enkelt därför att de inte är medvetna om dem. Efter att ha arbetat med innehållet har de däremot skaffat sig aktuella erfarenheter och får därmed idéer om hur de skulle vilja använda dessa i undervisningen. För att kunna ta vara på tillfällena som dyker upp är det enligt Dewey (1938) viktigt med flexibilitet i planeringen och en syn på innehållet som icke obligatoriskt.

Även för medicinsk grundkurs är förhållandet likartat. Lärobokens inverkan på undervisningsinnehållet är tydlig och det som behövs för ett arbete i vården finns med. I PBL-arbetet presenteras eleverna en studiehandledning med ett av läraren väldefinierat innehåll. I det fortsatta arbetet med instuderingsfrågorna har eleverna möjlighet att knyta an till tidigare kunskaper och eventuella erfarenheter från den arbetsplatsförlagda utbildningen. Det är dock inte garanterat att det finns en tidigare erfarenhet att knyta an till. De instuderingsfrågor som eleverna konstruerar är tämligen traditionella till sin utformning och ger intryck av att vara väl förankrade i läroboken. Detta intryck förstärks genom lärarens utsaga att eleverna inte problematiserar innehållet i tillräckligt hög grad. Förklaringen kan sökas i att eleverna uppfattar sig ha för lite kunskaper för att kunna ställa riktigt bra frågor vid PBL-arbetet och att de anser sig behöva en översiktsföreläsning för att kunna få grepp om området. För detta yrkesinriktade ämne finns även unika möjligheter att ta sin utgångspunkt i de erfarenheter som eleverna gör under den arbetsplatsförlagda utbildningen, exempelvis genom att inventera vad de stött på där och diskutera detta i relation till målsättningen i kursplanen.

Generellt sett är det lärarnas större kännedom om framtida behov som de måste ta fasta på för att kunna ta vara på elevernas erfarenheter och se hur dessa leder mot målet. Detta innebär att ett detaljerat innehåll inte kan vara på förhand bestämt. Det kan endast fastställas på övergripande nivå i förhållande till ett långsiktigt mål. En diskussion om hur målet skulle kunna tolkas kan utgöra ett relevant innehåll i undervisningen, exempelvis i den inledande planeringen som varje lärare har, där läraren i kraft av sin större kompetens både kan presentera olika scenarier och tillsammans med eleverna besluta om ett innehåll. Planeringen skulle på det sättet kunna bli ändamålsenlig och ett verkligt samarbetsprojekt mellan lärare och elever. Innehållet i undervisningen blir med största sannolikhet liknande dagens innehåll men

utgångspunkten för lärandet skulle finnas hos eleven och inte hos läraren. Ett citat av Dewey får sammanfatta resonemanget.

En lärare som skall binda samman utbildning med verklig erfarenhet åläggs en mera allvarlig och svårare uppgift. Han måste vara medveten om möjligheterna att styra eleverna in på nya fält, som hör samman med erfarenheter som de redan gjort, och använda denna kunskap som ett kriterium för urval och arrangemang av förhållanden som påverkar deras aktuella erfarenhet. (Dewey, 1938, s. 207f)

Slutsats: Genom att läraren har god kännedom om vad eleverna skall kunna i slutet av utbildningen kan hon också avgöra vilka erfarenheter som är relevanta att utgå från i utbildningen. Här ligger för läraren en stor möjlighet att styra arbetet i skolan och för eleverna en stor möjlighet till inflytande över både innehåll och arbetssätt i undervisningen, något som både lärare och elever i denna studie menar är önskvärt. Att delta i planering, genomförande och utvärdering av undervisningen skulle bli naturliga inslag och inte något som eleverna överlämnar till läraren. Målet är inte av underordnad betydelse, snarare tvärtom. Med erfarenheten som utgångspunkt blir lärandet medvetet och någonting som berör alla vilket inte är fallet för alla elever i denna studie.

Handledning – den nödvändiga interaktionen

Vid en läsning av Deweys texter framstår pedagogens uppgift som en ledaruppgift. Läraren skall organisera utbildningen och styra och handleda eleven åt rätt håll.

Därför är det pedagogens uppgift att se i vilken riktning en erfarenhet är på väg. Det är ingen mening med att han är mer mogen, om han struntar i att han har större insikt och låter bli att använda den för att hjälpa till att organisera förhållandena på ett sådant sätt att de ger erfarenheter åt de omogna. (Dewey, 1938, s 180)

Lärarens betydelse för elevernas kunskapsutveckling framkommer i studien på flera sätt. Eleverna uttrycker missnöje med att lärare inte är närvarande vid undervisningen exempelvis pga. konferenser eller andra arbetsuppgifter. Det övergripande intrycket är att eleverna efterfrågar och värdesätter att läraren är en tydlig men lyhörd ledare där interaktionen mellan läraren och eleverna främjar deras lärande. Matematikundervisningen är ett tydligt exempel på detta där eleverna ständigt efterfrågar lärarens individuella handledning. Formuleringen av resursfrågor i medicinsk grundkurs är ett andra exempel då eleverna tar till vara lärarens större kompetens för sitt eget lärande.

Kapitel 12 Diskussion

Som ledare skall läraren vara en i gruppen och inte någon som utifrån talar om hur gruppen skall arbeta. Snarare är det uppgiften att skapa möjlighet till interaktion och kommunikation som skall vara i fokus. Det är en uppgift som grundar sig i att Dewey menar att erfarenhet utvecklas i interaktion och att utbildning därför är social till sin karaktär (Dewey, 1938). Att utgå från den enskilda elevens erfarenhet innebär därför inte att låta eleverna arbeta individuellt enbart med fokus på egna behov, utan snarare att det organiseras situationer där alla kan bidra med sina erfarenheter. Organisationen av arbetet med instuderingsfrågorna i PBL-arbetena framstår som utmärkta för detta ändamål. Efter att eleverna tillsammans konstruerat frågorna bearbetas de enskilt eller i mindre grupper. För att redovisa och diskutera intressanta frågeställningar eller nya fakta från det individuella arbetet organiserar läraren basgruppstillfällena då eleverna kan utbyta erfarenheter. Att eleverna bedömer dessa tillfällen som värdefulla för sin kunskapsutveckling framkommer i mina empiriska data.

Den modell för ledning som framträder hos Dewey innehåller flera delar och vi har i tidigare framställning redan kommit i kontakt med några. Som ledare skall läraren *lära känna* eleverna så att hon blir ”medveten om förmågor, behov och tidigare erfarenheter hos dem som undervisas” (Dewey, 1938, s. 204). Detta blir en hjälp vid bedömningen av hur elevens erfarenheter och intresse kan användas för att nå utbildningens mål. I och med att undervisningen i hög grad organiseras som grupparbete och som individuellt arbete och mera sällan i föreläsningsform, finns goda tillfällen till kontakter mellan elever och lärare som utnyttjas av båda parter. Det är mer regel än undantag att lärarna går runt till eleverna och handleder dem när de sitter och arbetar enskilt eller i informella grupper. Vid dessa tillfällen har också eleverna möjlighet att ta initiativ till handledning. Lärarna får under denna interaktion goda möjligheter att bilda sig en uppfattning om vad eleverna kan kunskapsmässigt och att hjälpa dem att utvecklas. Också de många enskilda skrivuppgifter som eleverna har, framför allt i svenska, bidrar till att lärare och elever lär känna varandra.

Ytterligare en komponent i Deweys ledarmodell är att läraren skall *skapa en miljö* där ett erfarenhetsbaserat lärande kan ske, både när det gäller att bistå med resurser och att skapa ett arbetsklimat som främjar arbete. Dewey är noga med att studiemiljön skall främja studierna och han menar att man inte kan ”tillåta att de oreglerliga och icke-deltagande eleverna ständigt står i vägen för de andras pedagogiska aktiviteter” (Dewey, 1938 s. 194). I min studie anser jag mig finna empiriskt stöd för att en studiemiljö med lugn och ro främjar studierna. I anslutning till matematikundervisningen, där läraren inte ger avkall på en lugn studiemiljö, menar eleverna att läraren verkligen vill att de skall lära sig något. Lugn och ro är naturligtvis inte den enda

förklaringen till att studierna främjas. Men i kombination med lärarens undervisning framstår matematikstudierna som ett seriöst arbete. Ett studiearbete som bedrivs inom ramar som gäller på vanliga arbetsplatser ger intryck av att tas på allvar och som sådant har det också, enligt Dewey (1938), en disciplinerande effekt.

En god lärandemiljö kan också skapas genom att använda olika hjälpmedel i undervisningen och andra källor för kunskapsinhämtning än läroböckerna. I undervisningen i medicinsk grundkurs är det ett naturligt inslag att använda olika åskådningsmaterial för att underlätta förståelsen av exempelvis anatomiska förhållanden. Vid dessa tillfällen måste läraren vara mycket aktiv i sin handledning och uppmana av eleverna att använda materialet, detta trots att de kan uttrycka svårigheter med att förstå. Jag tolkar detta som ett utslag av att utgångspunkten för elevernas studiearbete inte har varit deras egen erfarenhet utan ett av många områden i läroboken. Vi har också tidigare sett att eleverna inte använder andra arbetsformer än instuderingsfrågor för att inhämta kunskaper trots att det problembaserade arbetssättet ger utrymme för det.

Den sista delen i modellen är god *känndom om målen*. I min tolkning är detta en av de grundläggande kunskaperna hos läraren eftersom det är målen som bestämmer riktningen på lärandet. En god känndom om målen fyller flera funktioner. Dewey (1938) menar, som framkommit tidigare, att en huvuduppgift för läraren är att bedöma vilka erfarenheter som är genuint utbildande i relation till målen och därmed relevanta för utbildningsändamål. Målen skall alltså vara en hjälp att skilja mellan utbildande och icke utbildande erfarenheter. Han menar också att läraren skall kunna avgöra om den riktning som elevens lärande tar är adekvat och leder mot målet. Det är utifrån en god känndom om målen som läraren kan iscensätta en meningsfull diskussion med eleverna om utbildningens innehåll och arbetssätt, en diskussion som i sin tur kan leda till inflytande för eleverna i dessa frågor. Som vi kunnat se i denna studie har målen i styrdokumentet en stor betydelse för bestämningen av innehållet i utbildningen. Det som saknas är en mer omfattande diskussion mellan elever och lärare om hur målen skall tolkas. Som det nu är har läraren redan tolkat målen i relation till de läroböcker som används och därmed har också innehållet bestämts. Detta är en tolkning som eleverna menar att de vill delta i. I det samarbete som då tar form är lärarens känndom om målen av stor betydelse.

Slutsats: I sin handledning måste läraren ta till vara elevernas olika behov av kunskap och de förutsättningar som erbjuds i lärmiljön så att hon medvetet kan styra mot utbildningens mål. Detta kräver en stor flexibilitet från lärarens sida och en anpassning till situationen och en vilja att interagera med eleverna.

Konklusion

I studien har framkommit att val av innehåll och arbetssätt i undervisningen sker på lärarnas initiativ med hjälp av kursplaner och läroböcker. Det är lärarnas tolkningar och problemformuleringar som är utgångspunkten för elevernas lärande och elevernas initiativ och utrymme för inflytande finns inom dessa. I de fall eleverna erbjuds att delta i planeringen av undervisningen så antas inte erbjudandet eller så ges läraren anvisningar om hur hon skall planera. Val av innehåll överläts till läraren i dessa fall, medan eleverna anger önskemål om arbetssätt och arbetsformer. En förklaring som jag pekat på är att eleverna uppfattar innehållet som obligatoriskt. Eleverna är beroende av lärarens handledning för att uppnå ett djupinriktat lärande.

Med utgångspunkt i Deweys tänkande om en erfarenhetsbaserad undervisning kan utgångspunkten för elevernas lärande flyttas över till eleverna genom att elever och lärare tillsammans formulerar de problem som skall utgöra undervisningens innehåll. En sådan diskussion kommer att ske i det frirum som avgränsas av styrdokument och lärare. Eleverna skulle få tillträde till frirummet och de skulle bli delaktiga i en dialog om undervisningens innehålls- och metodfrågor. Elevernas inflytande över centrala undervisningsfrågor skulle därmed kunna bli verkligt.

Summary

Introduction and aim

Since the middle of the 1940's there have been a few central principles guiding the work in Swedish schools, one being to educate for democracy. According to this principle a main issue for the upper secondary school has been, and still is, to foster the students to become citizens in a democratic society. Democratic education includes letting students have influence over matters such as subject contents and ways of working, as well as developing a critical mind. The current curriculum for non-compulsory schools emphasises that students should take responsibility for their schoolwork and take part in deciding study contents as well as ways of working.

In the literature review at the beginning of my research work I found several studies concerning students' opinions about participating in school work but very few studies from a teacher's perspective. Students' lack of opportunities to participate in decision-making as well as wanting to do so, are main results in the student opinion studies. In order to find out how teachers reflect on these matters, I made a pilot study. According to the teachers, issues regarding contents and ways of working are being discussed and students have an influence over these matters. The ambition from the teachers' point of view seems to be to let students have as much influence as possible, taking different frame factors into consideration. In a comparison between these results and students' views, as accounted for in previous studies, two pictures of student participation in decision-making emerge. It therefore seemed appropriate to study student participation from both teachers' and students' viewpoints in the same teaching situations.

The aim of my study is, thus, to study student participation as regards major learning issues from different points of views. My research questions are as follows,

1. How are study contents and ways of working being chosen and how much space is there for student participation?
2. What kind of knowledge and what kind of learning do students and teachers give priority in situations where they make the decisions?
3. How do students perceive their possibility to influence different ways of working?
4. What factors are important for students and teachers in regard to students' influence on study contents and ways of working?

Student participation in Swedish curriculum

State authority over the school system has an impact on the space of action that is allowed teachers and students in a teaching situation, and it is in the wordings of the steering documents that this space of action is controlled. Already in 1985 Ekman questioned whether there really was any space for student influence taking into consideration all the frames and rules that was governing school. Teachers today have a task to interpret the goals together with their students, in order to decide upon content matter and ways of organising and carrying through schoolwork. Teachers' and students' possibilities to choose and determine contents are supported in the national curriculum and the programme goals. The needs and preconditions of each individual student are top priority and teaching should be organised so that the student is able to make use of his/her influence.

The students' influence could be both collective and individual. In earlier curricula collective influence has dominated, whereas in the current one individual influence is given prominence. In the table below individual and collective influence is specified and compared to three organisational levels, i. e., the school, the class/workgroup, and the individual student.

The table depicts that students' influence in the concrete teaching situation is localised to the class or workgroup and to each individual student. In former curricula student influence was fenced in with detailed descriptions as regards content as well as working methods. In the current National Curriculum for the Non-compulsory School System (Lpf 94) and in the syllabi the wordings are more general and give space for students and teachers to make an impact. The student can take part in decisions in the class or workgroup through argumentation and make individual decisions in relation to personal matters. In such situations having personal influence can really make a difference. Collectively, it is possible for the student to argue his/her case and cast a vote for his/her priorities. In this situation influence is shared with other students.

This study focuses on student influence in the class or small workgroup and in personal matters.

Summary

Table 1. The content of student influence on different levels

Type of influence	Individual	Collective
Level		
School	Decision about one's own education, e.g. choice of school and line of study.	Influence on school and education through representative bodies, e.g. students' council, school conference. Representative democracy.
Class and workgroup	Each student has opportunities to argue for his/her standpoint before a collective decision. One student, one voice.	Influence on work in class/workgroup, e.g. choice of contents or method. Direct democracy through group decision.
Individual student	Decision about one's own content and method, expression of thoughts, development of critical thinking.	

Research strategy

The research strategy is qualitative and the research process I would characterise as inductive. The study has been made in a class of Health Care Programme students, where teaching is carried out partly according to Problem-Based Learning, PBL, partly with more traditional methods. Data have been collected by, *observations* of teaching in Swedish, Mathematics, and Basic Medicine, *focus group interviews* with students, *individual interviews* with teachers of Swedish, Mathematics, and Basic Medicine, and *documents* from teachers, students, and the school.

Through the interviews I have had access to the articulated conceptions of student influence, whereas observations and documents have given me opportunities to see how it is practised in school reality.

When elaborating, analysing, and interpreting data attitudes to my own pre-understanding have been of great importance. My pre-understanding has

Summary

been used as a bank of experience in the first interpretation of the empirical material. In the second stage I have used John Dewey's pedagogical thinking as a theoretical frame of reference for further interpretation. My ambition has, thus, been to interpret the data on its own terms as far as possible and after that elucidate the results by means of the theoretical frame of reference. Elaboration and interpretation of the data material have, in other words, been made in several steps, where each step has meant one step further away from the material and a more conscious reflection.

Results

How are learning contents and ways of working chosen and how much space is there for student participation?

In *Swedish* the instructional contents seem to be compulsory. The teacher holds, however, that there is also a non-compulsory content expressed in terms of the students' interest but it is not very prominent. The teacher interprets the curriculum and the local syllabus in her planning, and she decides how the instructional material is to be used. Within these frames she chooses a relevant content and decides how the work is to be done, for instance with PBL or with teacher-produced questions as advance organisers.

The students' initiative and influence on the contents is in the construction of their own advance organisers and the answers to them. Here the students can develop knowledge according to their own wishes and have the total initiative of expression. In the work with these questions it seems to me that the wish to finish within the time frame of the lesson is super ordinate to the possibility to develop the answers to the questions. This can be seen in the light of the fact that they have many questions to elaborate and, in a wider perspective, many topics to attend to. Another interpretation is that their engagement in the content is low because their interests are not taken care of. Yet another interpretation could be that they follow a school routine that is not easy to change.

In *Mathematics* the contents are predestined to a large extent. The work follows the same pattern from lesson to lesson, the teacher being the main actor during the first whole-class part of the lesson, and the students taking over as main actors during the following individual part. The overriding principle for selecting content is structure of subject matter, syllabus, and instructional material, which are connected to each other and constitute a tight frame for teaching. The syllabus and the textbook are very detailed which can be detected in the teacher's planning of the content. The teacher's

Summary

as well as the students' influence as regards contents and methods is thus regulated within these detailed frames.

The teacher's space of influence is in the planning and in the whole-class introduction at the beginning of the lesson. This time is used to present and adapt the mathematical content and to carry on a meta-discussion with the students about how to learn mathematics. Together with clearly expressed requirements regarding peace of mind, I think that these are actions that give the students influence on their own development of knowledge.

The students' influence can be seen above all in the individual part of the lesson and is about taking care of opportunities of progression and tutoring, and control of their own study time. Their interest in the subject seems to have some importance for the way in which the influence is used. The tutoring offered by the teacher is totally governed by the students' questions and their need of assistance.

In the *Basic Medicine* course the contents are, in principle, negotiable within the frames of the syllabus. The space of action that is available is conceived differently by the students and the teacher. The students think that the space of action is restricted by, above all, professional requirements, whereas the teacher perceives the syllabus as a pre-requisite for a large space of action. However, the overriding principle for the choice of subject matter is, according to my interpretation, the professional requirements connected with nursing. It is against these requirements that the syllabus is interpreted.

The students' opportunities to influence are encouraged by the teacher, who invites them to take part in planning the lessons, and she tries to accede to their suggestions. Here is a considerable degree of influence that the students use in two different ways. One way is not to accept the offer and refrain from giving any suggestions. Another way is to hand over the decision on subject matter to the teacher but keep the influence on methods by expressing their wishes as regards instructional practice in the classroom. In both cases the students restrict their influence on the contents. I think this is connected with the idea that the nursing profession requires certain knowledge and that the teacher knows best what this knowledge is.

Except in planning the students' influence is most clearly expressed in formulating resource questions and advance organisers, and in answering them. It is here possible to take care of individual interests and experiences. As a counterbalance there are the textbooks that represent the necessary professional knowledge. The textbooks have an impact on how the students formulate their questions and answers, thus directing the choice of contents, primarily in relation to the advance organisers. It is clear to me in this case that the instructional materials are more important for the choice of contents than the students' interests.

Summary

The teacher's influence on the subject matter is essential, in other words. She interprets the syllabus, gives directions about textbooks, formulates the PBL themes and gets the task by the students to give detailed instructions about the contents in the traditional teaching situation.

What kind of knowledge and what kind of learning do students and teachers give priority?

The teachers have the ultimate responsibility for organising how the students learn the subject matter. The overall impression is that the three teachers in the study struggle to direct their students' learning towards understanding and deep learning. The conditions for making this impact are different in the three subjects, as far as I can see. In the interviews with both teachers and students a few factors emerge that seem to be more important than the others.

The first one is the *subject* and its *legitimacy*. Basic Medicine is a professional and highly legitimate subject, which is essential for the students to learn, because they can use their knowledge directly during job practice and in a nursing job after school hours. The status of this subject as professional could be a reason for the students trying to apply a deep learning approach.

Swedish, on the other hand, is a subject whose legitimacy is questioned by the students, as they think that it is the interest of the teacher that decides the subject matter and the students accept a surface approach to learning in order to finish within the time frame of the lesson.

The contents of Mathematics have high legitimacy, because the students realise that the teacher's space of action is restricted by the syllabus. They have great trust in the teacher's choice of teaching method and they think that he really wants them to learn something. Coupled with the teacher's ambitions for them to understand the subject matter their trust creates good conditions for a deep learning approach.

Another factor that I find might influence the students' approach to learning is their *study competence* and the *responsibility* they take to develop it, e.g., by being sensitive to the teacher's way of discussing such matters.

Interaction with the teacher stands out as yet another factor, which could be important in creating conditions for deep learning. The students dislike lessons without a teacher, because they think the teachers are needed to help them develop their knowledge and prevent it from becoming trivial. In the teacher interviews it is also stated that there may be too much group work at the expense of the quality of knowledge and that there should be more time for tutoring. During the observations I have noticed a clear difference in the

Summary

students' approach to their studies when they are working on their own with questions and when a teacher is present.

The conclusion is that a deep learning approach is enhanced by high legitimacy of the subject matter, good study competence and great responsibility, and much interaction between teacher and students in class. These factors also enable students to participate in decision-making.

How do students perceive their possibilities to influence working methods in class?

The factors that the students express as important for them to feel motivated and interested in schoolwork are, i. a., *personal responsibility*, *teacher tutoring*, and *variation* as regards grouping, working methods, and decision making. In other words, the students want possibilities to use a larger space of freedom.

Personal responsibility is manifested in the advance questions that the students formulate themselves. Thereby they can make "knowledge excursions" and learn things that they want to know and find important. Furthermore, they can create a whole in which to place their new knowledge.

In contrast, there are the questions produced by the teacher, which the students work on with strategies that make them finish quickly without bothering much about what they learn. The students still demonstrate some interest in these questions, in my interpretation because the questions help them to cover, during the time limit of a lesson, subject matter that they cannot escape. In this case their responsibility and their influence concerns the study environment rather than the contents.

According to the students, tutoring is important for them to continue in developing their knowledge. On their own initiative they can discuss contents in order to clarify obscurities or to make sure that they have chosen adequate subject matter to study. This is essential since the students are assessed at the end of the course.

The students express that they would like to have lectures. A lecture can be regarded as a form of tutoring where the students are given access to the teacher's ideas about what is important to know. They get a chance to find out how the teacher deals with the subject matter and the lecture can make it possible for the students to raise questions and to reflect on the teacher's presentation in relation to what has been dealt with in the working groups.

What factors are important for students in getting influence over learning contents and working methods?

For the most part, it is the teachers and their attitudes that determine the size of the space of freedom offered by the steering documents and that invite the students to take advantage of it. The teachers expressed that the students did not always live up to the expectations in these situations. This is particularly true as concerns suggesting topics, problematising what they read, and using a variety of alternatives to collect information. They hold that the students accept a low level of knowledge and that they have little variation in their ways of working.

Students and teachers may have different ideas about the possibilities of influence in a certain subject. In Basic Medicine, for instance, the teacher thinks that there are great opportunities to influence contents and working methods, whereas the students think that much content is compulsory and that the working method PBL cannot be changed. Consequently, the expectations of the two parties, in relation to each other, may vary substantially.

The analysis of the focus group interviews demonstrates that the students find it difficult to use the space of freedom. They think it is difficult to plan their studies and to take full responsibility everything. They also find it difficult to understand the demands of knowledge in relation to assessment requirements. The curriculum goals are wide and difficult to interpret, and the teachers are not quite sure about what is important knowledge and therefore give double messages. The teachers who are tutoring PBL groups may, for instance, have different opinions about what the students should learn. Such factors result in the students losing control of their part of the space of freedom.

One consequence of unclear standards of knowledge will be that it is risky for the students to take part in planning and express wishes as regards contents, as these may not be compatible to assessment requirements. This turns out to be the part of planning that the students willingly hand over to the teacher on the grounds that she knows best. However, the students express ideas about how they want to work with the subject matter. Their wishes give the impression that the students prefer traditional methods with which they are well acquainted.

The fact that the students are working with a large amount of knowledge may result in their being “forced” to using a surface learning approach, because it demands less time than a deep approach, and the students can cover a larger amount of information. Overcrowding of content may, thus, be

Summary

one of the explanations to the students not problematising the subject matter they are studying.

The students sometimes find that they lack sufficient basic knowledge to be able to formulate advance questions. In their view a certain amount of knowledge is needed to them to continue the learning process. There is a risk that their questions become superficial and trivial and stay very close to the phrasings of the textbook. This could also be an explanation to the teachers' perceptions that the students do not have a critical approach to knowledge.

In sum, there are several factors that contribute to the students not being able to use the space of freedom that is offered or using it in a very particular way. The most important factors are, as mentioned above, overcrowding of contents, requirements that are difficult to interpret, insufficient basic knowledge, and lack of consensus among teachers.

Conclusion

One of the outcomes in the study is that study contents and ways of working are chosen on the teachers' initiative and based on syllabi and textbooks. It is the teacher's interpretations and major questions that are the starting point for the students' learning activities and not, according to Dewey, the students' own experiences. Their initiative and amount of influence lies within these boundaries. When the students get an offer to participate in planning their learning activities this offer is accepted only partly. In these cases, the students give the teacher the task to make the decisions about the study contents while they themselves make the decisions on ways of working with the contents. One explanation to this is that the students perceive the contents as mandatory. The students need their teacher's guidance to reach a deeper level of learning.

According to Dewey's experience-based teaching the starting point of the students' learning can be moved to the students by letting teachers and students together formulate and discuss the problems that should be the starting point for their learning. That kind of discussion will occur in the free room between the outer boundaries of the steering documents and teachers interpretations of their teaching tasks. It could mean a true influence for the students.

Referenser

- Ahlin, G., Anderback, S., Gustavsson, K., Tingstedt, E. (1997) ”Detta är vårt uppdrag...” – arbetsorganisation och pedagogisk ledning i en grundskola. I Skolverket (1997) *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Liber distribution.
- Ahlström, K-G. (2000) Om Harald Eklunds oro för pedagogikens framtid i *Pedagogisk Forskning 2*, 2000. s 155-159.
- Alvesson, M., Sköldbberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Arbnor, I. (1978) *Vetenskapsteoretiska bilder*. Lund: Liber läromedel.
- Arevik, S. & Hartzell, O. (1997) Undervisning och begreppsutveckling. *Didaktica Minima (41)*.
- Arfwedson, G. (1983) *Varför är skolor olika? En bok om skolkoder*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Arfwedson, G. & Arfwedson, G. (1991) *Didaktik för lärare*. Didactica 1. Stockholm: HLS förlag.
- Barth Nordström, B-M (1990) *Medvetet lärande. Strategier för effektivare inläring*. Stockholm: Natur och kultur.
- Bellack, A.A. (1978) *Competing ideologies in research on teaching*. (Uppsala Reports on Education 1) Uppsala: University of Uppsala, Department of Education. I Ahlström, K-G. (2000) Om Harald Eklunds oro för pedagogikens framtid i *Pedagogisk Forskning 2*, 2000. s 155-159.
- Berg, G. & Wallin, E. (1983) *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg H. (1999) *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003) Skolplikt, förvaring och elevers rättssäkerhet och inflytande. *Utbildning & Demokrati*, Vol 12, Nr 1, s. 129-148.
- Bergqvist, K (1990) *Doing schoolwork. Task premises and joint activity in the comprehensive classroom*. Diss. Linköpings universitet: Linköping Studies in Arts and Science No. 55.
- Björklid, P. (1985) ”Drömmen om Elin” *Elevers medinflytande på lågstadiet (ELIN-projektet)*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik.
- Borg, K (2001) *Slöjdämnet intryck – uttryck – avtryck*. Diss. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology nr 77.

Referenser

- Broady, D. (1981) *Den dolda läroplanen: KRUT-artiklar 1977-1980*. 1:a upplagan. Järfälla: Symposium 1981.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (1998) (red) *Vygotskij i pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. (1994) Från klassundervisning till ”eget arbete”. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis 2*, 1994, s. 9-14.
- Cuban, L (1993) *How teachers taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990*. (2. ed) New York : Teachers College Press.
- Dahlgren, L. O. (1986) Inläringens utfall. I Marton, F, Hounsell, D & Entwistle, N. (1986) *Hur vi lär*. Stockholm: Rabeén & Sjögren.
- Dahlgren, L. O. (1990) *Undervisningen och det meningsfulla lärandet*. Skapande vetande. Rapport 1990:16. Linköping: Linköpings universitet.
- Dahlgren, L. O. & Verneresson, F. (1991) *Fenomenografiska studier inom ämnet samhällskunskap*. Skapande vetande. Rapport 1987:1. Linköping: Linköpings universitet.
- Dewey, J. (1897) My Pedagogic Creed. I Dewey, J (2004) *Individ, skola, samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Harman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1899) The School and Society. I Dewey, J (2004) *Individ, skola, samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Harman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1902) The Child and the Curriculum. I Dewey, J (2004) *Individ, skola, samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Harman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1916/1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos
- Dewey, J. (1938) Erfarenhet och utbildning. I Dewey, J (2004) *Individ, skola, samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Harman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J (2004) *Individ, skola, samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Harman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Einarsson, C. (2003) *Lärares och elevers interaktion i klassrummet*. Diss. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology No. 92.
- Ekholm, M. & Fransson, A. (1987) *Skolans socialpsykologi*. (2.uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Ekholm, M. & Lindvall, K. (1991) *Eleverna och demokratin i skolan. Enkätbelysning och en värderande diskussion*. Högskolan i Karlstad.
- Ekman B. (1985) *Elevdemokrati och kunskapsbildning*. Uppsala: Uppsala universitet (Sektorn för undervisningsyrken. Rapport 17).

Referenser

- Ekman B. (1991) Från fall till fall. I Statens skolverk (1993) *Demokrati och inflytande i skolan en inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat*. Stockholm: Liber Distribution.
- Englund, T. (1997) Om John Dewey och Demokrati och utbildning. I Dewey, J. (1916/1997) *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Eriksson, (2001) *Reagera! Gör något åt det som är fel i skolan*. Stockholm: Elevorganisationen i Sverige: Norstedts juridik.
- Fahlén, R.-M. (2002) *Barns möten med skriftspråket. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier*. Diss. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology No. 83.
- Fall, S. (1991) *Den reformerade skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). Barnkonventionen.
- Forsberg, E. (1992a) Elevinflytande eller vanmakt. *En rapport från SLAV-projektet. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet*, 170. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1992b) Skola 2000-En skola för framtiden? Särtryck. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1993) Verksamhetsideal och skolverklighet. En processutvärdering av projektet Skola 2000. en rapport från SLAV-projektet. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. 180. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1994) Elevinflytande i ett didaktiskt perspektiv. En observationsstudie inom matematik. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 188. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1995) Arbetslagets möjligheter och begränsningar. En delrapport från utvärderingen av projektet Skola 2000. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet, 193. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1997) Undervisningsprocessen i ett didaktiskt ledarskapsperspektiv. En delrapport från utvärderingen av projektet Skola 2000. Uppsala: UppsalaGruppen. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1998) Skolans signalsystem: elevers redovisningar och lärares kontroller. En delrapport från utvärderingen av projektet ”Skola 2000”.

Referenser

- Uppsala: UppsalaGruppen. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Forsberg, E. (1999) Elevers reflektioner över skolan i ett didaktiskt perspektiv. Uppsala: UppsalaGruppen. I Forsberg E. (2000) *Elevinflytandets många ansikten*. Diss. Uppsala: Uppsala Studies in Education 93.
- Granér, R. (1991) *Arbetsgruppen. Den professionella gruppens psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (1992) Dominans och underkastelse hos tonårspojkar. En studie av icke-verbala kommunikationsmönster. *Studies in Communication*, 34. I Granström, K. & Einarsson, C. (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Granström, K. (2003) Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I Selander, Staffan (red.) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. (2004) Om tillförlitlighet i observationer inom forskning och psykologisk praktik. *Nordisk Psykologi*, vol. 56 (4), 289-303.
- Gustavsson, B. (1996) *Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Gustavsson, B. (2000) *Kunskapsfilosofi. Tre kunskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- GyVux 1994:15. *Omvårdnadsprogrammet. Program mål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Programmaterial för gymnasieskola och gymnasial vuxenutbildning. Skolverket. Stockholm: Fritzes.
- Hammar Chiriac, E. (2003) *Grupprocesser i utbildning. En studie av gruppers dynamik vid problembaserat lärande*. Diss. Linköpings universitet: Linköping Studies in Education and Psychology nr 95.
- Hammar Chiriac, E. & Hempel, A. (red.) (2005) *Handbok för grupparbete – att skapa fungerande grupparbeten i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995) *Ethnography. Principles in practice*. Second ed. London and New York: Routledge.
- Hartman, J. (1998) *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hartman, S. G. (1995) *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Skapande vetande., nr 28. Linköpings universitet
- Hartman, S. G. (2003) *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur och kultur.

Referenser

- Kjellgren, K.; Ahlner, J.; Dahlgren, L. O.; & Haglund, L. (red.) (1993) *Problembaserad inläring – erfarenheter från Hälsouniversitetet*. Lund Studentlitteratur.
- Korp, H. (2003) *Kunskapsbedömning. Hur, vad och varför*. Forskning i fokus, nr 13. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling och Fritzes
- Kvale S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik*, 4, 194-221.
- Larsson, S. (1994) Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (Red) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindensjö, B. & Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS förlag.
- Lundquist, T. (1999) *På verklighetens grund. Problembaserat lärande i gymnasieskolan*. Linköpings universitet: Centrum för skolutveckling.
- 1965 års Läroplan för gymnasiet. Skolöverstyrelsens skriftserie 80. Stockholm: SÖ-förlaget.
- Lgy 70, *Läroplan för gymnasieskolan. Allmän del*. Tredje upplagan 1983. Skolöverstyrelsen 1970. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Lgy 70. *Läroplan för gymnasiet. Supplement 10, 3-årig ekonomisk linje, 3-årig humanistisk linje, 3-årig naturvetenskaplig linje, 3-årig samhällsvetenskaplig linje, 4-årig teknisk linje*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och LiberLäromedel.
- Lgy 70 . *Läroplan för gymnasiet Supplement 16, 2-årig vårdlinje* Andra översedda upplagan 1975.. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Utbildningsförlaget.
- Lpo 94 och Lpf 94. *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet.
- Marton, F., Dahlgren, L. O., Svensson, G. & Säljö, R. (1977) *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: AWE/Gebers.
- Merriam, S. B (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Morgan, D. (1997) *Focus groups as Qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Nytell, U. (1997) Skolans informella styrning. I Skolverket (1997) *Från regler till eget ansvar. En antologi om förutsättningarna för skolans styrning*. Stockholm: Liber s 89-102.
- Postman, N. & Weingartner, C (1976) *Lära för att överleva angrepp på en förlegad undervisning – förslag till en revolution*. Stockholm: Aldus.

Referenser

- Prop. 1989/90:41 *Om kommunalt huvudmannaskap för lärare, skolledare, biträdande skolledare och syofunktioneärer.*
- Prop. 1996/97:109 *Lokala styrelser med elevmajoritet.*
- Selberg, G. (1999) *Elevinflytande i lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande.* Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- SOU 1944:20. *Skolan i samhällets tjänst. Frågeställningar och problemläge.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till Riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1992:94 *Skola för bildning.* Betänkande av läroplanskommittén. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red) (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori.* Lund: Studentlitteratur.
- Statens skolverk (1993 a) *Bilden av skolan 1993. Fördjupad anslagsframställning 1994/95-1996/97.* Stockholm: Liber Distribution. Skolverkets rapport nr 32.
- Statens skolverk (1993 b) *Demokrati och inflytande i skolan en inventering och genomgång av litteratur, utredningar, rapporter och resultat.* Stockholm: Liber Distribution. Skolverkets rapport nr 36.
- Statens skolverk (1996) *Bilden av skolan 1996.* Stockholm: Liber Distribution. Skolverkets rapport nr 100.
- Staten skolverk (1997) *"Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet..." Nitton lärares tankar om vad som styr den pedagogiska praktiken och om och hur styrningen förändras då gymnasieskolan reformeras.* Stockholm: Liber Distribution.
- Statens skolverk (2004) *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Sammanfattande huvudrapport.* Stockholm: Skolverket. Rapport 250.
- Stewart, D & Shamdasani, P (1990) *Focus Groups. Theory and Practice.* Newsbury Park: Sage Publications.
- Swahn, R (1998) *Inflytande och demokrati i undervisningen. En enkätstudie bland gymnasielärare.* Opublicerad. Linköpings universitet: Institutionen för pedagogik och psykologi.
- Svedberg, L. (1992) *Gruppsykologi: Om den inre och den yttre scenen: teori och tillämpning.* Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, L. (1986) *Färdighet i att lära* I Marton, F., Hounsell, D. & Entwistle, N. (1986) *Hur vi lär.* Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Szklarski, A. (2004) *Empirisk fenomenologi. Presentation av forskningsansatsen och erfarenheter från en fenomenologisk studie.* *Nordisk Psykologi*, 2004, 56 (4) 274-288.

Referenser

- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Vaughn, S., Shay Schumm, J. & Sinagub, J. (1996) *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London, New Dehli: SAGE Publications.
- Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. <http://www.vr.se/forskning/etik>.
- Wallin, E. (1988) Om målstyrningens bekymmer. *Forskning om utbildning nr 3, 1988*.
- Wennås, O. (1994) *Så styr vi vår skola. Skolans nya ansvarsfördelning, ledning och styrning*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Wibeck, V. (2000) *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Åborg, (2000) *Elevrätt: en bok om elevers rättigheter*. Stockholm: Elevorganisationen i Sverige: Norstedts juridik.

Bilagor

Diskussionsplan för fokusgruppsintervjuer

Inledning

- Det är vars och ens åsikt som är viktig.
- Om en person har en åsikt och en annan person en annan åsikt är båda lika viktiga.
- Det finns inte något svar som är rätt eller fel utan det är vars och ens uppfattning jag är ute efter.
- Samtalet kommer att bandas. OK?
- Sekretess. Vem läser och lyssnar på materialet. Hur kommer det att presenteras. Ta med och visa hur en avhandling ser ut.

Två citat ur läroplanen att utgå från:

”Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras **inflytande på såväl innehåll som former** skall vara viktiga principer i utbildningen”

”Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever,får ett verkligt **inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.**”

På XX-skolan arbetar ni efter dessa principer enligt ert policydokument.

Frågor

- Hur ser ni på det här? Är det möjligt? Berätta om det här.
- Om vi tänker på undervisningen i matte/svenska/ medicinsk grundkurs (MGK): Hur ser undervisningen ut här när det gäller det som lp skriver?

Reservfrågor/Ramar

Om undervisningen i matte/svenska/medicinsk grundkurs:

- Vilka möjligheter har ni att påverka **hur ni jobbar**, arbetsätten, i.... Vad är det som styr val av arbetssätt i ...? Vilket inflytande skulle ni kunna ha över hur ni arbetar? Vilka **metoder** har ni arbetet med när ni själva fått bestämma?
- Vilka möjligheter har ni att påverka innehållet i...? Berätta! Exempel! Vad är det som styr innehållet i...? Vad skulle ni kunna ha inflytande över när det gäller innehållet?
- Berätta om ett tillfälle då ni upplever att ni haft möjlighet att påverka innehåll och arbetssätt i.... Vad **skiljde** detta tillfälle från det som ni brukar göra?
- Hur tar ni som studerande ett **personligt/eget ansvar** för era studier i...? Berätta! Ge exempel!

Ämnesövergripande frågor

- Är det någon **skillnad mellan olika ämnen** när det gäller möjligheten att påverka innehållet/arbetsätten? Vilken?
- Vilka olika **arbetssätt** använder ni då ni **själva får välja**? **Varför** använder ni dessa?
- Brukar ni **diskutera målen** med en kurs eller ett avsnitt? Hur går det till? Vad diskuterar ni?
- Brukar ni **diskutera kunskapsredovisningen** med en kurs eller ett avsnitt? Hur går det till? Vad diskuterar ni?
- Vad **hindrar** er från att ha inflytande över innehållet/arbetsätten i er utbildning?
- Många beslut fattas genom **handuppräckning**. Vad tycker man som **förlorare** i ett sånt läge om ens möjlighet att ha inflytande?

Diskussionsplan för lärarintervjuer

Inledning

- Syftet med studien och intervjun.
- Fördelarna med studien. Vem drar nytta av den.
- Just din uppfattning om det vi resonerar om som är viktig
- Det finns inte något svar som är rätt eller fel utan det är vars och ens uppfattning jag är ute efter.
- Samtalet kommer att bandas. OK? Sekretess. Vem läser och lyssnar på materialet.
- Konfidentialitet. Hur kommer det att presenteras. Identiteten.
- Konsekvenser av studien.

Samtalet

På XX-skolan har ni utvecklat ett förhållningssätt som ger eleverna möjlighet till inflytande. Jag är nu intresserad av hur Du ser på det med lärarögon och vilka erfarenheter Du gjort.

Jag hade tänkt vi först skulle resonera om hur Du ser på detta rent allmänt för att sedan koppla det till ditt undervisningsämne.

- Berätta om hur du ser på det här **rent allmänt**?
- Om vi tänker på din **undervisning i matte/svenska/medicinsk grundkurs (MGK)**: Hur ser det ut där när det gäller elevernas inflytande?
Vad är det som styr vad eleverna kan vara med att ha inflytande över och påverka?
- Berätta om hur eleverna påverkar **hur ni arbetar/arbetsättet i...**
Vad är det som *styr* hur man väljer arbetsätt i ...? Generellt och specifikt.
Vilka arbetsätt väljer eleverna när de själva får bestämma? Ge exempel
Berätta om hur Du upplever att eleverna arbetar när de fått vara med och påverka.
Vilka blir *skillnaderna* om Du bestämmer arbetsätt eller om eleverna gör det?
Berätta om några *reflektioner* Du gjort i samband med att eleverna valt arbetsätt.

Bilaga 2

- Berätta om hur eleverna påverkar innehållet i...?
Vad är det som *styr* vad man väljer för innehåll i...? Generellt och specifikt.
Vilket innehåll väljer eleverna när de får vara med och påverka?
Vilka blir *skillnaderna* om Du bestämmer innehåll eller om eleverna gör det?
Berätta om några *reflektioner* Du gjort i samband med att eleverna valt innehåll.
- Berätta om ett tillfälle då eleverna haft möjlighet att påverka innehåll och arbetssätt i.... Berätta om några reflektioner Du gjort vid detta tillfälle
- Vilka erfarenheter har Du av att eleverna tar **personligt/eget ansvar** för sina studier när de själva varit med att påverka? Berätta! Ge exempel!

Ämnesövergripande frågor

- Är det någon **skillnad mellan olika ämnen**, tycker Du, när det gäller möjligheten att påverka innehållet/arbetssätten? Vilken?
- Brukar ni **diskutera kp:s mål** med en kurs eller ett avsnitt? Hur går det till? Vad diskuterar ni?
- Brukar ni **diskutera kunskapsredovisningen** av en kurs eller ett avsnitt? Hur går det till? Vad diskuterar ni?
- Vad **hindrar** dig från att ge eleverna inflytande över innehållet/arbetssätten?
- Om det inte finns enighet i klassen hur fattar ni besluten då?

Avslutning

”Läraren skall utgå från att eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan, se till att alla elever,får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen.”

Är detta rimligt sett med lärarögon?

Innan vi avslutar: Är det något Du tycker vi har glömt bort att diskutera? Något Du vill lägga till? Eller förtydliga?

LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND PSYCHOLOGY

73. SILÉN, CHARLOTTE. Mellan kaos och kosmos - om eget ansvar och självständighet i lärande. 2000. ISBN 91-7219-858-3.
74. HYLANDER, INGRID. Turning processes. The change of representations in consultee-centered consultation. 2000. ISBN 91-7219-876-1.
75. BERNDTSSON, ROLF. Om folkhögskolans dynamik. Möten mellan olika bildningsprojekt. 2000. ISBN 91-7219-877-X.
76. GUVÅ, GUNILLA. Skolpsykologers rolltagande. Om överlämning och hantering av elevvårdsfrågor. 2001. ISBN 91-7219-905-9.
77. BORG, KAJSA. Slöjddämnet – intryck, uttryck, avtryck. 2001. ISBN 91-7373-027-0.
78. ZAR, MARGARETA. Diagnostic aspects of fear of childbirth. 2001. ISBN 91-7373-028-9.
79. WIRÉN, EVA. Women's Varying Life Careers and Shifting Life-Patterns. A Study of Swedish Women Born in 1948. 2001. ISBN 91-7373-036-X.
80. ABRANDT DAHLGREN, MADELEINE. Portraits of PBL: A cross-faculty comparison of students' experiences of problem-based learning. 2001. ISBN 91-7373-065-3.
81. RÖNNQVIST, DAN. Kompetensutveckling i praktiken – ett samspel mellan ledning, yrkesgrupper och omvärld. En studie av strategier för kompetensutveckling inom hälso- och sjukvård. 2001. ISBN 91-7373-077-7.
82. BLOMBERG, JOHAN. Differences Between Psychoanalysis and Psychoanalytically Oriented Psychotherapy. An Effectiveness Study. 2002. ISBN 91-7373-257-5.
83. FAHLÉN, ROSE-MARIE. Barns möten med skriftspråket. Analys med utgångspunkt i Bruners teorier. 2002. ISBN 91-7373-284-2.
84. ERIKSSON, LISBETH. ”Jag kommer aldrig att tillhöra det här samhället”. Om invandrare – integration – folkhögskola. 2002. ISBN 91-7373-302-4.
85. KOCK, HENRIK. Lärande i teamorganiserad produktion. En studie av tre industriföretag. 2002. ISBN 91-7373-307-5.
- PALDANIUS, SAM. Ointressets rationalitet. Om svårigheter att rekrytera arbetslösa till vuxenstudier. 2002. ISBN 91-7373-320-2.
87. WEIBULL, ALISE. Yrkeskunnande i beredskap. Om strukturella och kulturella inflytelser på arbete i det svenska flygvapnet. 2003. ISBN 91-7373-435-7.
88. ERIKSSON GUSTAVSSON, ANNA-LENA. Att hantera läskrav i arbetet. Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter. 2002. ISBN 91-7373-447-0.
89. ROSANDER, MICHAEL. Groupthink. An inquiry into the vicissitudes of regressive group processes. 2003. ISBN 91-7373-570-1.
90. JONSSON, BOSSE. Medborgaren och marknaden. Pedagogisk diskurs för folkbibliotek. 2003. ISBN 91-7373-581-7.

91. KARLSON, INGRID. Könsgestaltningar i skolan. Om könsrelaterat gränsupprätthållande, gränsuppluckrande och gränsöverskridande. 2003. ISBN 91-7373-582-5.
92. EINARSSON, CHARLOTTA. Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattningar om interaktionen. 2003. ISBN 91-7373-667-8.
93. NILSSON, BARBRO. Förändringsdynamik – Utveckling, lärande och drivkrafter för förändring. En studie av utvecklingsprocesser i fyra småföretag. 2003. ISBN 91-7373-723-2.
94. LIDESTAM, BJÖRN. Semantic Framing of Speech: Emotional and Topical Cues in Perception of Poorly Specified Speech. 2003. ISBN 91-7373-754-2.
95. HAMMAR CHIRIAC, EVA. Grupprocesser i utbildning. En studie av grupperns dynamik vid problembaserat lärande. 2003. ISBN 91-7373-756-9.
96. NÅSLUND, JOHAN. Insyn i grupphandledning. Ett bidrag till förståelsen av ett av de människobehandlande yrkenas hjälpredskap. 2004. ISBN 91-7373-925-1.
97. JOHANSSON, OLOF. You don't have to agree with me, but you have to be jointly responsible: Collaborative remembering in old couples. 2004. ISBN 91-85295-37-X.
98. MATWEJEFF, SUSANNA. Svenskfödda adopterades sökprocess. 2004. ISBN 91-85295-49-3. (Ej framlagd)
99. LANDSTRÖM, INGER. Mellan samtid och tradition – folkhögskolans identitet i kursutbudets yrkesinriktning. 2004. ISBN 91-85297-01-1.
100. MOQVIST, LOUISE. Ledarskap i vardagsarbetet – en studie av högre chefer i statsförvaltningen. 2005. ISBN 91-85297-35-6.
101. HILL, TECI. Allians under tvång. Behandlingssamarbete mellan elever och personal på särskilda ungdomshem. 2005. ISBN 91-85299-38-3.
102. FOGELBERG ERIKSSON, ANNA. Ledarskap och kön. En studie av ledare och maskuliniteter i ett verkstadsindustriföretag. 2005. ISBN 91-85299-93-6.
103. ASSARSSON, LISELOTT & SIPOS ZACKRISSON, KATARINA. Iscensättande av identiteter i vuxenstudier. 2005. ISBN 91-85457-26-4.
104. GRAHN, MARGARETHA. Musernas viskningar förr och nu. En studie av det musiska och inriktningen musiskt lärande. En teoretisk analys samt ett empiriskt bidrag från lärarutbildningen. 2005. ISBN 91-85457-27-2.
105. THORNBERG, ROBERT. Värdepedagogik i skolans vardag: Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever. ISBN 91-85497-40-1.
106. FEJES, ANDREAS. Constructing the adult learner – a governmentality analysis. 2006. ISBN 91-85497-47-9

