



**Hur och när man lär.**

**av**

**Kurt Wahnström**

**PFF-3602 Masteroppgave i aksjonslæring**  
**Institutt for pedagogikk og laererutdanning (IPLU)**  
**Universitetet i Tromsø**  
**Hösten 2008**



**Hur och när man lär.**

**av**

**Kurt Wahnström**

**PFF-3602 Masteroppgave i aksjonslæring**  
**Institutt for pedagogikk og laererutdanning (IPLU)**  
**Universitetet i Tromsø**  
**Hösten 2008**



## Sammanfattning

Grunden för en god lärandemiljö, är att läroplanens tankar om mänskliga värden och demokratiska förhållanden, blir stabila i skolan och ger den harmoni elever har rätt att kräva. För att kunskap ska befästas och inte bara vara till för provet eller betyget, måste eleverna få medvetenhet om lärandets problematik, vilka arbetsformer som passar den enskilde bäst och vad som är framgångsvägarna. Man lär mer och bättre med en samarbetande hållning och i en grupp präglad av god laganda. I den här uppsatsen beskrivs hur detta kan ske. Den beskriver hur elever de sista åren i grundskolan, hittar arbetssätt och uppnår förmågor, som ger livslång kunskap. I litteraturen talas om motivation som grundbegrepp för lärande, men i svensk läroplan används frekvent begreppet lust för lärande på varierande sätt. Teorigenomgången fick därför fokus på det som ger lust. Projektfrågan blev formulerad utifrån samma fokus. Hur kan man öka lust och lärandeförmåga?aktionen handlade av samma anledning mestadels om hur man tillsammans skapar god stämning och med god laganda lär mycket mer än om man studerar själv. En annan del av aktionen var att använda olika hjälpmedel för att nå detta; lärandebok, handledning och måltolkning. Undersökningsresultaten beskriver hur stämningen, lagarbetet, målen, hjälpmedlen, olika arbetssätt och lärstilar, påverkar svaret på projektfrågan. En framgångsfaktor blev formeln ”8,5 + 13 + grötfrukost = framgång i skolan”.

Under alla år som lärare och idrottsledare har jag fascinerats av hur ungdomar så snabbt och effektivt kan ta till sig nya kunskaper och förmågor samt behålla och utveckla genuina intressen av dem. I min roll som forskare har jag lärt mig mycket mer om hur lärandet går till och fått se många sidor av saken bekräftade i praktiken genom arbetet med eleverna. Mycket arbete av många människor ligger bakom att jag denna dag kan få sammanfatta mitt masterprojekt om forskandet i konsten om hur och när man lär. Jag vill därför särskilt tacka mina handledare under grundkursen och masterutbildningen; Liv Carstens Knudsen respektive Einar Störkersen. Jag vill också tacka Gotlands Kommuns samordnare, Hans-Erik Ekengren, som gjort denna resa till en trivsamt och njutbart händelse i mitt liv. Till min stora glädje har mina rektorer och kolleger i Klinteskolan ställt upp på alla ”konstigheter” projektet fordrat. Tack till er! Och särskilt till Zohreh Mortazavi, som har hjälpt mig med allehanda klurigheter. Men denna uppsats hade inte kunnat bli till utan 24 ungdomar. Uppsatsen tillägnar jag er Ljuvliga Juveler i klass 9A, Klinteskolan läsår 2007/08.

<b><u>Innehållsförteckning</u></b>	<u>sid.</u>
<b>1. PRESENTATION AV PROJEKTET/sökord</b>	<b>5</b>
<b>2. PROJEKTFRÅGAN</b>	<b>7</b>
<b>3. FÖRSTUDIEN</b>	<b>7</b>
<b>4. BESKRIVNING AV AKTIONEN</b>	<b>9</b>
<b>4.1 Min aktion</b>	<b>9</b>
<b>4.2 Klassen om sig.</b>	<b>9</b>
<b>4.3 Läraren om klassen.</b>	<b>10</b>
<b>5. TEORI</b>	<b>13</b>
<b>5.1 Motivation</b>	<b>13</b>
<u>5.1.1 Elever lär med stöd av skolans värdegrund.</u>	<b>14</b>
<u>5.1.2 Elever lär för att lära för livet.</u>	<b>15</b>
<u>5.1.3 Elever lär av egen lust.</u>	<b>16</b>
<u>5.1.4 Elever lär av krav och förväntningar.</u>	<b>17</b>
<b>5.2 Teorier och modeller för hur och när människor lär.</b>	<b>19</b>
<b>5.3 Uppläggning av lärande för att få medvetenhet.</b>	<b>20</b>
<u>5.3.1 Åbenbok-värdering (ÅB).</u>	<b>21</b>
<u>5.3.2 Laeringsbok (LB).</u>	<b>21</b>
<u>5.3.3 Veiledning.</u>	<b>22</b>
<u>5.3.4 Laering genom samarbete (LGS).</u>	<b>22</b>
<u>5.3.5 Elevers olika lärstilar.</u>	<b>23</b>
<u>5.3.6 Elever lär av att ha samsyn – av att skapa laganda.</u>	<b>24</b>
<b>6. ATT FORSKA I SIN EGEN VERKLIGHET.</b>	<b>27</b>
<b>6.1 Aktionslärande och aktionsforskning.</b>	<b>27</b>
<b>6.2 Min tid och roll i min skola.</b>	<b>29</b>
<b>7. METODER</b>	<b>31</b>
<b>7.1 Kvantitativ metod.</b>	<b>32</b>
<u>7.1.1 Elevenkät, före/efter.</u>	<b>32</b>
<b>7.2 Kvalitativ metod.</b>	<b>32</b>
<u>7.2.1 Elevens och lärarens text.</u>	<b>33</b>
<u>7.2.2 Insamling av elevtexter ur lärandeboken.</u>	<b>33</b>
<u>7.2.3 Genomförande av fokusgruppintervjuer.</u>	<b>33</b>
<u>7.2.4 Textanalys av elevtexter i lärandeboken och utskrivna fokusgruppintervjuer.</u>	<b>33</b>
<b>7.3 Verifierbarhet – Validitet.</b>	<b>34</b>
<b>7.4 Etiska överväganden.</b>	<b>35</b>

<b>8. RESULTAT, TOLKNING OCH ANALYS.</b>	<b>37</b>
<b>8.1 Lära med värdegrundsperspektiv som bas.</b>	<b>37</b>
<b>8.2 Lära för livet.</b>	<b>37</b>
<b>8.3 Lära av lust.</b>	<b>38</b>
<b>8.4 Lära med krav och förväntningar.</b>	<b>40</b>
<b>8.5 Lära med olika stilar.</b>	<b>42</b>
<b>8.6 Lära med ett samarbetande förhållningssätt.</b>	<b>43</b>
<b>8.7 Lärande hjälpmedel; handledning och lärandeboken.</b>	<b>44</b>
<b>9. DISKUSSION</b>	<b>47</b>
<b>9.1 Projektfrågan.</b>	<b>47</b>
<u>9.1.1 Ökad lust att lära.</u>	<b>47</b>
<u>9.1.2 Ökad lärandeförmåga.</u>	<b>48</b>
<b>9.2aktionen.</b>	<b>50</b>
<u>9.2.1 Lärandemedvetenhet.</u>	<b>50</b>
<u>9.2.2 Lagarbete.</u>	<b>51</b>
<u>9.2.3 Hjälpmedel för handledning.</u>	<b>52</b>
<b>9.3 Hinder för lärande.</b>	<b>54</b>
<b>9.4 Frågor uppkomna ur aktionen och undersökningarna.</b>	<b>55</b>
<b>9.5 Berättelsen om hur och när jag lär!</b>	<b>56</b>
<b>10. LITTERATURFÖRTECKNING</b>	<b>61</b>
<b>11. BILAGOR</b>	<b>63</b>
<b>Bilaga 1: Sammandrag föreläsning Mads Hermansen.</b>	
<b>Bilaga 2: Brev till föräldrar 1.</b>	
<b>Bilaga 3: Brev till målsmän 2.</b>	
<b>Bilaga 4: Överenskommelse i lärandeboken.</b>	
<b>Bilaga 5: Frågeguide för fokusgrupper.</b>	
<b>Bilaga 6: Min roll i min skola.</b>	
<b>Bilaga 7: Enkätundersökning före och efter omorganisation.</b>	
<b>Bilaga 8: Textanalys lärandebokens elevsvar.</b>	
<b>Bilaga 9: Textanalys fokusgruppintervjuer.</b>	



# Hur och när man lär!

## 1. PRESENTATION AV PROJEKTET.

I min skola har under flera år pågått intensiva diskussioner om hur vi skall kunna gå från trenden med vikande elevunderlag och minskande elevkullar till en expanderande verksamhet. I en parallell diskussion har utvecklats handlingslinjer för att öka andelen elever med godkända betyg i nationella prov och godkända betyg när de lämnar skolan grundskolan. Under de senaste läsåren har rektorerna lagt fram förslag på ändrade arbetsformer, veckorutiner och daglig planering. I förslagen poängterades utökad elevhandledning, blockläggning av ämnesschemat, utökad tid för elevens val och mer tid för lärarnas samplanering. Försämrade ekonomi, vikande elevtal, låg måluppfyllelse men även tro på nydanande pedagogiska former låg bakom förslagen. Under oktober 2006 och under september 2007 gjordes inspektioner på Klinteskolan av Stockholms läns utbildningsförvaltning respektive av Skolverket. I rapporternas sammanfattning pekades på några svagheter i skolans verksamhet, vilka berörde de områden jag var intresserad av att undersöka. Inspektörerna menade att elevernas kunskaper om och inflytande över utbildningens innehåll och mål var begränsat och ej tillfyllest. De menade också att skolan inte hade någon gemensam strategi för hur eleverna skulle se på sitt lärande och sin förmåga att utvärdera detsamma. Flera infallsvinklar i rapporterna anknöt till de forskningsområden jag ville undersöka och passade väl in på de frågor jag ställde och delvis fick obesvarade i grundutbildningen i aktionsläring under åren 2001 och 2002. Då genomförde jag ett arbete om hur man kan skapa goda lärandesituationer genom temaarbeten och ämnesintegrering samt genom att använda alternativa former för kunskapsutvärdering. I slutkapitlet redovisade jag mina ”nya” frågor (Wahnström, 2002:31 ff). Bland dessa ingick hur man i skolan ska arbeta för ökat elevinflytande i samband med vardaglig undervisning och kunskapsutvärdering. Vidare landade jag i frågor, som berörde förbättrad handledning av eleverna, så att de tolkar och förstår mål och kriterier på ett säkrare sätt samt hur man kan arbeta i en kravfylld miljö med rimliga förväntningar och därmed skapa lust att lära. Några av mina kvarstående frågor blev då:

Hur skapar vi flexibla och fungerande skolorganisationer så att eleverna ökar sin lärandeförmåga och lust att lära, med befintliga eller med mindre resurser?

Hur arbetar vi för att skapa goda lärandemiljöer?

Det är dessa områden jag har riktat in mig på när jag byggt upp frågan i masterprojektet.



## **Sökord**

Handledning

Lagarbete

Lärande

Lärandemedvetenhet

Lärandebok

Lärstilar

Lära av lust

Lära för livet

Värdegrund

## 2. PROJEKTFRÅGAN

Min projektfråga är

*”Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?*

*Ett aktionsforskningsprojekt med betoning på lärandemedvetenhet, lagarbete och systematiskt bruk av handledning, måltolkning och lärandebok”.*

## 3. FÖRSTUDIEN

Under våren 2007 genomförde jag en förstudie bestående av litteraturgenomgång och narrativa intervjuer med sex medarbetare; lärare och rektorer på Klinteskolan. Grundfrågan för intervjuerna var ”När och hur lär man som människa och som organisation”? Denna sammanfattning av intervjuanalysen är sammanvävd med teorier och resonemang ur litteraturen.

Hur och när man lär som människa? Här diskuterades hur lärandet blir ett resultat av de framgångar och motgångar man stöter på i vardagen och av händelser med betydelse för resten av livet. Grunden för lärandet finns i värdegrunden hos individen. Den baseras på den ideologiska tanke människan har och den verklighet hon omges av. Vår förmåga att bemästra ny information om något vi redan visste, ger oss ny kunskap. Ökad förståelse genom att ta del av berättelser, ger oss också ny kunskap. Vi lär oss med hjälp av olika drivkrafter, av lust, p.g.a. krav och förväntningar, för livet och med hjälp av skickligt genomförda pedagogiska arbetsmetoder. Lusten att hitta nya sätt att tillgodogöra oss våra intressen samt att uppleva glädje och framgång inom olika verksamhetsfält, upplevdes av lärarna som de viktigaste motivationsfaktorerna för lärande. De ansåg att detta blir en del av självförverkligandet och en viktig positiv ingrediens i vår vardag. Det blir en tillfredsställelse för envar att lära av varandra och lära andra. Livslångt lärande får vi genom möten med andra, genom språket och genom att i trygghet lära i en organisation exv. i en skolklass. Ur den maktutövning vi lever kan vi lära av erfarenheter och ännu bättre är om vi kritiskt reflekterar. Reflektion medvetandegör och befäster lärandet. Yttre faktorer påverkar lärandet. Vi stimuleras av krav, som är ställda för att tillgodose samhällets behov av medborgarkunskap. Andra postmoderna krav kan kräva att vi lär även sådant vi egentligen inte vill kunna. Rimliga förväntningar ställda med vetskap om vad vi kan och klarar av, blir en avgörande drivkraft för ökat lärande. Har vi inflytande över den pedagogiska situationen och får ta ansvar för den lärandemiljö vi befinner oss i, undanröjs risken att hamna i komfortzoner och ångesten som kan kännas inför kraven i olika utbildningar, lindras.

När och hur lär då lag och organisationer? I förstudien användes tankemodeller från aktionsforskningen (Tiller, 1999) och från forskningen om lärande organisationer (Senge, 1995). Den blev sammanvävd med lärarnas syn på hur organisationer lär. Grunden för en lärande organisation innehåller fyra delar som sammanfogas i en process – ett systemtänkade, vilket gör de fyra delarna till framgångsfaktorer. Första delen handlar om att vi som är i organisationen ökar vår förmåga att lära och bemästrar olika lärandesituationer. Den andra delen är våra idéer, vilka gör att organisationen har tankemodeller för hur lärandet ska ske. Den tredje delen är organisationens gemensamma visioner som sprungna ur våra personliga visioner. Den fjärde är teamlärande. Man lyssnar på varandra, kompletterar varandra, samverkar och påverkar varandra. Lärarnas begreppsbyggnad handlade om att lära av andra och varandra, ge bekräftelse på lärandet, ett parallellt lärande och reflektion. Drivkrafter blir att skapa motivation i samarbetande lärandekulturer. För att detta ska kunna ske fordras samsyn, gemensam värdegrund och en röd tråd i arbetet. Det ska finnas medbestämmande, projektarbete, handledning och god resursfördelning. Ledarens/lärarens förmåga blir ofta avgörande för framgång eller motgång.

## 4. BESKRIVNING AV AKTIONEN

### 4.1 Min aktion

Min aktion i klass 9A bestod av fyra delar A/-D/:

A/Under årskurserna 7, 8 och 9 har jag arbetat med ambitionen att **bygga lag** av min handledningsklass, som började årskurs 7 år 2005 och gick ut grundskolans nionde år i juni 2008. Uppläggningsen av undervisningen har, förutom att ha kunskapsmålen i sikte, byggt på att eleverna ska samarbeta och lära av varandra. I detalj är detta beskrivet i kap. 4.3.

B/**Handledningen**, har riktats mot måldiskussioner.

C/**Lärandeboken** har använts av klassens elever, liksom av skolans alla andra elever i årskurserna sju till nio. Framtagandet av boken har ingått i masterutbildningen, som ett aktionsmoment, och genomförts av mig som student. Lärandeboken innehåller följande delar:

Värdegrundsfrågor            Mål för godkändnivå i samtliga ämnen

Mall för läsårsplanering.    Veckoplaneringsmallar och reflektionsfrågor för varje vecka.

Kalender per vecka.        Självbedömningsmall.        Planeringsblankett för elevens val.

D/ **Processkrivning** i grupp, se nedan, kap 4.2 och 4.3

### 4.2 Klassens elever om sig själva.

Nedanstående text är resultatet av en övning i gruppprocesskrivning. Den påbörjades i oktober 2007. Alla 24 elever skrev först en egen A4-sida som svar på frågan nedan. Därefter delades klassen in i sex grupper och eleverna enades om en gemensam text för sin grupp. Till sist fick representanter ur resp. grupp skriva en gemensam text. Eleverna hann dock inte bli helt färdiga under den perioden. Jag som lärare skrev därför in de uppfattningar som ej kom med i dokumentet och lät därefter alla läsa texten, ha synpunkter och godkänna den här versionen.

***”Hur och varför fungerar det som det gör i klass AAAAAAAAAA?”***

*”Redan från början har vår klass haft en stark målinriktning och det främsta målet har sedan sjuan varit att bli en så bra klass som möjligt. Vägen dit har varit en lång bergochdalbana för alla. Den sammanhållning vi har idag fanns inte från första dagen i sjuan. Den har sakta men säkert vuxit fram under de år vi varit en klass. Det är många saker som påverkat och format oss till hur klassen ser ut idag. Klassen byggdes upp från grunden. Först fick man sina intryck av nya klasskompisar, som kunde vara positiva och negativa. I början var man mest med de gamla kompisarna från förut. Små konflikter uppstod mellan de olika kompisgrupperna, vilket ju inte är så ovanligt. Under sjuan gjorde vi olika saker som stärkte sammanhållningen. Exempel på detta är vandring söderut längs kusten med övernattningsnattskola då vi jobbade i skolan hela natten och teambuildingdag med person utifrån. Med tiden vågade vi börja prata med andra och de förutfattade meningarna krossades. Någon av eleverna sa att vi är ”okriminella”; ingen röker, inget skolk, vi kommer i tid, gör läxorna och mobbar inte. Det har gjort att vi har det bra tillsammans fast vi är olika.*

*Sånt som stärkt oss ytterligare är framgångar i olika skoltävlingar. Vinsten i Klintestafetten 2006 var första gången en sjuåring lyckades vinna, vilket stärkte självkänslan och sammanhållningen. Klassen har alla år haft de bästa hejklackarna. Med tiden har alla vågat vara sig själva och gett varann inspiration i olika sammanhang. Umgänget har vidgats så att man träffar nya och andra kompisar på fritiden. Klassens individer har genom åren vuxit som personer och klassen har förändrats successivt. Nu ser den inte ut som den gjorde i sjunde klass. Alla i klassen har stark vilja och höga krav på sig själva. Många tar dock tillvaron med lätthet och glädje. På så sätt får vi en trivsamt stämning och miljö i och utanför klassrummet. Vår klass har en känsla som man kan jämföra med ett fotbollslag. Även om man ligger under med flera mål i en match och det ser nästintill omöjligt ut, så ger vi inte upp utan fortsätter kämpa. Personligheterna i klassen är olika, men trots det får vi det att funka och därav bildas en ökad mognad i klassen. Många elever anstränger sig och jobbar hårt. Vi har alltid kunnat arbeta i par och grupper och kunnat byta arbetskamrater. Vi hjälper varandra, diskuterar och är samtidigt seriösa, dvs. vi lär av varandra. Detta sammantaget har gett självkänsla och disciplin samt respekt från klasskompisar, skolkamrater och lärare.*

*Alla i klassen har stark vilja och med hjälp av den har vi kunnat satsa på att jobba in pengar till en studieresa till London. Många olika projekt har genomförts och stegvis har vi kommit närmare vårt mål. Jordgubbs- och skogsplantering har varvats med marknads- och bakverksförsäljning. Höjdpunkter bland projekten har varit en familjemiddag för 130 gäster och en cabaré för allmänheten, till vilken ca 170 personer kom. Projekt som återstår att genomföra i skrivande stund är en teateruppsättning och en auktion. I de här projekten var/är vi tvungna att arbeta tillsammans och det har gjort att vi blev mer sammansvetsade.”*

### **4.3 Läraren om klassen.**

Nedanstående text är en sammanfattning av loggboksanteckningar förda av mig som lärare. Från början hade klassen tre handledare. Två kollegor hade vardera sex handledningselever, jag de resterande 13. Under tiden slutade de andra handledarna och en elev. Under år 9 var jag ensam handledare för de 24 eleverna.

*”Första gången vi träffades var i maj 2005, när eleverna fortfarande gick i olika skolor i årskurs 6. Under en förmiddag fick eleverna tillsammans med sina nya handledare följa ett program som bl.a. innebar fotografering och rundvandring i skolan. Som handledare fick vi också ha en lektion med eleverna. Alla eleverna höll ihop med sina klasskamrater. Några som inte fick plats vid de bord de ville sprang oroligt fram och tillbaka mellan de olika borden. Jag försökte berätta hur det fungerar i grundskolans år 7-9. Betoningen lades på att det blir svårare, det fordras mer av vuxentänkande och att man måste samarbeta för att bilda en ny klass. Det framgick tydligt att det inte var så många som förstod vad jag menade, de flesta lyssnade inte utan såg mest ut som de undrade 'när han ska sluta'. Budskapet var att det var lagarbete som gällde framöver, vi vuxna tillsammans med er elever. När de gick kändes det ändå som att eleverna såg fram emot höstterminen med stora förhoppningar.*

*Några dagar senare var det föräldramöte på kvällen. Alla familjer var representerade, många med båda föräldrarna. Efter en gemensam samling med rektor och de andra sjuorna, så samlades dåvarande klass 7A:s föräldrar för första gången. Vi handledare hade inte förberett hur vi skulle lägga upp den timme vi skulle ha tillsammans, men själv märkte jag att ett drömläge fanns. Nu skall jag berätta hur det går till i skolan, tänkte jag. Den 'föreläsning' jag höll, hade samma innehåll som inför eleverna några dagar tidigare. Budskapet var*

samarbete med familjerna och lagarbete i klassen. Skillnaden var att alla lyssnade, någon ställde en bra fråga, som gav tillfälle till exempel på framgångsvägar. När vi skiljdes hade vi en e-maillista, där alla familjer utom en var representerade. Denna sista e-adress tillfogades efter ca ett år. All vital information om klassen och dess arbete har gått ut på e-mail till hemmen, flera gånger innan eleverna själva fick reda på vad det gällde. Grundtanken var att samarbetet med föräldrarna ska vara grunden för framgång i skolan.

Skolstarten 2005 blev positiv på många sätt. Eleverna var förväntansfulla, positiva och ville arbeta. Den första terminen tyckte jag mig notera att eleverna frågade om allt möjligt självklart, sånt de borde kunna från sin förra skola. Det varierade förstås mellan eleverna, men ibland undrade jag vad de egentligen lärt sig därute. Under den första tiden arbetade vi mycket för att få till en bra studieteknik, att de skulle tänka på vad som fungerade bäst, dvs. "hur och när jag lär". Efterhand satte sig arbetsformerna och det blev mer lättarbetat med undervisningen i klassen. Min reflektion var att rent kunskapsmässigt var klassen ganska medelmåttig och de mesta utvecklades som i andra klasser. Det som dock under de första terminerna kom att uppta oss handledare var, dels att flera elever var inblandade i olika mobbningsärenden, dels att eleverna i alldeles för hög grad höll ihop i kompisgrupper, i små klassöar, i vilka det var svårt att tränga sig in i även om man försökte. Det sistnämnda var mest tydligt bland flickorna. Det blev låsta lägen och det märktes tydligt att eleverna inte ville att vi lärare skulle blanda upp dem så att öarna stördes. Självfallet var det det vi gjorde. När det gäller mobbningen så var det flera elever som blev mobbade av elever i andra klasser. Men även elever ur klassen blev anklagade för att mobba andra. Inom klassen förekom också mobbning. Inom kompisgrupperna blev man osams och trakasserade varann. Alla ärenden reddes upp, i något fall med hjälp av antimobbningsgruppen på skolan.

I grunden var stämningen god och stora framsteg gjordes kunskapsmässigt. De insatser, som genomfördes och som fick positiva effekter på elevernas utbyte av varann och lärande med hjälp av varann, var bl.a.

- arbete i läs- och redovisningsgrupper med uppblandning mellan kompisgrupper.
- teambuildingdag med extern konsult.
- nattskolor, vilket innebar att ett alternativt schema genomfördes nattetid.
- handledning i klassen, i grupper och individuellt som hade till syfte att relationer skulle förbättras, att problem skulle lösas och att lärandeförmågan skulle stärkas.
- diskussioner enskilt och i par med koppling till kursplanemålen genomfördes.

Föräldragruppen arbetade i bakgrunden och meddelade på ett föräldramöte efter en viss tid, att de fått ihop en massa pengar. Eleverna började inse att de skulle kunna göra en gemensam resa i slutet av nian. Frågan var om det skulle vara en resa i skolans regi, en studieresa, eller om den skulle ske på fritid, en skolresa. I början av år 8 så svarade alla elever/målsmän i en skriftlig "avsiktsförklaring" att målet var en studieresa och att alla skulle följa med. Senare bestämdes att resmålet skulle vara London under vecka 18 år 2008. Under år 8 och år 9 har flera omfattande aktiviteter genomförts, bl.a. familjemiddag, cabaret, försäljning och arbeten med planteringar av olika slag. Aktiviteterna har stärkt klassens engagemang och ansvar.

Under år åtta skapades en skämtsam formel för framgång i skolan. Faktorerna hade sitt ursprung i vad klassen gjort och stod för. "8,5 + 13 + grötfrukost = framgång i skolan".

8,5 handlar om studievana. Under en termin i åttan hade de då 25 eleverna i klassen läst i genomsnitt 8,5 skönlitterära böcker. 13 belyser förmågan att hålla ordning och tider i skolan. Under en termin i åttan hade klassen totalt 13 registrerade sena ankomster, varav bara en sådan inföll mellan påsklovet och sommarlovet. Grötfrukost beskriver relationen med hemmet och hur eleven förbereder sig hemma innan denne kommer till skolan, dvs. att man håller sig

fysiskt på topp. Formeln har tagits upp i klassen med jämna mellanrum. Stämningen i klassen var mycket god. Alla elever var artiga och glada i dialogen med vuxna och sina skolkamrater. Varje morgon när jag stod i dörren till klassrummet och mötte eleverna för morgonpasset, fick jag en hälsning och ett välkomnande leende. I omdömena för social utveckling inför utvecklingssamtalen under vårterminen hade alla elever omdömet mycket god förmåga. Under lektionstid kunde det vara pratigt och t.o.m. onödigt högljutt i klassrummet. Men när det fordrades total koncentration och målinriktning så var alla elever med och förstod att nu gäller det skärpa till sig. Så var det i de flesta ämnen. Det fanns ett motsvarande omdöme när det gäller studieförmåga, som med få undantag också var mycket god.

Jag hade en ganska hård, humoristisk och ibland ironisk framtoning i mina föreläsningar och i min kollektiva handledning. När jag mötte eleverna enskilt försökte jag anamma en mjukare ton. En gång tappade jag tålamodet med klassen. Det var en fredag eftermiddag, då jag tyckte mig märka att jag inte nådde fram. Det blev ingen skärpning. Jag sa till eleverna att nu får de klara ut problemet själva. Det gällde att bestämma ett motto för klassen, enligt intentionerna i Lärandeboken. Jag lämnade dem. Senare på eftermiddagen fick jag en uppmaning av en lärare att jag måste gå tillbaka till klassrummet, vilket jag gjorde när alla elever åkt hem. På tavlan stod ett Förlåt! från Kurtan´s best class ever, med ordet "best" överstruket. Mottot stod också där på tavlan "Hakuna Matata". Jag lät det stå kvar och överstrykningen rättade jag till på måndagsmorgonen inför ögonen på eleverna.

Hur lärandet skedde i klassen är något som jag funderat mycket. I åttan förekom ett gediget samarbete mellan många elever och i olika konstellationer. Efter genomförda genomgångar och föreläsningar vidtog snabbt ett kollektivt arbete, som var fruktbart på många sätt. Det spreds en harmoni i klassen som gjorde att lektionerna var effektiva och många uppnådde sin ambitionsnivå och sina mål relativt enkelt. I nian har eleverna jobbat mer individuellt, vilket i och för sig varit framgångsrikt för många, men arbetstakten har varit mer ojämn. Eleverna har gott och väl levt upp till de förväntningar de har haft på sig själva och de som kommit från lärare, men effektiviteten har inte varit lika hög hos alla. Innehållet i undervisningen i so-ämnena och svenska har varit temainriktad och projekten har haft bestått av ämnesintegration mellan Sv, So och No. Många övningar har byggt på att ta del av föreläsningar, att läsa in material och omsätta detta till egna presentationer. I nian har betoningen legat på muntligt framträdande som redovisningsform. Under höstterminen i nian övades relativt lite på att skriva texter, vilket kan skönjas i nedanstående statistik över nationella prov.

Resultaten i klassen har utvecklats ordentligt under de tre åren. Från en ganska normal nivå i år sju, där vissa elever hade svårigheter, så kom första omgången med utvecklingssamtal i åttan som en tuff pärs för många elever. Åtta elever fick åtgärdsprogram i engelska och/eller matematik. P.g.a. därav delgavs de och föräldrarna "särskilda studieplaner" varannan vecka. I nians höstterminsbetyg hade samtliga elever jobbat upp sig till Godkänd-nivå. De nationella proven under vårterminen i svenska i nian gav följande resultat:

Läsförståelse 14 st MVG, 5 VG, 5 G Muntlig förmåga 11 st MVG, 10 VG, 3G

Skriftlig förmåga 9 st MVG, 10 VG, 5 G. Nationella provets betyg sätts på en skala 1-10, där 3-5 motsvarar G-, 6-8 VG- och 9-10 MVG-nivå. Lägsta omdömet i klass 9A, var 4,8, högsta 9,8. Medelvärdet var 7,7 och medianen 8,2. Som handledare och lärare upplever jag som höjdpunkter i klassens framgångar ...

1/ Studieresultaten!

2/ Familjeengagemanget och samarbetet kring olika projekt som middagen, Cabarén, teaterprojekten och studieresan!

3/ Glädjen när klassen vann Klintestafetten redan i år 7!"

## 5 TEORI

Det är genom skapandet man lär sig. Det ansåg Platon på sin tid och också flera lärare i min förstudie. I litteraturen beskrivs lärande på många olika sätt. Mängder av rapporter, böcker och avhandlingar om hur lärande sker, presenteras årligen, vilket gör att ämnet är beskrivet på ett mångfacetterat och igenkännande sätt. I mitt sökande efter forskningsresultat har jag koncentrerat mig på sådant som rör lärande i generella termer och elevers motivation för skolarbete. Med utgångspunkt från min aktion har jag även koncentrerat min redogörelse på läroplaner, måltolkning och handledning, samarbete och lagarbete. Eftersom lärare och elever är människor och organisationer byggs upp och leds av människor borde rimligen det enkla svaret på hur och när laget/klassen/organisationer lär, vara att det sker på samma grunder, som när den enskilde eleven lär. Dock visar olika organisationsteorier att en ny dimension tillförs när människor samverkar och gruppens kraft påverkar den enskildes lärande. Summan av den enskildes lärande kan bli högre när man lär av och tillsammans med andra. Därför finns också en koncentration kring organisationsteorier och lagarbete.

### 5.1 Motivation

Ordet motivation utgår från latinets 'movere', vilket betyder 'sätta i rörelse'. Det handlar om att förstå vad som får människor att handla. Ur ett organisationsteoretiskt perspektiv, beskriver Dag Ingvar Jacobsen och Jan Thorsvik (1998) med Maslows motivationsteori i centrum, hur mänskliga behov och motivation påverkar lärande och resultat. Av Maslows fem nivåer i behovshierarkin är de tre första och kanske också den fjärde av stor betydelse för hur min aktion lyckades (Jacobsen & Thorsvik 1998:224f).

1. Fysiologiska behov (jämför "grötfrukost" i formeln, kap. 4.3).
2. Trygghetsbehov (jämför "13" i formeln, kap. 4.3).
3. Sociala behov (jämför "samarbetande förhållningssätt" kap. 4.2-3).
4. Status och prestigebehov (jämför "framgångar i skoltävlingar" kap. 4-2).
5. Behov av självförverkligande.

Intressant är också jämförelsen med andra behovsteorier; exv. Alderfers och McClellands (Jacobsen & Thorsvik 1998:230ff), i vilka deras redogörelse landar i en motivationsformel:

Värdering  
av resultat                      x                      Förväntan  
om att det man gör leder till resultat                      =                      Motivation

Denna formel skulle kunna ha passat för vissa delar av min aktion, då implikationen att noll i den ena faktorn, kan leda till nollresultat. Om en elev skulle vara motiverad att göra sitt bästa



för högt betyg, men inte tror att mer arbete skulle leda till bättre betyg, skulle denne sannolikt inte ha satsat på mer arbete. Motivationen blir då alltså lika med noll. Vid läsning av den här teorin ändrade jag tecknet  $\times$  (ggr) till  $+$  (plus) i formeln för framgång för klass 9A (kap. 4.3). I aktionen skulle det inte ha blivit några nollresultat även om en term för vissa elever då och då var noll. I litteraturen är 'motivation' det mest vanliga begreppet för hur man skapar bra lärande. I Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) används parallellt begrepp som "lust att lära", "eget sätt att lära" och "tillit till sin egen förmåga" (Lpo 94:11). Min begreppsbyggnad har följt läroplanens, men grunderna kommer ur motivationsforskningen.

### 5.1.1 Elever lär med stöd av skolans värdegrund

I Läroplan för grundskolan (Lpo 94) beskrivs de etiska värdena som gäller för medborgare i Sverige, vilka därmed också är grunden för den bildning, som ska ske i det svenska skolsystemet. I förstudien beskrivs vad som, enligt lärarna, är viktigt för att eleverna ska lära.

De använder ord som finns i Lpo 94; "trygghet för att lära", "tilltro till lärare och undervisningssituationen", "lära i en demokratisk situation", "allas lika värde i klassrummet", "man ska ha respekt i klassrummet", etc. Grunden för lärande bygger på stabilitet och trygghet. En aspekt av detta är den som Gerd Arfwedson (Arfwedson, Gerhard red. 2002:159 ff) diskuterar i sin artikel om "Reflektion och teori – för praktiken". Att lära sig leva i klassrum är temat för hennes resonemang. Det gäller för eleven att kunna stå ut med att ständigt synas och bli granskad. Tillsammans konstruerar elever och lärare en värld som processas fram genom institutionalisering på olika nivåer. Roger Säljö (2000:155f) ger några utgångspunkter för vad som händer med lärprocesser i institutionella miljöer. Han menar att kommunikationen blir abstrakt, kunskaper förmedlas uppifrån och har inte sin grund i den kultur man är förtrogen med. Han menar också att klassundervisning med 20-25 elever är ett "relativt ovanligt kommunikativt arrangemang", vilket "...ställer stora krav ... särskilt på den lyssnande parten...". Vidare är, enligt Säljö, utbildningen uppbyggd kring skriftspråket och eleverna agerar utifrån det skrivna, även i muntliga sammanhang. Sammantaget kan man säga att den stabilitet och trygghet eleverna behöver i sin sociokulturella praktik (Säljö's begrepp), förväntas de själva bidra till att skapa. De skapar tillsammans med sina lärare den klasskultur, som de sen tillsammans ska leva i. I en väl fungerande kultur finns goda möjligheter att få trygghet. I en annan kan det vara precis tvärtom. Det kan speciellt märkas när en nyutkommen elev ska ta del av det som är givet och naturligt för lärare och elever. Även i en till synes fungerande kultur kan det vara svårt för en ny person, lärare eller elev, att känna trygghet i institutioner och i klasser. Gerd Arfwedson diskuterar också i sin artikel hur maktstrukturer påverkar människors lär-

miljöer. I en forskningsgenomgång beskriver hon (Arfvedson, Gerhard red. 2002:182) hur vi alla är utövare av makt eller blir underkastade maktdominans från andra. Med den självdisciplin vi har i såväl lärandesituationer som i andra sammanhang, så blir maktutövning t.ex. i ett klassrum ett trygghetsskapande fenomen. Genom att elever och lärare vet rollerna blir situationen till synes trygg. Hon menar att det finns en dyster bild av maktstrukturer i teori och verklighet. För att upptäcka maktens mekanismer behövs en kritisk reflektion över hur vi utövar makt och över de villkor som finns i praktiken. Då kan en äkta trygg situation byggas upp, vilken behövs för att lärandet ska bestå.

### 5.1.2 Elever lär för att lära för livet

I litteraturen och specifikt inom aktionsforskningen är det flera forskare som beskriver reflektion som medel för att långsiktigt lärande (Arfwedson, Gerhard red. 2002:187 ff). Elever kan reflektera över ämnet, över effektiviteten i undervisningen, över sitt tänkande och sin utvecklingsbenägenhet samt över sina sociala relationer och det sammanhang i vilka de ingår. Roger Säljö konstaterar att "... gåtor om hur människor lär och hur de utvecklar intellektuella och manuella färdigheter, aldrig kommer att lösas i den mening att vi får ett slutgiltigt svar. Inte heller kommer det någonsin att skapas en slutlig teknisk lösning ... som automatiserar dessa processer" (2000:12). Fortsättningsvis beskriver han lärandet som en del av all mänsklig verksamhet. Lärande behöver inte enbart kopplas till skolan eller undervisningssituationer och som lärare undrar man ibland när och var eleverna egentligen lär sig. Vissa elever, som inte funnits på plats eller inte varit närvarande i medvetandet då själva lektionen pågick, bara kommer in och visar att de ändå kan. Som Säljö så träffande beskriver så återskapas och förnyas kunskap i nya möten. Inte bara undervisningssituationer ger lärande. Kommunikation mellan människor på olika nivåer ger, enligt Säljö (2000:34f), den mening för insikter och förståelse vi individer och kollektiv kan ha. Kunskapen är diskursiv, dvs. språklig. Elever lär genom kommunikation med andra elever och i andra sammanhang.

Valdermo & Eilertsen (2002) redovisar och diskuterar erfarenheter för och hur eleverna bygger upp en lärandestrategi genom att skapa lärvanor. Förutsättningen för att lyckas är ofta att läraren skapar ett lärandeklimat för att detta ska uppnås. Det behövs handledning och uppföljning för att få medvetenhet om hur och när man lär. De använder begreppet metakognition för att klargöra vilka kännetecken som beskriver vår medvetenhet om våra strategier i lärande-processen. I det australiska projektet PEEL (Valdermo & Eilertsen 2002:31ff) förklaras metakognition med att

- man förstår vad lärande i grunden är, när, hur och varför man lyckas lära och att man har koll på sina effektiva lärandetekniker,
- man är medveten om avsikten med det aktuella lärandet och att denna medvetenhet kan förbättras genom värderande frågor och tekniker för att svara på dessa,
- man har kontroll på hur lärandet sker, hur det utvecklas och man fattar beslut därefter.

De diskuterar också när medvetet lärandet övergår till omedvetet lärande. En strategi blir en vana när lärandet har blivit intuitivt och en mer eller mindre omedveten del av lärande-repertoaren. För att det skall ske, är det nödvändigt att medvetandegöra sitt lärande fort-löpande, dels genom att reflekterande frågor ställs och besvaras, dels genom att man förstår sin egen förståelse.

### 5.1.3 Elever lär av egen lust

Av egen erfarenhet vet jag att elever menar olika saker (Wahnström 2002) när elever uttrycker vad som är lustfyllt i skolan. Ibland är det lustfullt att genomföra det som är viktigt för betyget, ibland är det lustfyllt att lära inom egna intresseområden. Man kan säga att det finns olika motiv som tvingar elevernas lust att lära, ibland lust av tvång, ibland "lust" på riktigt. Säljö (2000) menar att undervisning, som förr bestod av att lösa uppgifter sida upp och sida ner, är på väg att dö ut. Nuförtiden måste man förstå vad som gäller för exv. matematiska operationer och hur de fungerar. Vidare betonar han att vi är kulturvarer och att vårt språk är det man lär av i vardagliga sammanhang. Hargreaves (1998:28ff) framhäver också samma sak i sin diskussion om hur lärarna fungerar. Han menar att den lustfyllda önskan, som lärarna känner inför sina initiativ, leder till en förändringsprocess och blir kopplad till eget självförverkligande. Som lärare njuter man av att skapa till synes trygga situationer för lärande, men i verkligheten blir det på flera plan mer att foga sig till kravnivåer och kursplaner. Lärarna inordnar sig i systemet. Man kan också som Säljö (2000:6) se lärandet i ett sociokulturellt perspektiv, att genom kamp, engagemang, argumentation och handling, förstå lärandet i en dialektisk logik. Eller som Valdermo & Eilertsen (2003:39 ff) på liknande tänkesätt diskuterar Piagets respektive Vygotskys huvuddrag för lärande. I en tabell sätter de upp ett antal motsatspar representativa för de båda pedagogernas syn:

Miljö styr	- Genetiken styr
Biologisk mognad	- Utnyttja möjligheterna
Upptäcka själv	- Barn leds av vuxna.
Språkutveckling genom barnets själv	- Språkutveckling genom social kontakt
Liten vikt på språkets roll i lärandet	- Språket centralt för lärande

Samarbete för att lösa konflikter - Samarbete för gemensam problemlösning

Lärande för att byta perspektiv - Lärande för socialisering

Författarna menar att dessa begrepp inte är motstridiga utan att de kompletterar och fyller ut varandra. I deras fortsatta redovisning av olika projekt visar de hur olika perspektiv stödjer varandra och jämför med de metakognitiva perspektiv, som är beskrivna i 5.1.2.

#### 5.1.4 Elever lär av krav och förväntningar.

Läroplanernas historia har skapat en tradition som lärare och skolledare följer i sitt vardagsarbete. Vissa äldre lärare talar i dagligt tal skämtsamt om att de har jobbat under så många olika läroplaner så de kan inte hålla reda på vilken som ”tyckte” vad. Yngre lärare säger ibland att de inte förstår ”de vackra orden”. Skolledare arbetar för att implementera skolverkets och kommunernas skolpolitiska prioriteringar. Nya begrepp införs ständigt. Under de nya rektorernas första termin på min skola fördes en diskussion om hur orden ”krav” respektive ”förväntningar” skulle användas. De menade att krav kan man uttolka ur läroplanen och kursplanerna, medan förväntningarna på elevernas kapacitet avspeglas i lärarnas tro och ut-sagor om hur de tänker sig att elevernas ska komma att lyckas. Förväntan kan innebära en positiv syn på elevens förmåga. Krav kan bli tyngande. I litteraturen har jag fäst mig vid Säljös (2000:27f) diskussion om verkligen allt lärande är av godo. I vårt samhälle finns många lärprocesser som är nedbrytande och farliga, men de kommer ur samma mänskliga förmåga som det positiva lärandet. Men varför engagerar sig elever kring ”farligt” lärande, samtidigt som de kan vara helt omotiverade för det som kan vara viktigt för att klara sig gott i livet? Kanske vissa elever lär sig bäst när det är lite farligt och spännande och därmed lustfullt. Kraven dämpar engagemanget, medan förväntan, det de vuxna tror att elever kommer att klarar, ökar spänningen och motivationen. Ett arbetssätt som Peter Senge (1995:156) beskriver i en övning, är hur man överför förväntningar till drivkrafter. Övningen går ut på att kunna se sig själv i de tillstånd i vilka man förverkligat ett mål eller en vision. I den situationen ska man tänka sig själv frågan: Vad har jag vunnit på att nå hit? Man inser då att det finns djupare bakomliggande orsaker till sin drivkraft än att vilja nå målet. På det här sättet klarnar de undermedvetna önskningarna. Man får ett effektivt och fokuserat lärande. I förstudien be-skrevs hur inflytande över uppläggningsen av undervisningen har stor betydelse för lärandet, exv. så här: ”*Ju mer ansvar eleven tar, desto mer inflytande får eleven.*” (citad ur narrativ intervju). Krav och förväntningar handlar mestadels om vilket inflytande eleverna har och vilket ansvar eleverna tar. Inflytande och ansvar medför positiva handlingar och god lärandeförmåga om det kopplas till det sociokulturella sammanhang där eleven befinner sig.



## 5.2 Teorier och modeller för hur och när människan lär.

Målet med god uppläggning av undervisning är att något systematiskt ska ske med utvecklingen av människans kunskaper och färdigheter. Frågan om hur och när man lär är självklart svårtydbar. Den ger flera perspektiv, bl.a. om vad lärande egentligen är, om hur kunskapen och förmågan blir befäst eller om den är självklart överförbar till andra situationer och andra praktikerområden. Vygotskij menade att det som finns inuti huvudet, dvs. inre processer, vilka har föregåtts av något som har hänt i den yttre miljö. Det är genom aktiviteter vi skapar oss grund för det som sker när lärande sker. Lärande sker, enligt Vygotskijs teori i en socio-kulturell-historisk praxis (Strandberg 2006:10ff). Aktivitet är nyckelord för att skapa grund för lärande. Den ska ske i interaktion med andra, med användbara hjälpmedel, exv. verktyg och tecken, och i ett kulturellt sammanhang som är relevant för skapandet. Aktiviteten måste vara så kreativ att vi kan omskapa, omforma, pröva och öva det vi ännu inte kan (op.cit.).

Lars-Erik Björklund (2008) har i sin avhandling "Från novis till expert" gjort en forskningsöversikt över hur olika forskningsområden lyckats förklara hur minnets funktioner påverkar lärandet. De lagrade erfarenheterna i minnet ger det man i den pedagogiska litteraturen och i skolvardagen ibland kallar tyst kunskap, intuition, förtrogenhetskunskap eller magkänsla. Han beskriver människans två minnessystem, det implicita och det explicita, för att förklara hur vi kan gå från att vara novis, som gör ett gott arbete utan ha sammanhängande förståelse över hela problemsituationen, till att bli expert med automatiserade ochoreflekterade handlingar, inom exv. läraryrket (Björklund 2008:26ff). I det implicita minnessystemet lagras de minnesbilder som hänger ihop med upplevda känslor i samband med en händelse. Det som händer här och nu ger en viss belöning som kopplas till viss handling, vilken ger livslånga omedvetna minnesbilder. I det explicita minnessystemet lagras medvetna minnen, fakta, sånt man kan sätta ord på och ge ett sammanhang. Detta minne blir mer effektivt om det kopplas till lustfyllda minnen som finns i det implicita systemet (Björklund 2008:129ff).

Säljö (2000:128) utvecklar ett resonemang kring "lärandets situerade natur" där han beskriver hur komplicerat det är att översätta lärande inom ett område till annat. Han menar att våra tankeformer och sätt att analysera verkligheten varierar mellan olika sammanhang. Synsättet och forskningen inom området kullkastar i mångt och mycket de teorier som styr vårt utbildningssystem. Vi bygger system och organisationer för lärande, som utgår från tanken att det vi kan, det kan tillämpas på andra, kanske t.o.m. de flesta områden. I litteraturen finns flera teorier som i sina modeller beaktar den komplikation Säljö diskuterar. Omlaering i Herman-

sens modell är när man märker att lära nytt utifrån gammalt, som fram till nuläget fungerat väl, gradvis inte längre fungerar och när omgivningen börjar reagera med nya krav. Man måste lära om. Hur detta hänger ihop beskriver Hermansen sammanfattningsvis i en modellskiss för lärande, som han kallar laeringens landevej resp. helikopterlärande (Hermansen 2003:147f, beskriven 2007, se bilaga 1). Modellen/diagrammet innehåller fyra dimensioner:

Kroppsligt inlärd metod vs reflektion på händelser, (y=höjd).

Se bakåt vs se framåt; feedback – feedforward, (x=längd).

Ansträngning vs överblick, (z=djup).

Tidsaspekter i flera plan (helikoptern)

Den dialektiska logiken för lärande, som Jean McNiff (2002) relaterar till i flera avsnitt av sin rapport, täcker in många av de aspekter jag framfört i detta kapitel. Vi ser på verkligheten som något vi är delaktiga i och vi formar ny kunskap ur något vi redan visste. Varje process mot ny kunskap bygger på en tes och en antites som leder till en syntes av nytt lärande. I en kurs i kvalitetsutveckling (Kurt Wahnström, KTH 1995) formade jag en modell med detta synsätt som grund för att beskriva ”hur man lär”. Jag benämnde detta som ”den lärande syntespiralen”. Motsatsparen var bland flera andra

”lyssna och se” vs ”ses och höras” syntesen blev ”tänka och pröva”

”reflektera och förklara” vs ”diskutera ...” syntesen blev ”utveckla och förnya”.

Lärandet beskrevs ske i ett spiralskeende, enligt McNiffs beskrivning av aktionsforskningens teori (2002:45, 47). Man kommer inte tillbaka till förutvarande skede i en spiral och lärandets utveckling sker i olika tempo och faser beroende på hur ’uttänjd’ spiralen är (kap. 6.1).

### **5.3 Uppläggning av lärande för att få medvetenhet.**

Rubrikens till synes krystade formulering handlar om det som i dagligt tal kort och gott kallas undervisning. Om man definierar undervisning som skapande dynamisk verksamhet där elever och lärare är engagerade i lösningen av gemensamma uppgifter (Björndal & Lieberg 1978:22, ur föreläsning Einar Störkersen september 2007), så är undervisning i traditionell mening beroende av många omkringliggande faktorer av infrastrukturell karaktär. Detta behövs för att elevernas lärande skall bli befäst. Pedagogisk verksamhet innehåller så mycket mer än bara tid och rum. Allt runt omkring, rastmiljö, kamratskap, fysiologiska behov enligt Maslows behovstrappa har betydelse (kap. 5.1). En grupp individer ställer upp mål för andra individers utveckling och förhållandena läggs tillräta så att denna utveckling kan förväntas

ske (ibid). I grundkursen i Aktionslärande belyste jag detta genom att prova ut och utvärdera olika former för att bedöma elevernas kunskaper (Wahnström 2002)

### 5.3.1 Åbenbokvärdering (ÅB)

Valdermo & Eilertsen (2002:89ff) har på olika sätt i sin undervisning låtit eleverna ha tillgång till läromedel vid kunskapsvärdering, vid prov och examina. De har använt olika alternativ från att eleverna har full tillgång till läromedel, till att de efter vanligt prov får möjlighet att göra tillägg till tidigare lösningar. Syftet med åbenbokvärdering är att eleverna lättare ska förstå det de håller på med och bli mer effektiva i sin tidsplanering. ÅB leder också till ökad muntlig aktivitet och samspel mellan eleverna. Eleverna kan också se nyttan av att hämta in ämneskunskaper från andra källor än läroboken. Nervositet och oro inför prov lindras och eleverna kommer mer till sin rätt när de ska visa sin kunskapsnivå. I den motivbakgrunden, genomförde jag grundkursen för Aktionslärande ett projekt med arbetsnamnet "Att skapa goda lärandemiljöer" (Wahnström 2002). Det jag kallade "Kunskapssamtal" påminner om ÅB-värderingen. Mina erfarenheter påminner om Valdermos & Eilertsens (2002:108);

Att man får en kunskapsvärdering som rymmer väl med styrdokumentens intentioner.

Att en pedagogisk debatt initieras på skolan.

Att de alternativa värderingsformerna kompletterar de mer traditionella på ett positivt sätt.

Att eleverna får mindre press på sig, de lär mer och får mer befast kunskap.

Att lärande och värdering kan knytas mer tätt samman. Arbetsformen skapar kunskapsnivån.

### 5.3.2 Lärbok (LB)

Valdermo & Eilertsen (2002:111ff) beskriver hur eleverna och lärare gått från att skriva anteckningar till att skapa en mer strukturerad lärbok, med rubriker som ämneslärande, lärandevanor, kunskapsyn, reflektion, uppföljning, egenkontroll, labbrapporter, betyg och värdering, m.m. Syftet med LB var att skapa ett individuellt dokument, en helhet för lärandet, ett styrningsverktyg och hjälpmedel för eleverna att hålla koll på olika skolaktiviteter. För att LB skall fungera måste eleverna tränas upp systematiskt i att skriva anteckningar och skapa struktur i sin LB. I min skola tog vi fram ett liknande koncept. Skillnaden var att lärandeboken hos oss blev utformad som en elevkalender, med tillhörande delar av förtryckta sidor. Liksom i ÅB, finns i LB liknande erfarenheter i våra respektive projekt. (Valdermo & Eilertsen 2002:150);

Att det är viktigt att på varierade sätt träna eleverna att använda LB/lärandeboken.

Att hjälpmedlet bidrar till utveckling av skolan i stort.



Att LB skapar trygghet för eleverna i skolarbetet och positiv situation inför prov och examen.  
Att svagare elever har svårare att skriva sina anteckningar och använda LB strategiskt.  
Övningar speciellt anpassade för de skrivsvaga eleverna behöver användas.

### 5.3.3 Veiledning

Liksom jag gjorde i min aktion, har Valdermo & Eilertsen (2002:189ff) gjort vei-/handledningen integrerad i undervisningen, som en ”del av læreres ’tradisjonelle’ undervisningsrepertoar”. Författarna ser handledning som en funktion av undervisningsbegreppet. De ser ”en – till – en” samtalen som prototypen för handledning, men ger öppningar för grupphandledning och diskuterar även hur enskild handledning kan ha sina brister. De delar in handledning i tre delar; ämnes-, metakognitiv och personlig handledning. Ämneshandledningen avser sånt som hör till ämnet, värderingar av arbeten och kunnande, arbetsinstruktioner, hur man disponerar sin tid och liknande. Metakognitiv handledning handlar om metod och hur man som lärare hjälper och stöttar elevens val av arbetsformer. Eleven medvetandegörs om sina lämpliga lärandestrategier och om fungerande lärstilar. Personlig handledning har fokus på hur elevens lärandesituation är i klassen och hur den individuella självdisciplinen ska kunna utvecklas. I min aktion har handledningsdelen sammanvävts till en helhet, med de tre delarna aktuella var för sig och tillsammans. Ämneshandledning har mest skett i klassundervisningen. De andra två delarna har genomförts individuellt eller i par på särskild schemalagd tid. De erfarenheter Valdermo & Eilertsen (2002:199f) beskriver, kan jämföras med mina från arbetet med klass 9A, bl.a.

att elevens och lärarens närvaro och engagemang blir avgörande för elevens vilja att ta till sig handledning för att nå resultat inom de tre områdena,  
att samma närvaro och engagemang är avgörande för hur följsam och ömtålig en skolorganisation kan bli. Detta förhållningssätt kan synliggöra ett djup i pedagogiken,  
att handledningsformen blir det kraftfulla redskapet i utvecklingen av undervisningen.

### 5.3.4 Laering genom samarbeid (LGS)

Valdermo & Eilertsen (2002:203ff) diskuterar skillnaden mellan ”laering genom samarbeid” och ”samarbeidslaering”. I LGS ligger betoningen på ämneslärandet, lärande blir huvudordet, inte samarbetet. Om målet med samarbetet är att utvidga förståelsen för ett ämne tillsammans med andra elever, exv. genom att skapa en gemensam text om ett fenomen eller att redovisa en ståndpunkt, är det viktigt att kunna föra tillbaka lärandet till samarbetet, kunna inse var man lärde. LGS har nära samband med individuellt lärande. De är komplementära enligt för-

fattarna. Interaktion är ett viktigt begrepp i sammanhanget. Utväxling av information är grunden i LGS. Inom gruppen, även i styrt samspel, måste alla vilja och våga ge av varandras kunskap. Man skapar trygghet genom att vara självständig men öppen för andras kunskap. Deras projekt påminner mig om mitt förhållande till klass 9A. Jag delade in klassen i små grupper, gav klara och korta tidsramar och enkla regler. Eleverna fick klara besked om vad som skulle ske. Vi hade gemensamma avtal och klart utskrivet vad som gällde. Fokus var på att träna eleverna i att vara aktiva i diskussioner. Valdermo & Eilertsen (2002:213) avslutar sin diskussion med några frågor och undringar, kring vilken roll LGS, kan ha för lärande. Deras frågor kan även användas för att granska min aktion (jämför med kap. 9.3);

- Vilken betydelse har samarbete och utformningen av uppgifter för ökad lärandemedvetenhet och motivation?
- Hur många elever kan inkluderas i samarbete med olika upplägg av undervisningen?
- Har elevernas förkunskaper betydelse för vad de kan bidra med i en grupp?
- Hur kan eleverna ta del av ansvaret för att följa upp en aktion?

#### 5.3.5 Elevers olika lärstilar

Lena Boström har i sitt arbete koncentrerat sig på lärstilsanpassad undervisning, baserad på Kenneth och Rita Dunns mångåriga forskning om "Learning Styles Model" (Boström, 2000: 8). Jag har tagit del av Boströms D-upsats (2000) och hennes avhandling (2004). Det ska sägas att jag i min aktion inte aktivt har använt lärstilsmodellerna för att uppnå de effekter jag varit ute efter. Men flera av nedanstående kriterier för behovsanalys har funnits med vid planeringen av aktionen:

- den omgivande miljön; ljud, ljus, luft och möblemang,
- känslor; motivation, uthållighet, struktur och ansvar,
- sociala faktorer; ensam, par, grupper och ledarskap,
- fysiologiska faktorer; perception, biorytm, mat och rörelse,
- psykologi; analys, helhetsperspektiv, höger och vänster hjärnhalva, reflektion och impulsivitet.

I internationell forskning visar statistik, att om en egen speciell faktor av 21 aktuella tillgodoses hos eleven, kommer denne att med 95 % sannolikhet att prestera bättre än utan (Boström 2000:8). Boström (2000:15) har i fri översättning från Dunn & Dunn sammanfattat nio teoretiska antaganden om behovet av att anpassa undervisningen till elevers lärstilar. De består av olika biologiska faktorer hos olika individer och att de instruktioner, som är effektiva för den

ene kan vara ineffektiva för den andre. Olika individer har olika preferenser och olika styrka i sina lärstilar. Genom att anpassa sig som lärare till preferenserna hos mottagarna förbättras resultatet. I sammanhanget ska fyra olika sinnen stimuleras; det visuella, det auditiva, det taktila och det kinestetiska, dvs. man lär genom att se, lyssna/tala, genom handens kunskap respektive upplevelse och kännande. Speciellt viktigt är att yngre barn och elever med svårigheter får använda de taktila och kinestetiska sinnen. Boströms forskning visar bl.a. att om eleverna väljer sin väg mot målet och egna arbetsformer får de trygghet i sin vardag, att framgång föder framgång, positiva resultat skapar motivation att arbeta vidare, att om eleverna får lära in svårt och nytt material på sitt bästa sätt presterar de bättre och då får de också mer positiva attityder till lärandemomentet, till prov, examinationer, etc. att förmedlingspedagogiken i sin renodlade form passar endast för en minoritet av eleverna, att lärstilar handlar om att komma överens med eleverna om vad som passar dem, att elever som får arbeta utifrån sina lärstilsprefenser får bättre provresultat, visar bättre minneshållning och är mer positiva till ämnet, att det finns skillnader mellan hur vuxna och barn upplever nytta; vuxna upplever nyttan kopplad till undervisning, medan unga upplever nyttan i lusten av att behagas samt att lärandet i skolan inte är en slutprodukt utan början till ett livslångt lärande och då är lärstilsanalyser en bra väg. (Boström 2000:28, 41ff och 2003:177ff)

### 5.3.6 Elever lär av att ha samsyn – av att skapa laganda.

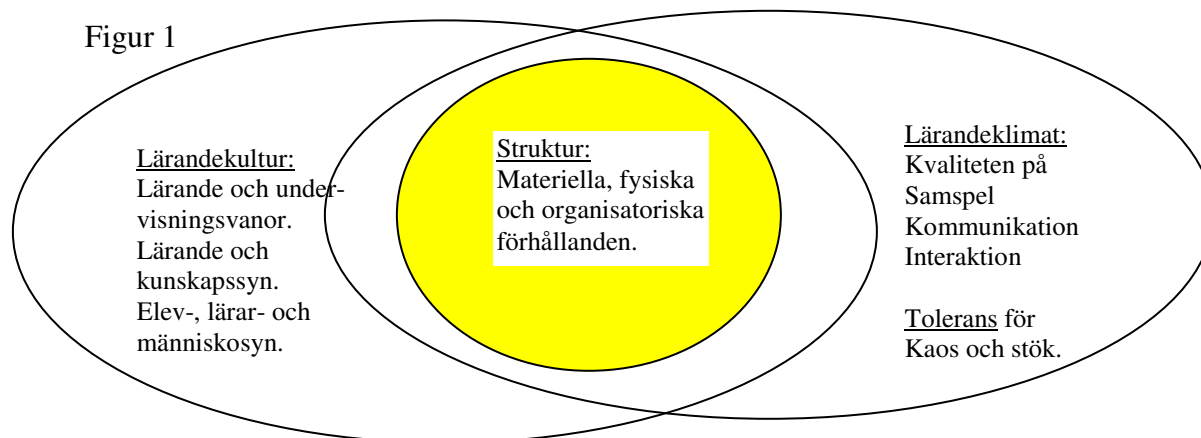
Man kan tycka, som lärarna i förstudien, att det är självklart att man jobbar mot samma mål både med lärarkollegor och med elever. Tankegången finns i litteraturen. Jag använde Senges (1995:215ff) begrepp ”teamlärande” för att beskriva behov av pedagogisk samsyn.

- Att lyssna på varandra med insiktsfull hantering av dialogen ger trygghet.
- Att samverka innovativt mellan ledning, medarbetare och elever samt mellan grupper inom organisation ger kreativ dialog och diskussion.
- Att inom organisationen granska uttalanden och gemensamma dokument samt att våga se varandra som den kritiska vän man kan vara, gör att organisationen och klassen vågar söka nya vägar.
- Att se dialogen som en syntes av konflikter blir produktivt för organisationen/klassen och man kan hindra försvarsmekanismerna att bli styrande och komma ur komfortzonerna samt hitta fundamentala lösningar istället för symptomlösningar.

- Att teamlärande ses som en gruppfärdighet. ”I ett bra team lär man sig att lära och utvecklas tillsammans” (Senge 1995:224).

Hur detta kan ske, beskrivs av Valdermo & Eilertsen (2002:49 ff). De redovisar hur en klass blir en klass, hur den skapar sin miljö med regler för dialog, tystnad och konfliktlösning.

Figur 1



Hur en klass definieras redovisas i figur 1, där begreppen ”läringkultur” (undervisningsvanor och kunskapssyn) och ”läringklimat” (kvaliteten på samspel och kommunikation) skapar den gemensamma mängden av materiella, fysiska och organisatoriska förhållanden i form av struktur för undervisning (från Valdermo & Eilertsen 2002:52ff). Jag har genomfört vissa aktioner som ger eftersträvar god klassmiljö, bl.a. att försöka lägga an en gemensam grund för lärandeförståelse, att etablera ett ”kontrakt” med eleverna om lärstil och lärandevanor och avsatt tid uppföljning och utvärdering (ibid). Jag har också använt en del av de körregler Valdermo & Eilertsen (2002:63 ff) använder för att få dialog och fungerande konfliktlösning; att i klasser finns flera lag, öar av grupper och då fordras konstruktivt samspel, att de olika delkulturerna som uppstår i klasserna får konfronteras och visualiseras, att man har fungerande och verkningsfulla system för konfliktförebyggande, som ska vara väl kända för alla aktörer, elever, föräldrar och lärare.

Hargreaves’ (1998) och Blossings (2003:35ff) beskrivning av en samarbetande skolkultur där lärare initierar och driver förbättringsarbete, har påverkat aktionen. Blossing framhäver denna kultur som mer framgångsrikt än de andra kulturer han beskriver, vilka är ”Den individualistiska”, ”Särbokkulturen” och ”Den påtvingat kollegiala kulturen” (op.cit). Han menar att med samarbetande förhållningssätt vidareutvecklar elever, lärare och skolledare varandra, medan de andra kulturerna endast ger individualistiska fördelar. Blossing och Hargreaves anser att lärarna har individualistiska särdrag i sitt arbete och att detta inte gynnar organisationens/klassens lärande. Den samarbetande kulturen är tyvärr inte så vanlig i skolorna och dessutom finns samarbetsformer som är konstlade. Lärare och elever tvingas ta upp tid för att ingå i grupper och sammanhang de inte förstår.

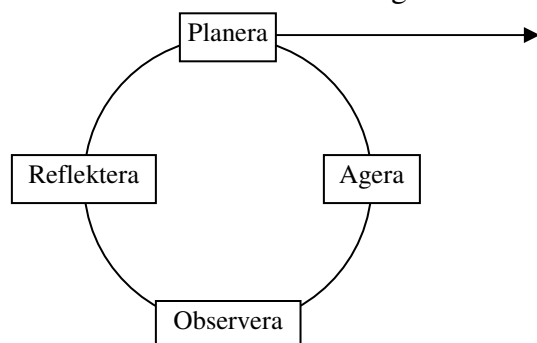


## 6 ATT FORSKA I SIN EGEN VERKLIGHET

### 6.1 Aktionslärande och aktionsforskning.

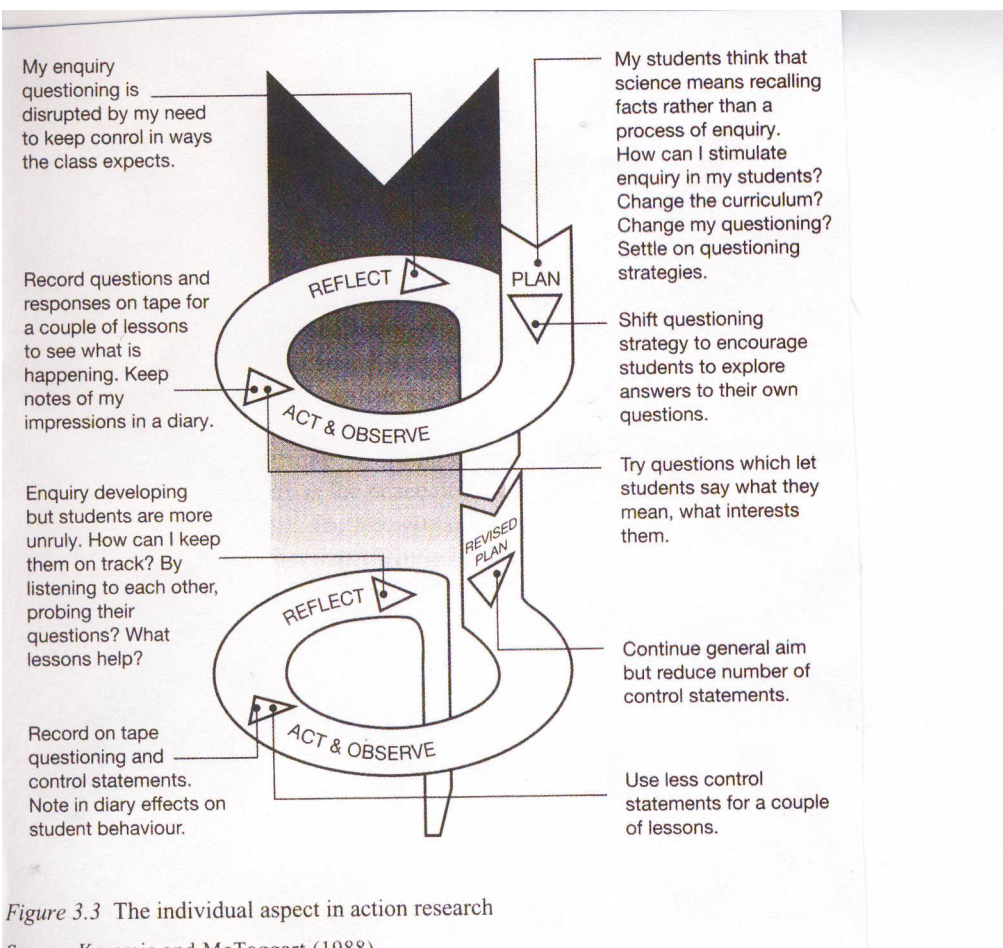
Begreppen aktionslärande och aktionsforskning florerar ganska fritt i litteraturen och i den pedagogiska diskussionen. I kontakten med Universitet i Tromsö har begreppen klarnat för mig bl.a. genom att Tom Tiller (1999:50ff) skiljer på begreppen så att aktionslärande blir det lärare och skolledare gör i sin vardag i *"en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, som är stöttad av kollegor ... Aktionslärandet hjälper människor ur handlingsförlamade situationer ... i avsikt att förändra den till det bättre"* (op.cit). Aktionsforskning definieras som det pedagoger och forskare gör tillsammans i den pedagogiska miljö båda befinner sig. Jag både agerar och forskar i min egen verksamhet, men jag har ingen annan forskare med mig i aktionen. Enligt Tiller blir aktionslärande passande för den som ska beskriva en grupp människors upplevelser och förståelse av sin egen värld. *"Etnografi är analytiska beskrivningar och rekonstruktioner av existerande kultur och grupper. Beskrivningarna tar sikte på att förstå kulturens egenart, förstå det människor gör och varför de gör det. Etnografiska data är fenomenologiska i den meningen att de representerar aktörernas förståelse av sin egen värld."* (Tiller 1999:105).

Man kan säga att det har skett ett paradigmskifte i skolan genom att lärare och forskare möts i olika forskningsprojekt. Det är av stort värde att lärare och skolledare kan lära genom forskning i skolans vardag. När lärare och forskare möts eller när lärande möter forskningen lyfts vardagskunskaperna upp till nivå som banar väg för ökad professionalism. (Tiller (1999:60ff). För att detta möte skall kunna hålla god forskningskvalité fordras den ansats för aktionsforskning, som McNiff (2002:41) beskriver som en cyklisk spiralformad process, vilken inte tar slut när nya frågor uppträder utan istället fokuseras av behov av nya aktioner. I figur 2 nedan visas aktionsforskningscirkelns olika moment,



I nästa skede sker planering i ett nytt läge utifrån en delvis förändrad verklighet. Schematiskt kan det beskrivas som Kemmis & Taggart (1988) gör i figur 3 (från McNiff 2002:45).

Figur 3



Egentligen borde spiralen vara vänd uppåt eller framåt för att beskriva hur utvecklingen går framåt mot nya utmaningar. Då skulle man kunna se progressionen i utvecklingen tydligare. I ett kvalitetsarbete år 1995 upprättade jag en sådan spiral ur dialektiskt perspektiv (Kurt Wahnström KTH, 1995:14). Aktionsforskningen innehåller också de teoretiska grunder, som krävs för att skolan ska kunna beskrivas som en organisation, ett arbetslag och en klass/grupp. Coghlan mfl (2005) ställer aktionsforskningen på tre ben; 'förutsättningar', 'innehåll' och 'process'. Även dessa forskare ser aktionsforskningen som en cyklisk process enligt figur 3. I varje del sker ett agerande, ett erfarenhetsutbyte, ett reflekterande och en tolkning. Tillers (1999) sju vägvisare för utveckling av skolan innehåller aktionslärandets delmoment.

1. Alla måste utveckla sig.
2. Människor behöver utmaningar.
3. Ömsesidighet.
4. Håll ögat på den svaga länken.
5. Håll ett vakande öga på djupkulturerna.
6. Skapa kreativ spänning och
7. Den som berörs skall bli hörd." (Tiller 1999:196ff).

## 6.2 Min tid och roll i min skola

Så här i efterhand kan jag på många sätt se att jag under min tid som lärare, har strävat efter att arbeta efter ”vägvisarna” ovan. Det som varit svårast att implementera, har varit att få med alla parter i utvecklingsarbetet och att sammanfoga de olika delarna i en systematisk process. Bilden i bilaga 6 visar i två kurvor min verksamhet i utvecklingshänseende, före och efter starten av aktionslärandeutbildningen. Det är först i den andra kurvan och med hjälp av detta perspektiv som jag lyckats hitta former för helhetsgrepp på utvecklingsarbetet. Det gäller såväl utvecklingsarbetet med eleverna som arbetet med kollegorna i arbetslaget. Det är först under innevarande läsår (2008/09), som samarbetet organiserades i ett arbetslag för hela skolenheten. Tidigare under projekttiden har det funnits såväl två som tre arbetslag, men jag har bara varit verksam i ett av dem. Man ändå säga att jag har haft stort inflytande över vad som har skett och hur allt utvecklats i min skola. Som facklig företrädare och utvecklingsledare har jag medverkat i många möten som handlat om skolans framtid. Vidare har jag fått många enskilda uppdrag av de olika rektorer som passerat revy under åren. Allt från schemaläggning till skolbyggnationer har upptagit min vardag utöver undervisningen. Kollegorna kan nog tycka jag har haft ett stort inflytande, kanske t.o.m. för stort. När det gäller kontakten med eleverna har jag under 2000-talet undervisat i So-ämnen och Svenska i en klass år 7, en år 8 och en år 9 varje läsår. Jag har under läsåren på 2000-talet varit studiehandledare för fyra årskullar, som jag lämnat när de slutat grundskolan. I någon klass har jag bara varit handledare under år 9. En annan klass tog jag över i år 8. Genom bredden i arbetet upplever jag mig ha haft nära kontakt med elever, föräldrar, kollegor och skolledare på många plan. Min roll på skolan kan uppfattas som aktiv, dominerande och prestationskrävande. Den uppfattningen kan innehas av såväl elever som kollegor. De projekt jag genomfört inom ramen för grund- och masterutbildningen har i flera skeden påverkat såväl min handledningsklass, som skolans alla elever och medarbetare. I förstudien ingick intervjuer med verksamma lärare och rektorer och rapporten gjordes tillgänglig för alla som ville ta del av dem. Enkätundersökningen redovisades 2007 för alla elever och medarbetare. Motsvarande undersökning från 2008 har ännu inte presenterats för elever och medarbetare. Lärandeboken utvecklades med teoribildningen i masterutbildningen som grund, men anpassades för alla elever av en ansvarig arbetsgrupp på skolan. Under läsåret 2007/08 och höstterminen 2008 har den använts av alla elever. Elevtexterna är dock bara citerade ur tre klassers lärandeböcker (kap. 7.2.2). Tillskapande och användandet av lärandeboken, måldiskussioner med och formerna för handledning har påverkat alla lärare och elever.





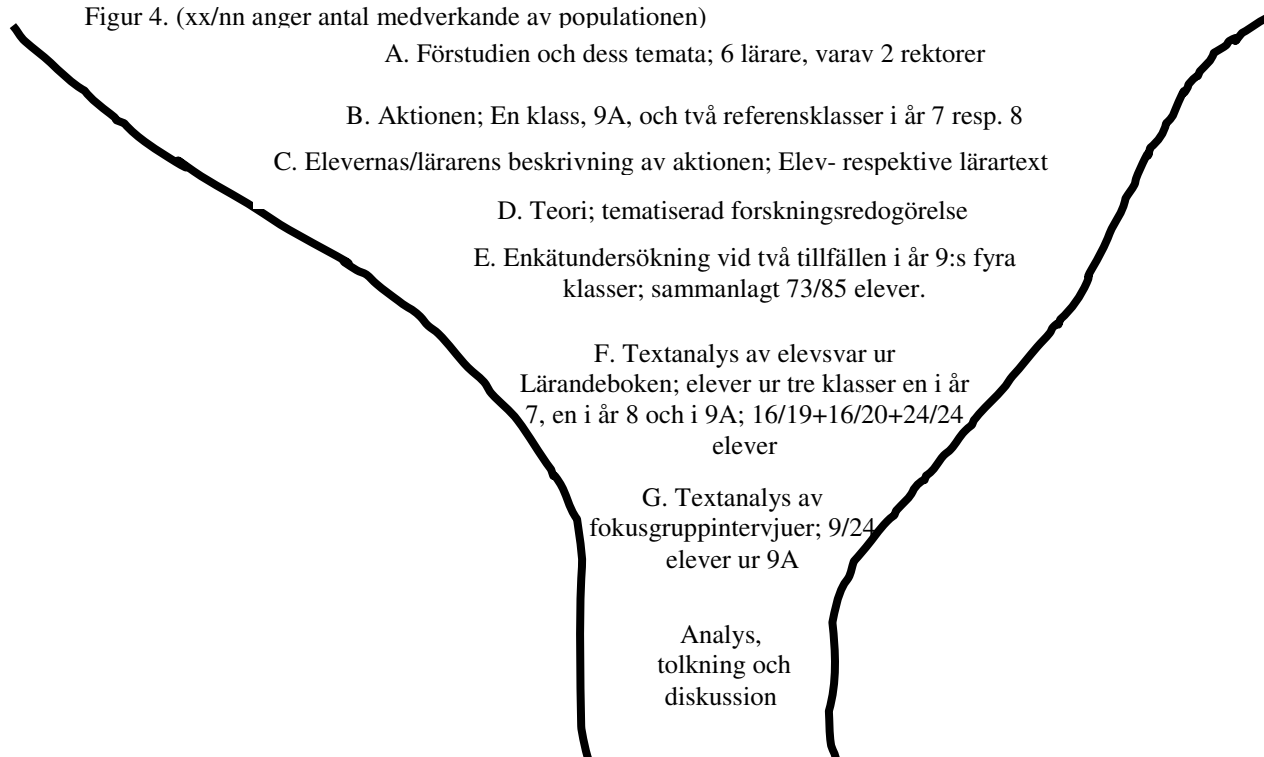
## 7. METOD

Under hela projekttiden har jag försökt hitta ett metodtänkande som ökar medvetenheten om hur och när vi lär. I litteraturen diskuteras på olika sätt hur elever och medarbetare interagerar med den verklighet skolan erbjuder. Diskussionen mynnar ofta ut i att lärare och elever ska kunna bli mer medvetna och reflekterande. I förstudien använde jag en övning för att få lärare att berätta om hur de såg på sitt lärande. Några svar hjälpte mig.

*”om du har lyckats tända elevernas intresse, då slutar inte lärandet i och med att det området slutar, för då kommer de att fortsätta att lära sig för de är genuint intresserade...av de motivationshöjande sakerna, att skapa lust att gå vidare...”* ”Att goda idéer ska färga av sig på kollegorna. Om vi har roligare, om vi är nyfikna så färgar det av sig på eleverna” (citat ur narrativ intervju i fördjupningskurs).

Med detta tänkande som bakgrund har jag försökt anpassa metoderna i masteruppsatsen till att undersöka vilka effekter mina aktioner har haft på lärandet. Den narrativa modell med jämförande, skiktande textanalys jag använde i förstudien, har anpassats till de nya målgrupper jag agerat med och undersökt. Jag har använt mig av det ”metodologerna” (Kvale 1997:220 ) och (Boström 2003:107 och 194f ) kallar triangulering. Det innebär att man använder sig av flera olika metoder och arbetssätt för att få fram analyserbart material för det aktuella problemområden. Data samlas in på olika sätt i syfte att stärka graden av reliabilitet och validitet. Den metodologiska triangulering jag använde, omfattade fyra moment, C, E, F och G nedan. Placerade i figur 4 visas hur olika delar successivt tillförts aktionen och undersökningen, först i brett perspektiv, senare i ett allt smalare och mynnande ut i en resultredovisning.

Figur 4. (xx/nn anger antal medverkande av populationen)



De olika momenten är beskrivna i följande delar av rapporten:

- A. Förstudien med växelvisa narrativa intervjuer av lärare, kap 3.
- B. Aktionen, kap. 4.
- C. Elevernas/lärarens beskrivning avaktionen, kap. 4.2-3.
- D. Teoriinhämtning, kap. 5
- E. Enkätundersökningar våren 2007 resp. våren 2008, bilaga 7.
- F. Jämförande, skiktande textanalys av svar ur Lärandeboken hösten 2007, bilaga 8.
- G. Jämförande, skiktande textanalys av utskrift av fokusgruppintervjuer maj 2008, bilaga 9.

## **7.1 Kvantitativ metod**

I kvantitativ metod gäller att hitta mätbara och precisa uttryck för det man vill undersöka. Det gäller att använda entydiga begrepp, som kan definieras på ett tydligt sätt. Begreppen ska ha en heltäckande belysning. De teoretiska begreppen ska göras mätbara (Holme, mfl 1997:154). För att stärka reliabilitet och validitet när man operationaliserar undersökningen ska det man verkligen vill undersöka, finnas på näthinnan. Frågorna måste vara giltiga för det man undersöker, urvalet ska vara representativt och resultaten generaliserbara.

### 7.1.1 Elevenkät, före/efter.

Jag har använt mig av vissa delar av den enkätundersökning, som gjordes för att utvärdera effekterna av en ny organisation av Klinteskolan årskurs 7-9. För att göra de teoretiska begreppen mätbara utgick jag från Holme och Solvang (1997:152). Uttrycken i skolans plan för organisationsförändring användes ordagrant i enkätens frågor. De förklarades för eleverna, som fick ta ställning till hur väl förändringar stämmer med deras förväntningar och hur det verkligen blev. Frågeställningar ur enkäten, som knöt an till projektfrågan, användes för kvantitativ belysning och jämförelser med andra klasser i årskurs nio. Genom att utgå från den begreppsbyggnad, som fanns i organisationen, försökte jag göra frågeställningarna valida. Datainsamling gjorde vid två tillfällen, dels före, dels efter organisationsförändringen. Eleverna fick alltså ta ställning till påståenden för hur de upplevde situationen före och efter förändringen. Ett urval av svaren, baserat på om frågan berör min projektfråga eller ej, användes. De aktuella svaren redovisas i tabellform i bilaga 7.

## **7.2 Kvalitativ metod**

I kvalitativ metod sker samspel mellan den som undersöker och informanten. Kvale (1997) ger arbetsbeskrivningar för hur man ska kunna få fram den intervjuades livsvärld och kunna tolka de beskrivna fenomenens mening. Jag har använt hans instruktioner på de sätt som passar in mina undersökningar. Då jag var handledare och lärare i klass 9A samt kollega till

lärarna i förstudien, uppstod problematiken med dubbla roller. Hur uppfattade de mig vid undersökningstillfället? Var jag deras lärare respektive kollega eller kunde de se mig som bara forskare? Det jag gjorde var att beskriva arbetets gång och metodiken i undersökningen så noggrant och detaljerat som möjligt. För att återkoppla till vad man kan ifrågasätta så har använt mig av Valdermos & Eilertsens (2002) granskande frågor av en aktion (kap. 9:3).

### 7.2.1 Elevens och lärarens text.

I kap 4.2-3 redovisas hur texterna kommit till. Grunden var en redovisning för hur klassen arbetade, men dessa texter blev också en beskrivning i vilken "livsvärld" informanterna/elev-erna och jag som student/lärare levde tillsammans.

### 7.2.2 Insamling av elevtexter ur lärandeboken.

Lärandeboken användes av alla elever fr.o.m. höstterminen 2007. I boken finns en kalender för varje vecka med reflektionsfrågor inskrivna. Vissa av dem knyter an till min projektfråga. Under sex veckor på höstterminen 2007 fanns frågor, som gav svar på effekter av aktionen och mitt arbetstema "Hur och när man lär". Jag samlade in svaren från eleverna i min handledningsklass 9A och två andra referensklasser; en i årskurs 7 och en i årskurs 8. Svaren skrevs ut och jag sorterade dem utifrån analysen, som beskrivs i 7.2.4 och i bilaga 8.

### 7.2.3 Genomförande av fokusgruppintervjuer.

Jag genomförde två fokusgruppintervjuer enligt den modell Victoria Wibeck (2000) förespråkar som undersökningsmetod av grupper. Jag samlade två grupper ur klass 9A och diskuterade ett av mig på förhand givet ämne med dem. Grundfrågan till eleverna var arbetsnamnet på projektfrågan "Hur och när du lär som bäst". Eleverna fick även underlag med underfrågor, vilka byggde på formuleringen i projektfrågan (kap. 2) och ett diskussionsmaterial (bilaga 5). Två olika grupper intervjuades (4+5 elever). Intervjuerna bandades. Efter utskrift fick eleverna ta del av sin respektive grupps intervjutext. En ny intervjusituation skapades och eleverna fick komplettera sina svar. Den uppföljande intervjun kompletterade den tidigare utskrivna texten. Analys gjordes enligt kap. 7.2.4.

### 7.2.4 Textanalys av elevtexter i lärandeboken och utskrivna fokusgruppintervjuer.

Vid planering, genomförande och tolkning av textanalyserna utgick jag från Karin Ahlbergs och Carola Skotts beskrivning av hur man kan skapa en berättelse och kunna återberätta den (Skott red 2004:73ff). Intervjuaren ska enligt Ahlberg ha ett öppet sinne och tålamod att

lyssna, ställa följdfrågor samt sträva efter att berättelsen kommer att innehålla exempel och erfarenheter från egen verksamhet. För bearbetning av berättelserna gjorde jag utskrift. Jag har skrivit av de handskrivna texterna ur lärandeboken, lyssnat av banden, gjort utkast, läst och lyssnat igen, gått igenom och justerat texterna samt därefter lyssnat på hela bandet en gång till. Vid transkriptionen har jag valt att inte göra talspecifik utskrift utan skrivit det sagda i fullständiga meningar och utelämnat information om kroppsuttryck, pauser, reaktioner, etc. När jag skulle skapa förståelse för berättelserna och tolka dem, inspirerades jag av Carola Skotts metoder (2004:85 f). Skott menar att avsikten med tolkningen är att förstå, att få både närhet och distans till berättelsen. I Skott (2004:88ff) och Kvale (1997:172ff) finns alternativa metoder för innehållsanalys, beskrivna, bl.a. Van Manens semantiska analys, vilken utgår från att man sorterar efter ord som beskriver frekvens, tid, rum, kropp och relation. En annan forskare, Labov, skiktar och jämför berättelserna utifrån A. Orientering, B. Händelser, C. Värderingar, D. Lösningar och E. Slutsatser. Jag valde att utgå från Labovs skiktande analys och skapade därigenom en arbetsmetod som passade för mina syften att tematisera. Jag ville få ut temata ur informanternas skriftliga och muntliga berättelser. I förstudien arbetade jag på detta sätt och fann nu att arbetsformen även passade för de här berättelserna. Jag har sorterat texten enligt matriserna i bilagorna 8 och 9 och tolkat skiktningen enligt innehållsanalysen samt därefter tagit fram temata, som kopplats till litteraturen.

### **7.3 Verifierbarhet – Validitet**

Jag gjorde inte i något skede någon speciell undersökning av reliabilitet och validitet av den kvalitativa undersökningen. Istället har jag utgått från intervjuernas sju steg, från temata till rapport, vilken Kvale (1997:214) beskriver i en tablå över hur validering kan ske i resp. steg:

**Steg 1 Tematisering.** Jag har utformat ett grundtema för undersökningen. Vid tolkningen har jag kopplat innehållsanalysen till olika temata, som diskuteras i samklang med litteraturen.

**Steg 2 Planering.** I olika moment har jag successivt och processinriktat genomfört min plan för att utforska informanternas syn på aktuella temata.

**Steg 3 Intervju.** Informanterna har i flera steg förberetts och informerats inför intervjun. Innan intervjun fick de en sammanfattande genomgång av min kurs, min uppgift, min forskningsfråga och min kommande hantering av materialet. Efter intervjun har informanterna fått ta del av utskrifterna av sitt samtal.

**Steg 4 och 5 Utskrift och Analys.** Jag har använt Carola Skotts (2004:73ff) råd vid utskrift och innehållsanalys.

**Steg 6 Validering.** Informanterna fick i uppföljande fokusgruppintervju reflektera över utsagorna under rubrikerna A. Orientering, B. Agerande, C. Värderingar, D. Lösningar.

**Steg 7 Rapportering.** Vid sidan av denna rapport finns banden, utskrifterna och innehållsanalysen tillgängliga.

Det Kvale (1997:224ff) kallar pragmatisk validering passar in på mitt sätt att verifiera resultaten. Jag tillämpade ny kunskap med nya handlingar i samma situationer som förut, dvs. provade resultaten i praxis, i skolan, i klassen. McNiff (2002) testar validiteten i sina lokala studier genom att jämföra med teorier i litteraturen och dessa upptäckter pekar ut vägen mot nya undersökningar för att hitta utbildningsmässiga värden. Så gjorde jag, speciellt i relation till "En læringsbevisst skole" (Valdermo & Eilertsen, 2002) och (Boström, 2004).

#### **7.4 Etiska överväganden**

I kapitel 6 och i bilaga 5 har jag beskrivit min roll på skolan. Den har varit relativt dominerande, men minskat sen de nya rektorerna tog över, vilket jag upplevde som positivt för aktionen. Jag kunde koncentrera mig på arbetet med aktionslärandeutbildningen. Jag har inte satt in någon särskild åtgärd för att balansera min dominerande roll på min skola. Däremot har jag informerat alla berörda parter om vad jag skulle göra och gjort inom masterutbildningen. Rektorerna informerades och gjordes delaktiga om innehållet i utbildningen. De fick möjlighet att påverka min projektfråga och den aktion jag skulle genomföra. En av rektorerna ingick i den arbetsgrupp jag hade till förfogande för att skapa lärandeboken. Rektorerna och jag upprättade ett skriftligt avtal över formerna för mitt deltagande i utbildningen. Elever och föräldrar fick ta del av uppläggningsbrevet, dels genom ett introduktionsbrev om projektet, som mina rektorer skickade till alla målsmän (se bilaga 2 och 3), dels genom att ta del av en bruksanvisningssida i lärandeboken (se bilaga 4). Elever och föräldrar i klass 9A informerades om vad jag har forskat om och vilka aktioner som ingått. Innan fokusgruppintervjuerna genomfördes blev eleverna informerade om frågeställningarna (se bilaga 5). Eleverna fick ta del av de utskrivna intervjuerna innan bearbetning. Alla data har anonymiserats ner till klassnivå. Man kan beskriva min roll i sammanhanget, som en aktionsforskare mitt inne i processen och att jag forskar på mig själv som medaktör. Jag försökte finna svar på något som skedde i klassrummet och formulerade projektfrågan utifrån detta (fritt från Smidt 1996, ur föreläsning oktober 2007 Eli Moksnes Furu).



## **8. RESULTAT, TOLKNING OCH ANALYS**

Resultatredovisningen har liknande struktur som teorigenomgången i kapitel. 5. De fyra första avsnitten i resultatbelysningen knyter an till kap. 5.1. De övriga tre avsnitten berör områden som belyses teoretiskt i kap. 5.3. Projektfrågan ”Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?” har varit i fokus när jag gjort genomgångar av förstudien (kap. 3), elev- och lärartexter (se kap. 4.2-3), enkäten (bilaga 7), textanalyserna (bilagorna 8 och 9) och aktuell teoridel.

### **8.1 Lära med värdegrundsperspektiv som bas.**

Värdegrundstänkande fanns inte med i projektfrågan, men redan i förstudien kom detta perspektiv fram som grund för ett stabilt lärande. Framgångsvägarna i aktionen har visat att det viktigaste i lärarnas, elevernas och föräldrarnas förhållningssätt, är hur värdegrunden för samhällsbygge och för grundskolans arbete, hanteras. För att många tänkbara lärandemöjligheter ska få utrymme i olika skolsituationer är den ideologiska tanken, synen på den omgivande miljön, formen för hur man bemästrar ny information, fundament för hur man får ny kunskap. Ändå visar enkätundersökningen att relativt få elever känner till skolans värdegrundsbegrepp. I år 9 år 2008 är det bara en tredjedel av eleverna som känner till vad skolans värdegrund innehåller och det ändå är en ökning från under 10 % år 2007 (se bilaga 7). I klass 9A säger sig hälften av eleverna känna till värdegrundsbegreppen.

### **8.2 Lära för livet**

I projektfrågan finns som grundidé att eleverna ska lära för livet i alla lägen och att motivationen ska vara inriktad mot att lärandet ger nytta. I förstudien togs begrepp upp som ”mötet”, ”språket”, ”medvetandegörande och befästade reflektion”. De sågs som drivkrafter för livslångt lärande. I elevernas text (kap. 4.2) får begrepp som ”mognad”, ”självkänsla”, ”disciplin” och ”att våga vara sig själv” framträdande betydelse för hur eleverna ser på sitt lärande och hur det har fungerat i gruppen. Deras sociala utveckling och studieförmåga höll också mycket god kvalitet baserat på läroplanens mål och skolans kriterier (kap 4.3). Enkätundersökningen visar att alla elever i klass 9A instämmer i påståendet att de har så god förmåga att lära så att de klarar sin skolgång. En elev instämmer bara ”delvis” vid det andra undersökningstillfället. Anmärkningsvärt är att motsvarande andel i de övriga niorna endast är mellan 65-86 %. Det som påverkar hur eleverna utvecklar sin förmåga bäst är, enligt enkäten, intresset för ämnena och betygsambitionerna. Över 70 % av eleverna i år 9 svarar så och för 9A är svarsprocenten 95 % när det gäller intresset för ämnet. I lärandeboken har eleverna i



stor utsträckning angivit ord som ”intresse”, ”engagemang”, ”ansvar” och ”självständighet”, för att få ett långsiktigt lärande. Citatet nedan illustrerar hur de tänker:

*”Jag vill fortsätta att arbeta bra, men inte anstränga mig så mycket så att jag tappar intresset, för jag har mycket intresse för de flesta ämnena. Det kommer att krävas engagemang, att jag slutar att stressa så inför alla prov, ta det mer lugnt och litar på mig själv.”*

I fokusgruppintervjuerna nämns liknande faktorer. Dock är det där mer fokus på begrepp som ”engagemang”, ”undersökande” och ”reflektion”. Flera elever resonerar om att man ska lära av att intressera, vilja ha kunskap och få nytta utan att jaga betyg. En elev säger så här:

*”Om man går tillbaka till det där med målen, man når mål efter mål och då får man Mvg, men då är det något som saknas, man har inte övertygat, man förtjänar inte riktigt det där betyget, tycker jag. Det känns inte riktigt äkta. Man ska inte göra jobbet bara för att nå kriteriet. Man ska göra det för att man är intresserad. Man ska vilja ha den kunskapen. Känna att man jobbar för det, ha nytta av det.”*

Andra elever betonar vikten av att ta ansvar för sitt livslånga lärande men de visar ändå hur stressande det kan vara att vilja mycket som känns rätt. Så här tänker en elev:

*”Om man känner att det är ett ämne man är bra på, då kan det vara skönt att jobba själv, ta ansvar, men om man känner att man är osäker och inte så bra på det, då kan det vara stressande att känna att man inte får be om hjälp.”*

### **8.3 Lära av lust**

Lära av lust är grunden för min projektfråga. Har jag verkligen fått svar på frågan om man kan öka elevernas lust att lära med hjälp av olika aktioner? Lärarna i förstudien diskuterade denna aspekt sparsamt. Ord som ”självförverkligande”, ”glädje” och ”gemensamma visioner” var visserligen aktuella, men lärarnas diskussion kring själva lustfrågan var inte så uttömmande. Men många elever redovisar hur de lär bättre när de känner lust och har roligt. I klass 9A:s text (kap 4.2) förekom däremot flera formuleringar som anknöt till projektfrågan. De skrev om ”stark målinriktning” och ”stärkt sammanhållning”, som en följd av en rad genomförda aktiviteter. De gav varandra inspiration och fick framgångar av olika slag. Tillvaron sågs med glädje och togs emot med lätthet. Allt gav en trivsamt och arbetsmiljö. Mina iakttagelser var desamma, vilket beskrivs i min text, kap 4.3. I klass 9A skapades under det första året en harmonisk stämning och bra grund för kollektivt arbete med individuell touch. Ambitionen var att alla skulle komma till sin rätt i ett arbetsklimat där alla hjälper alla, att lära andra och lära av varandra. Formeln för framgång blev ett kul inslag ”8,5 x 13 x grötfrukost” (kap. 4.3), i tillvaron. Elevernas motto ”Hakuna Matata” (inga bekymmer) gav en bra tolkning av hur de kom att se på sig själva i förhållande till sina uppgifter. Skolvardagen blev lustbetonad och tillsammans skapade vi bra lärandesituationer. I efterhand kan man säga att

kunskapsmålen nåddes väl, enkelt och med rofylld glädje. Genomsnittet för alla 24 elever var vid gymnasieintagningen 257 poäng, vilket motsvarar god VG-nivå alla ämnen inkluderade.

Enkätundersökningen visar att 90 % av eleverna i 9A alltid eller oftast känner stor lust att lära. Motsvarande andel i övriga nior på skolan pendlar mellan 50 och 70 %. Det som påverkar elevernas lust att lära är, enligt enkätsvaren (se bilaga 6), intresset för ämnena och betygsambitionerna. Nästan 80 % svarar så i år 9, i 9A 95 %. Häften av eleverna tycker att undervisningens uppläggning påverkar deras lust att lära. I lärandebokens svar berättar eleverna ganska sparsamt om lusten inför lärandet, men svaren anger i alla fall att de tycker det är lustfyllt om man arbetar tillsammans och får ta del av vad de andra tycker. Den efterfrågade lustfyllda stämningen uppkommer lättare när man arbetar i grupp. För vissa finns en risk att intresset sjunker om ansträngningen är för stor. Elevcitaten illustrerar hur de tänker:

*"Jag har ganska lätt att komma ihåg och gör det rätt bra när läraren står framme och berättar. I grupp tycker jag man lär sig mycket bra för att man får ta del av de andras fakta eller tro, som man sedan kan lägga ihop till en bättre slutsats än om man är själv. Det blir också roligare! Man lär sig mer om det är roligt!" "Jag vill fortsätta att arbeta bra, men inte anstränga mig så mycket så att jag tappat intresset för ämnena, för jag har mycket intresse för de flesta ämnena."*

I fokusgruppintervjuernas svar betonas också elevernas eget intresse, deras engagemang samt diskussion och debatt i samband med undervisningen. I klass 9A har skett många nya möten och lärande kommunikation, vilket har utvecklat en gemensam lust att gå vidare. Ibland har lusten kommit för att betyg och resultat varit drivkraft, ibland för det helt enkelt är kul att lära och att olika intressen blommar upp. Lusten p.g.a. av yttre krav kan ju ses som ett tvång, medan intresselusten är mer på riktigt och då av inre behov och nyfikenhet. Lärarnas roll betonas. I kommentarer och meningsutbyte nedan, visas på tre olika sätt hur eleverna upplever att de får lust att lära.

Intresse: *"Man kommer ihåg det man vill. Man lär det man vill. Det man är intresserad av och det man har nytta av kommer man ihåg."*

Glädje: *"...glad är alltid viktig. Om läraren kommer in sur, så blir alla sura. Då lär man sig verkligen inte."*

Initiativ och bestämdhet: *"Det känns som vi tagit det mer allvarligt i nian. Vi har utvecklats socialt också." "Kanske det ska understrykas att om man verkligen vill nånting så går det. Det kändes som att när vi läste om det du skrivit, att du bestämde dig i sjuan att vi skall bli bäst, sen så har det bara blivit så." "Vi har ju kämpat för det." "I: **Det är ju ni som gjort jobbet!**" "Vi hade nog inte tänkt på det. Vi hade nog inte kunnat bestämma oss själva. Vi hade nog bara struntat i det." "Du som lärare är liksom en ganska stor del i det."*

Motivation är nyckelord i lärandet. Finns lust av olika skäl så vill eleverna arbeta mer för att lära sig. De får var för sig och tillsammans drivkraft och en anda av framgångsbenägenhet. En sorts självförverkligande i unga år uppstår. Vygotskijs och Piagets syn på lärande beskrivs i kap. 5.2.3 som motsatspar, men Valdermo & Eilertsen (2003:39ff) tycker att de kan ses som komplementära. Denna tes stärks av elevernas beteende. De har pendlat mellan att påverka skolmiljön, låta sig ledas av vuxna (lärare och föräldrar), upptäcka själv, enskilt arbete för att lösa konflikter, samarbete för gemensam problemlösning och byta perspektiv för att öka sin socialisering i gruppen eller i samhället. Lite av Vygotskij, lite av Piaget. I det sammanhanget kan också nämnas hur eleverna i 9A tagit sig an utmaningar, som att på egen hand ordna cabaré och teater. Svåra och tidskrävande projekt, som krävde att alla ställde upp till 100 %. I elevtexten och fokusgruppintervjuerna nämns dessa satsningar som positiva för hela klassens utveckling och för den enskilde elevens framgång i skolan. Eleverna gav sig ut på djupt vatten och närmade sig sånt som i teorigenomgången kallas ”farligt lärande”, bl.a. av Säljö (2000).

#### **8.4 Lära med krav och förväntningar**

Måltolkning är ett nyckelbegrepp i min aktion. Tanken från början var att undersöka om fokusering på läroplanens och kursplanernas mål stärker och utvecklar elevernas lärandeförmåga. I förstudien diskuterades skillnaden mellan krav och förväntningar. Skolans nya rektorer presenterade i föredragningar ”krav”, som det målen anger i styrdokumentet, medan ”förväntningar” beskrevs som var lärarna ”la upp ribban”, dvs. vad som rimligen kan förväntas av en elev i grundskolans sena år och hur eleverna kan få motivation. I förstudien beskrevs också hur man kan se både kraven och förväntningar som stimulanshöjare för lärande. I undersökningarna av masterprojektet definierades begreppen för eleverna på samma sätt som för lärarna i förstudien. I min text om hur klassen utvecklades beskrevs hur förväntningarna successivt byggdes upp och stimulerade utveckling av klassens arbete, mest kollektivt, men även individuellt. I elevtexten nämnde eleverna hur de möter kraven och hur de motiverades av förväntningar, som ställdes på dem.

I enkätundersökningen anger 85 % av eleverna i år 9 att de tycker att kraven i styrdokumentet är rimliga. I klass 9A tycker 22 av 24 det. När det gäller förväntningar som ställs på dem så tycker så gott som alla (94 %) att det är vad som behövs för att de ska klara målen. I 9A instämmer alla i det. Alla elever i år 9 har relativt god kännedom om målen i de olika ämnena. Bäst har de koll på målen i So-ämnena. 85 % anger att de har full koll. I klass 9A anger alla 24 elever i Svenska och So (minus två i So-ämnen) att de känner till målen. Bild, No-ämnen

och språkval var de ämnen som eleverna hade sämst koll på; runt 40 % av eleverna känner till målen i dessa ämnen. Även i lärandebokens svar framgår att eleverna har bra koll på kursplanemålen. I klass 9A har 21 av 23 svarande angett att de har koll på målen. I referensklasserna har dock endast hälften av de svarande eleverna angett att de känner till målen. De som har koll tycker det är bra för dem för att de ska kunna veta hur de ska nå eftertraktade betyg. För att nå dit de vill fordras, enligt eleverna, egen planering, ökad koncentration och hårdare arbete. Även 9A:s svar är betygsinriktade. Citaten visar hur eleverna tänker:

*"Jag tror jag känner ämnena bra. Jag vill bli så bra som möjligt. Vill få så bra betyg som möjligt." "Jag känner till målen i de flesta ämnen, men använder dem inte i vardagen."*

Även under fokusgruppintervjuerna anger eleverna att de har känner till målen. De sätter mål för sig själva och tillsammans med andra i syfte att nå framgång. En av anledningarna till att de har bra kännedom om målen står att finna i att de fr.o.m. höstterminen 2007 har dessa inskrivna i lärandeboken. Troligen har detta också påverkats genom att frågan tas upp i handledningssamtalen. I samtliga ämnen utom slöjd och idrott har kännedomen förbättrats. I vissa ämnen, som So-ämnen, Svenska och Engelska, ökat med 100 %. Citat ur elevsvaren:

**"I: Har du koll på alla mål? Ja, det har jag. Vi har dem i lärandeboken. Det är olika. Man ska få lära sig på ett annat sätt också, inte bara gå efter mål för mål..."**

Även om kännedomen om målen skapar motivation och koncentration, så upplevs kraven ibland stressande och avledande från det egna intresset. I lärandebokens svar kan man finna en antydning till att måltolkning inte bara är stödjande utan också pressande. En elev skriver:

*"Jag vill inte veta allt för då får jag så stor press på mig. Jag siktar ju högst på allt och sen får jag se hur det går."*

Vissa elever i 9A upplever sig också styrda av alla målformuleringar. I intervjuerna framkommer att intresset kan minska om man måste jobba enligt en mall från kursplanerna. Citaten ur utskriften visar hur en del elever tänker:

**"I: Att ha koll på målen? ...det kan vara rätt stressande. Om man är motiverad i skolan. Då gör man ju ändå allt för att uppnå det bästa man kan. Målen blir pressande. Att man måste göra precis det här, inte det man kan vill av intresse. Man styrs ..."** Jag tänker inte så mycket på målen. Ju mer man tänker på dem då blir man stressad. ... Blir man fokuserad på vad man borde göra blir man mer stressad. Bättre är att göra vad man vill och är intresserad av."

I teorienomgången (kap 5.1.1) beskrevs hur man i litteraturen diskuterar vilka krav som ställs på elever i skolan, i den institutionella miljö skolan är. Eleven måste anpassa sig till det kravfyllda och förväntansspäckade arrangemang som skolan är. Det gäller att lära sig leva i klassrum. Vidare beskrevs i kapitlet hur undervisningen är uppbyggd kring skriftspråket och hur eleverna förväntas agera kring det skrivna. I lärartexten (kap. 4.3) beskrevs hur vi mötte

dessa strukturer i klass 9A. Framställningsformen var i många stycken muntlig och arbets-  
sätten byggde på samarbete och laganda (se vidare i kap 8.6).

*”Beror på vilket ämne det är. De flesta ämnen går av sig självt. Om det är ett ämne som man  
är osäker inför, så blir man stressad av målen. Då känner man verkligen att ha det på papper  
är att det måste man kunna.... .Man kanske inte har den tiden att hinna med allt.”* (Citat ur  
fokusgruppintervjuerna).

Jag tolkar elevernas syn på hur de lär av krav och förväntningar som att de har bra koll på vad  
som ska klaras av i skolan. Merparten av eleverna känner till målen i de flesta ämnen. För en  
del blir det betungande. Många har ända tänkt sig att klara skolan bra utan kännedom om alla  
mål. Elevsynen i nedanstående citat är ganska vanlig bland eleverna.

*”Jag fokuserar inte så mycket på målen. Jag tänker att det jag lär mig, det lär jag mig och  
hoppas att det räcker.”* (Citat ur fokusgruppintervjuerna)

### **8.5 Lära med olika stilar.**

Undersökningar av lärstilar ingick inte i min aktion på ett konkret sätt. Jag valde ändå att ta  
upp detta område i resultatredovisningen, då eleverna på många sätt i sina svar redovisade  
aspekter som anknyter till hur olika de lär. I utgångsläget hade jag inte satt mig in i forsk-  
ningen kring lärstilar, men underhand som jag sammanställt och analyserat elevsvaren har jag  
läst om hur de påverkar undervisningen. I svaren i lärandeboken beskriver eleverna under  
vilka omständigheter de lär bäst. I referensklasserna i år 7 och 8 betonas lugn och ro, som det  
absolut viktigaste för att det ska fungera i klassen. I klass 9A är det bara knappt hälften, som  
betonar detta med lugn och ro. Istället är det en mängd andra förhållningssätt som är det  
viktiga för att tillmötesgå elevernas behov, exv. att samarbete är viktigt.

*”Alla gör olika. Vissa läser. Andra lyssnar. En del vill jobba praktiskt.”* (Ur lärandeboken)

Det är alltså viktigt för eleverna att få arbeta självständigt för att kunna hålla gott humör och  
det behövs för att ha roligt. Då kan eleverna enligt intervjusvaren uppleva framgång.

*”Vid vissa tillfällen har man fått improvisera och fått lista ut på egen hand. När man sen fått  
reda på att det blev rätt, känner man att man lärt.”* *”Vilket humör man är på är viktigt. Det  
är det för mig i alla fall. Trött och dåligt humör, då funkar det inte. Man orkar inte tänka.”*  
(Citat ur fokusgruppintervjuerna)

I lärandeboken lyfter eleverna fram förutsättningar för sitt lärande där de vill sitta och läsa  
själva eller läsa högt för varandra, diskutera och ha en väl fungerande studieteknik. Dessa  
faktorer är avgörande för hur deras lärande fungerande. Eleverna berättar om hur olika sätt  
fungerade; läraren berättar, skriva ner, arbete i grupp, etc. I nedanstående citat redovisas två  
elevers olika stilar. Båda landar i samma slutsats, det ska vara roligt.

*”Jag har ganska lätt att komma ihåg och gör det rätt bra när läraren står framme och berättar. I grupp tycker jag man lär sig mycket bra för att man får ta del av de andras fakta eller tro, som man sedan kan lägga ihop till en bättre slutsats än om man är själv. Det blir också roligare! Man lär sig mer om det är roligt!”*

*”... jag skriver ner det som jag ska lära mig. Brukar ha svårt att komma ihåg det läraren säger eller det jag läser. Bättre att skriva ner. Det har väldigt mycket med att göra hur intressant man tycker ämnet är. Roliga saker som vi jobbar med lär jag mig mycket bättre.”*

I såväl lärandeboken som i fokusgruppsintervjuerna ges svar, som beskrivs önskvärda egenskaper hos lärarna. Undervisning ska vara rolig och berättande undervisning med inslag av efterarbete i grupp eller enskilt, efterfrågas.

*”... när läraren berättar om något och sen sitter man med några i en grupp och får hjälpas åt med frågor, uppgifter eller vad det kan vara, så fungerar det. I en del ämnen går det bäst om det är tyst och jag får tänka själv.”* (Ur lärandeboken)

Lärarna ska vara glada och snälla. Dessa propåer är speciellt framträdande i referensklassernas svar. De ska också vara omtänksamma, hjälpsamma, rättvisa, ha humor, men ändå vara så stränga så det fungerar i klassen. När eleverna arbetar ska lärarna visa sin kunnighet, förklara på ett bra sätt, stödja eleverna efter behov, ta initiativ och hålla ordning. Lärarna ska ha humor, vara snälla och tålmodiga och bra på att berömma. Citaten från lärandeboken visar hur de tänker:

*”Viktigt att läraren ... försöker se världen från elevens ögon.”* *”Han ska motivera, så att eleverna vill arbeta. Att det inte bara känns jobbigt att i skolan, att man vill lära sig. Det är viktigt att läraren är engagerad i sitt ämne. Det är mycket roligt att lyssna på en lärare som bryr sig om och det syns att han är intresserad. Läraren ska vara mer aktiv, inte bara stå och prata från papper. Vara mer fördjupad i ämnet. Man blir mer intresserad om läraren kan lite mer.”*

## **8.6 Lära med ett samarbetande förhållningssätt – att skapa laganda.**

Framgång i lärandet med hjälp av ett gott och samarbetande förhållningssätt är en av de viktigaste ingredienserna i min aktion. I förstudien berättade lärarna om hur de såg att eleverna lär varandra och av andra än lärarna. Under aktionen har jag successivt infört övningar och satt in åtgärder som utvecklade lagandan. I elev- och lärartexten beskrivs hur olika aktiviteter och andra infrastrukturella insatser skapat utrymme för att få en god sammanhållning, trivsam stämning och en sammansvetsad grupp. Samarbetet med föräldrarna ska också betonas. Förstahandsinformationen gick ofta till föräldrarna via e-post. Överkommelser gjordes och det fick långsiktigt effekt.

Enkätresultaten visar att eleverna i klass 9A trivs med stämningen fullt ut. Likaså anser de att det finns en god kultur för lärande i klassen. När de gick i åttan höll alla med om dessa stånd-

punkter, i nian ansåg två elever att de bara delvis instämde i påståendena om stämningen och god kultur för lärande. Motsvarande svar för de övriga niorna på skolan var mindre positiva. I en klass var det bara runt 40 % av eleverna som upplevde stämningen och lärandekulturen som god. I elevsvaren i lärandeboken är samarbete högt rankat av klass 9A. I samma andetag finns ändå krav på självständighet i studierna och att lektionerna ska vara roliga och att god studieteknik brukas. I fokusgruppintervjuerna diskuterades begrepp som att "arbeta i grupp" och "hjälpa varandra", som ett bra sätt att lära för egen del och lära andra. Citatet illustrerar:

*"Vi har ett bra lagarbete. Om vi inte haft det skulle vi inte ha lyckats .... Det krävs att man lutar på varann och lyssnar på varann."*

Nyckelord för lagbyggande är gemensam grund, mål och samsyn inför uppgiften, lyssnande och samverkan som ger gruppen färdighet i att samspela. För att få en gemensam kultur behövs gemensamma förebyggande regler. Effekterna av samarbetsklimatet i klass 9A har gjort att eleverna upplever att de har lättare att få bra betyg. Så här uttrycker sig en elev i fokusgruppintervjun på direkt fråga:

*"I: Ger ert lagarbete och samarbete bättre betyg och kunskaper? Både och. Det klart det går bättre när man har bra sammanhållning i klassen. Men det behöver inte betyda att det går bättre bara för det. Elevers inställning till skolan betyder mer."*

### **8.7 Lärande hjälpmedel; handledning och lärandeboken.**

I projektfrågan har jag lyft fram två hjälpmedel värda att testa för att öka elevernas lärandeförmåga. Det handlar om utökad individuell studiehandledning och användande av det jag kallar lärandeboken, dvs. en variant av elevkalender innehållande ett antal verktyg, bl.a. reflektionsfrågor, målbeskrivningar och flera andra planeringsverktyg (kap 4.1). I lärartexten (kap 4.3) finns också den lättsamma formel för framgång beskriven, vilken trots sin humoristiska ton, utgjorde ett vägvinnande hjälpmedel för elevernas skolgång. Av enkätundersökningen framgår att 21 av 24 (ca 90 %) elever i klass 9A anser att de får den handledning de behöver och att den är nödvändig för framgång i skolarbetet. I niorna i övrigt är andelen betydligt lägre. Det pendlar mellan 30-80 % av eleverna i de olika klasserna, som tycker att de får den handledning de behöver. I elevsvaren i lärandeboken betonas inte handledningstiden som sådan, utan eleverna kommenterar handledarens allmänna roll. Det är viktigt att handledaren är en samtalande, berättande och trygg person för eleven, som då kan känna att hon kan ta eget ansvar. Av de 57 elevsvaren i är 41 positiva till lärandeboken. Citaten nedan illustrerar hur eleverna ser på den som hjälpmedel:

***”I: Hur är det använda lärandeboken?”***

*”Den är bra. Det är mycket enklare att komma ihåg saker som man skriver i boken. Det som är mindre bra är att man är tvungen att svara på frågor varje vecka.”*”Jag tycker att den är bra och att det fungerar väldigt bra med den. Jag kan lättare planera mina dagar och mina läxor. Det är dåligt med det där mål-grejset, är lite dåliga formuleringar på frågorna. Annars är den bra.”

I intervjuerna berättar eleverna i klass 9A att de har stor nytta av lärandeboken.

*”Lärandeboken har ju hjälpt mycket. Man får struktur på vad man ska koncentrera sig på.”*  
*”Det är bra om man får sätta upp mål för nästa vecka.”*”Det är också bra att man får möjligheter att reflektera över arbetsveckan och över vad man kan förbättra. Man får också möjlighet att fundera över frågor som dessa och ta ställning.”

Elevernas uppfattning om nyttan av lärandeboken är dock blandad. Många tycker alltså att den är till stor hjälp medan andra klarar sig bra utan. Några få tycker t.o.m. att de inte förstår vad den är till för. Ca 28 % av svaren, redovisar en mer tveksam inställning till nyttan av lärandeboken. Vissa har haft svårigheter med hur den ska användas, med planeringsfunktionerna och hur reflektionsfrågorna ska besvaras. Lärarna har inte fullt ut varit överens om hur lärandeboken bäst skulle kunna fungera i handledningssituationen. Därför har den använts på olika sätt i olika klasser. Vissa elever anser att de knappt har haft nytta av den.

*”Men använder inte lärandeboken nu på slutet. Jag fattar inte vad den är för nytta egentligen.”*

En del elever tycker det tar för mycket tid att bli handledd och skriva i lärandeboken.

*”Det har varit ett svårt steg att börja använda den. Det kommer att ta tid att använda lärandeboken som det är tänkt. Jag har knappt någon nytta av den och tycker det är onödigt att man ska ha med den till alla lektioner när man sällan använder den. Det är bra att man får skriva ner reflektioner över veckan. Det är mindre bra att man ska ha en hel lektion till att skriva i den.”*





## 9. DISKUSSION

Uppgiften jag gav mig själv med masterprojektet, var att skapa en berättelse om hur och när man lär. Skuggan av Roger Säljös tes (2002:12) ”hur människor lär ... kommer aldrig att lösas i den mening att vi får ett slutgiltigt svar” lägger sig tungt över projektfrågan, men jag har försökt finna svar i andra meningar. Som en trygg omslutande faktor för lärande och projektet ligger det man i svenska skolan kallar värdegrund. I teorigenomgången belyses hur trygghet, demokrati, likabehandling, respekt, jämställd maktstruktur och inflytande, påverkar lärandet. I alla faser av aktionen och i undersökningarna har dessa begrepp kommit i förgrunden utan att de av mig har varit satta där. Eleverna har lyft fram förhållningssätt i den andan när de talat om framgångsfaktorer. En enkel konklusion blev att om man bara upprätthåller idealen i en demokrati och det som föreskrivs i skollagen och i läroplanen (Lpo 94) så uppnås en hög grad av livslångt lärande för alla grundskoleelever. Nu är det tyvärr inte så enkelt. Många andra mer vardagsnära faktorer påverkar hur lärandet verkligen sker. Jag sorterade upp mina svar på projektfrågan under fem rubriker och försökt göra svaren mer vardagsnära.

### 9.1 Projektfrågan

*”Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?”*

#### 9.1.1 Ökad lust att lära.

I teorigenomgången finns många aspekter på att lära av lust. I kap. 5. beskrivs bl.a. hur Boström (2003:182f ) diskuterar skillnaden mellan hur vuxenstuderande och skolungdomar upplever lust att lära. De vuxna motiveras av begreppet undervisning, medan ungdomarna attraheras av det som är lustbetonat. De vuxna blir motiverade av nyttan, ungdomar av att behagas. Unga elever vill testa nytt, ha roligt, ha kul, göra farliga och utmanande saker. Ibland är det destruktiva saker som ger lärandet. Kunskap, som byggs upp med rätt motivation och bemästras, blir befäst och livslång. Det genomgående i elevernas syn för hur de lär som bäst, är att det ska finnas god stämning i gruppen och harmoni i gemenskapen, arbetsglädjen ska sprida sig bland elever och lärare, intresset för ämnesområdet ska vara starkt, lektionerna genomförs med lätthet och viljan att arbeta ska vara kraftfull. Lärarna i förstudien såg behovet av en stark förväntan från eleverna. För eleverna handlar det, dels om en stark önskan att läraren ska skapa en bra gruppkänsla, dels om att läraren ska ta bra initiativ till en glädjefylld tillvaro. För läraren blir detta ofta en balansgång, då kraven från läroplaner och ledning inte alltid stämmer överens med förväntningarna från eleverna. Oftast stämmer det, men inte alltid. Fallerar det i någon del av kan det bli svårt att uppnå lustfyllda lärandesituationer.

Eleverna har bra koll hur de lär hur de ska göra för att ha roligt och få ett lustfyllt lärande. De vet vilket stöd de behöver och förstår hur de kan få det.

Lära av egen lust och av intresse är en variant av att skapa motivation för att ta del av undervisning. I teoridiskussionen kring motivation beskrivs hur olika faktorer ger den plusvariant för lärande som glädje och lust skapar. Björklunds (2008:92 och 129f) tillför i sin forskningsgenomgång den neurologiska aspekten. Det till synes självklara, det som eleverna upprepar i texterna och i intervjuerna, att man lär bättre när man har roligt, beläggs av Björklund forskningsgenomgång. Han diskuterar det implicita minnessystemets betydelse för hur den explicita minnesfunktionen stimuleras och fungerar. Kopplas positiva känsloreaktioner till långtidsminnet av exv. fakta och sammanhang, så minns man bättre. Är det kul minns man bättre. För att få denna lust har medverkande individer i projektet i mångt och mycket agerat i någon riktning mot detta och utifrån sina ambitionsnivåer och intressen. Eftersom det förekom sådana blev det ett bra lärandeklimat i klass 9A. Den skämtsamma formeln ”8,5 + 13 + grötfrukost = framgång i skolan” fick en sån betydelse. Agerande i formelns riktning blev nyckelord för framgång i hur man skapar ett bra lärandeklimat. De grundbegrepp som forskarna tar upp för att öka lusten finns med i resultaten av aktionen; kommunikation, feedback, skapa nya möten, förväntningar som drivkraft, etc. Platsen och tiden, dvs. orientering för var och när lärandet optimeras, kommer inte i fokus i elevsvaren. Med rätt förhållningssätt tycks inte orientering för lärande ha så stor betydelse. De yngre eleverna betonar dock ”lugn och ro” mer än de äldre. För de flesta eleverna består lösningarna för ett lustfyllt lärande av att få känna trygghet i sin situation samt få möjlighet att välja egen väg mot målet och därmed få framgång som föder framgång, som föder ny framgång, osv. Elevens och lärarens uppgift blir att skapa detta flöde.

### 9.1.2 Ökad lärandeförmåga.

Det räcker inte att lära sig för provet eller inför betygsbedömningen. Man måste kunna lära för livet och få befast kunskap. I en av fokusgruppintervjuerna diskuterar eleverna hur de ser på betygen utifrån det man lärt sig. Eleverna tycker att det inte är riktigt äkta kunskap om man bara lär sig efter målen i kursplanerna. En elev säger så här: ”... *når mål efter mål och då får man Mvg, men då är det något som saknas, man har inte övertygat, man förtjänar inte riktigt det där betyget, tycker jag. Det känns inte riktigt äkta.*” Den eleven menar att den målstyrda skolan inte alltid ger den kunskap man har nytta av eller behagas av. Vissa av de andra kan därför tycka att betygen ur det perspektivet inte ges på ett helt rättvist sätt.

Eleverna i klass 9A upplevde att det fanns en god kultur för lärande i gruppen. Att det blev så berodde mycket på deras eget och lärarnas agerande, inte på den fysiska miljön eller omgivningande faktorer, inte heller på styrdokument eller yttre krav. För dem fanns en värdegrund i skolan som de ställde upp på och som lärarna arbetade efter. Då införlivades de rätta förutsättningarna för ökad lärandeförmåga i klassens arbete. I deras individuella utvecklingsplaner noterades att de har mycket god social utveckling och mycket god studieförmåga. Klass 9A:s elever har visat att det som tänks och skrivs i teorin, också gäller i praktiken. Av elev- och lärartexten och resultatredovisning framgår att nyttan av aktionen var påtaglig på flera plan för eleverna. De förbättrade sin kontroll över det egna lärandet. Utmaningar antogs, vilka gick utöver skolans krav och nådde individuella och kollektiva mål, som de själva satt upp. De blev mycket skickliga i färdigheter som normalt inte prioriteras högt i svensk skola, som muntlig framställning och retorik. Kunskapsmålen uppnåddes väl och med genomsnittsbetyg, som ligger över VG-nivå och alla blev godkända i allt. Deras upplevelse av betygs-sättnings-tänkande gav också bra grund för framtida lärande i andra skolformer. Eget ansvarstagande, intresse och samarbete fungerar rimligen även i högre skolformer.

Björklund (2008:23ff) beskriver utifrån bröderna Dreyfus' teori hur lärandeförmågan hos individer kan öka med erfarenhet och kapacitet genom att de utnyttjar sitt intuitiva agerande och därigenom går från novis till expert i fem steg. "Novisen" lämnas efter genomgången utbildning med viss explicit kunskap, som kan användas i en fast struktur. I nästa steg finner vi denne som en "avancerad nybörjare", som skaffat sig erfarenheter i praktiken och kan överföra sin kunskap till andra i berättelser och anekdoter. I ett tredje steg beskrivs han som den "kompetente", som har lärt sig att sortera, prioritera och vara den gode problemlösaren i alla lägen. I nästa nivå blir han den "skicklige", som är starkt involverad i sin verksamhet och upplever den färgad utifrån sina upplevelser. Intuitivt känns mönstret igen från tidigare händelser och den skicklige agerar och reagerar medvetet med den bästa strategin för att lösa problem. Det femte steget är att han som "expert" är totalt engagerad och visar ett skickligt framförande i alla sina ageranden. Experten gör det som alltid fungerar. Om jag skulle dryfta mig till att placera in eleverna från min aktion, klass 9A, i den här stegen av lärandeförmåga/kapacitet, så kan eleverna i "konsten att lära sig av skolan" placeras på novisnivå på väg mot avancerad nybörjarenivå (jämför kap. 6).

Den ökade lärandeförmågan hos eleverna beror inte bara på vad skolan skapar av pedagogisk verksamhet. Anhörigas förhållningssätt till skolan spelar stor roll för hur eleverna klarar sitt

lärande. I klass 9A var alla målsmän och hela familjer engagerade i elevernas skolgång. Lösningar gavs och allt blev mycket lättjobbat, vardagssituationerna blev enkla att lösa när man visste att stödet hemifrån fanns och det gjorde att elevernas lärandeförmåga kunde sättas i centrum. I omvärlden finns många andra lärandemiljöer som eleverna tar del av frivilligt eller av tvång. Kontakten med andra miljöer, andra ungdomskulturer och idrott, medias intrång hos eleven och Internet är exempel på rum där elever lär och ökar sin lärandeförmåga bara genom att ta del. I miljöer utanför skolan finns stora möjligheter för eleverna att hitta just sina lärostilsmodeller (kap. 5.2.5). De kan välja den miljö, det förhållningssätt, det umgänge, den form och det stämningsläge som passar dem, dvs. det sinne som passar den enskilde engageras. I skolans verksamhet kan det vara svårt att finna det mest passande sinnet och rätt lärostil i alla lägen. I aktionen har min strävan varit att skapa bredd i utbudet av undervisning. Utan att specifikt inrikta mig mot olika lärostilsmodeller så har jag arbetat för att ge frihet för att eleverna att lära sig på det sätt som passar dem bäst och låta lärandet flöda.

## **9.2 Aktionen**

*”Ett aktionsforskningsprojekt med betoning på lärandemedvetenhet, lagarbete och systematiskt bruk av handledning, måltolkning och lärandebok”.*

### 9.2.1 Lärandemedvetenhet.

I det australiska PEEL-projektet användes metakognitionsbegreppet som förklaringsmodell för medvetet lärande (kap. 5.1.1). Man tänker om sitt tänkande, man utvärderar utvärderingen, man kommunicerar om sin kommunikation, etc. Med förståelse för sitt lärande, medvetenhet om grunder för och kontroll över sitt lärande, skapas basen för hur man kan se på ett livslångt lärande. Eleverna i undersökningen har en stark vilja och förmåga att lära för livet, precis det som teoretikerna lyfter fram som viktigt. Eleverna inser också att de i detta sammanhang har möjligheter att utveckla det de behöver. De vill helst använda möjligheterna på bästa sätt och de anser att det är upp till deras eget ansvarstagande om hur väl de ska kunna lyckas i sitt lärande för livet. Det fordras olika vägar och olika pedagogiska verksamheter för att få befästa kunskaper och uppnå livslångt lärande. Resultaten visar att aktionen ökat elevernas medvetenhet om vad som krävs för att skapa en klasskultur som bär och hur det är att lära sig leva i klassrum och ändå inte förgås. Eleverna har fångat upp de olika aspekterna för att öka medvetenheten om lärandet. Det visar sig i svaren om hur de låtit sig ledas, det egna ansvarstagandet, hur klassen utvecklats socialt, hur väl de känner till målen och kriterierna för betygsättning. Lärarna gav förutsättningarna, men det var i mångt och mycket elevernas eget

agerande, som skapade medvetenhet. De kände väl till vad som fordrades av dem för nå den kunskapsnivå de önskade.

I teorigenomgången (kap 5.2.5) beskrivs hur elevers behov kan tillgodoses och hur alla sinnen kan användas. Om detta sker får eleverna bättre minneshållning och ett mer befäst lärande. Jag tolkar elevernas syn på sina olika sätt att lära som en hög grad av medvetenhet om hur de vill ha uppläggnings av undervisningen för att deras lärstilar ska komma till sin rätt.aktionen har gått ut på att skapa utrymme för att varje elev ska kunna studera på det sätt som passar denne och att alla sinnespreferenser ges utrymme i undervisningen. Det har fungerat bra i klass 9A utan att lärarna har gjort lärstilsanalyser. Istället har eleverna fått utrymme att använda den arbetsform som tilltalar dem. Ramen har satts av lärarna och eleverna har fått skapa sin miljö utifrån de möjligheter som ges. Medvetenheten om hur lärandet kan ske, har successivt ökat i klass 9A i ett för klassen positivt flöde.

### 9.2.2 Lagarbete.

Den del av aktionen, som bestod av att bygga lag av eleverna i klass 9A och göra dem till ett lärande lag, var den jag trodde på mest från början. Erfarenheter från tidigare klasser och liknande situationer, sa mig att grupper av ungdomar och vuxna med vetskap om att de ska arbeta ihop en tid tillsammans, kan skapa stark drivkraft mot gemensamma mål. Förut hade jag använt mitt intuitiva handlag och erfarenheter från idrotten för att bygga upp lärande lag av klasser. Jag visste att man får bra stämning om arbetar tillsammans, men jag hade ingen strategi. När jag tillsammans med några andra lärare tog emot dessa elever i slutet på årskurs 6 hade jag tagit till mig Tillers sju vägvisare (kap. 6). Jag tänkte mig att vara mer planerande och genomtänkt i min strategi med klassen än vad jag varit tidigare. Vidare mindes jag från en tidigare utbildning Peter M Senges fem discipliner för att bygga en lärande organisation (1995:217ff). Det svåra för oss i min skola var att kunna tillämpa Senges femte disciplin, det han kallade systemtänkande. Den innebär att man ska sammanfoga de fyra andra disciplinerna för lärande i en systematisk process. Dessa fyra är:

1. Personal mastery. Man ska förbättra sitt kunnande, man ska kunna bemästra olika situationer och alltid vara inställd på att lära mer.
2. Tankemodeller innehåller våra idéer. Kan man förena olika ambitionsnivåer och göra idéer till gemensam verklighet, sker lärande.

3. Gemensamma visioner utvecklas ur de individuella visionerna. I organisationer som vill ha gemensamma visioner uppmuntrar man deltagarna att ha personliga visioner. Har man inte egna visioner så måste man ställa upp på andras.

4. Teamlärande sker när laget presterar tillsammans. Med gemensam vision arbetar man mot samma mål. Som grund behöver man lära sig lyssna på varandra, komplettera varandra och förstå hur grupper samverkar och påverkar varandra. För detta behöver man öva.

Jag försökte att ställa om dessa fyra punkter till skolelevens nivå samt genomföra och synkronisera dem i en helhetsprocess. Då skulle det lärande laget fungera. Resultaten av undersökningen visar i flera avseenden att ett samarbetande förhållningssättet blev framgångsrikt i klass 9A. Alla elever var med i lagarbetet, liksom föräldrar och i vissa fall hela familjer. Det går dock inte att helt belägga att elevernas framgångar är direkt beroende av den samarbetande inriktningen. En elev uttryckte t.ex. att det inte är helt säkert att bra sammanhållning ger bättre betyg. *"Elevers inställning till skolan betyder mer"*, sa denne.

I det avslutande arbetet med masteruppgiften fick jag mycket inspiration av de norska projekten beskrivna i *"En Laeringsbevisst skole"* Valdermo & Eilertsen (2002). Några av delprojekten stämmer väl med mina aktioner. I såväl grund- som i masterkursen har jag gjort försök till aktioner i mindre skala som påminner om de norska. Därför blev deras erfarenheter intressanta för mitt projekt (kap. 5.2.1-4). Kapitlet om *"Laering genom samarbeid"* (LGS) avslutas med fyra frågor som passar för granskning av min aktion. Den fjärde frågan handlar om hur eleverna kan ta ansvar för uppföljning av en aktion, typ den jag gjorde. Under slutet av årskurs sju involverade jag eleverna i att jag skulle komma skulle göra en aktion med dem inblandade. I årskurs nio kom Lärandeböckerna till deras användning och i den fick de godkänna (eller avstå) sitt deltagande i projektet (se kap 7.3-4 och bilaga 3 och 4). Hur tog då eleverna emot min aktion? Kände de ansvar för genomförandet? Frågorna är inte ställda i mina undersökningar, men under resans gång har jag upplevt en stor välvilja från eleverna och de har lagt in stark energi hela tiden. Ingen har avböjt medverkan. Av elev- och lärartexterna framgår att klassen hela tiden i sitt arbete har haft ett harmoniskt flöde.

### 9.2.3 Hjälpmiddel för studiehandleddning

Lärandeboken är tillkommen som ett verktyg för individuell studiehandleddning för eleverna. Handleddarna behövde planerings- och reflektionsfrågor för att kunna hjälpa eleverna. I samband med att aktionen kom igång gjordes en omorganisation av skolan. Ett delmoment var att

utarbete en loggbok till eleverna. Den inkluderades i min aktion under höstterminen 2007, som lärandeboken. Under de två nästkommande terminerna har den utvecklats och nyproducerats. I den inarbetades också den del av handledningen, som innebar måltolkning. I handledningen har därmed ingått att vägleda eleverna mot målen och kriterierna för betygssättning i de olika ämnena. I klass 9A har handledningen genomförts i par det sista läsåret och de har fått diskutera sina problem och behov med mig som handledare i grupp. Hjälpmedlen har gett till resultat att eleverna i årskurs 9 ökat sin kunskap om målen med ca 50-80 % (bilaga 7). De flesta är nöjda med att känna till målen och kan använda den kunskapen för att lära sig mer och få bättre betyg. Jag tolkar elevernas redovisade uppfattning om handledning och lärandeboken, som att de fått ett bra verktyg för att hålla sig informerade om vad som krävs av dem, att de fått hjälp i att sortera upp sin skolvardag och sina skolarbeten samt att de genom att reflektera över sitt lärande fått möjlighet att utveckla sig. På det hela taget använder merparten eleverna hjälpmedlen frekvent och upplever dessa positivt. Det är påtagligt att flickor har större intresse för och lättare att använda lärandeboken än pojkar. Det framgår bl.a. av elevsvaren på reflektionsfrågorna. Hur detta ska förklaras är inte utrett i undersökningen. Vissa tycker att handledningen inte har någon betydelse eller effekt, andra tycker att den upptar för mycket tid att genomföra. I de klasser där lärandeboken använts mer idogt kan man skönja en mer positiv inställning till de nya hjälpmedlen. I klass 9A krävde jag användning av lärandeboken och merparten av eleverna upplevde nytta av aktiviteterna inledningsvis. Ca en fjärdedel av eleverna, mest pojkar var dock passiva och avstod efterhand att skriva i den.

Handledarna har en nyckelroll för hur bra effekterna blir av hjälpmedlen. I min skola användes de på ett varierande sätt. Vissa handledare gjorde lärandeboken och handledningen till ett kraftfullt verktyg för utveckling. Andra tog lättare på användandet och eleverna fick använda dessa efter eget gottfinnande. I de norska projekten på samma tema (kap. 5.3.1-3) kom man fram till att det var viktigt att träna elevernas användning av liknande hjälpmedel. Det blev för dem avgörande för framgång. Närvaro och engagemang i handledningsmomentet behövdes för att nå resultat. Samma erfarenheter gjordes i min skola. Rektor tog vid olika tillfällen upp problemet med för låg profilering av dessa hjälpmedel i vissa klasser. Han menade bl.a. att föräldrarna uppskattade hjälpmedlen och att det var vårt ansvar som handledare att skapa kontinuitet och rutin så att eleverna lär in goda arbetsformer för sin framtid och under grundskoletiden erbjuds ett bestående studietekniskt flöde.



### 9.3 Hinder för lärande

Mitt projekt kan granskas ur olika aspekter. I Valdermo & Eilertsen ställs, som nämnts, ett antal frågor om ”läring genom samarbete (LGS)” (2002:213). De kan användas för att ifrågasätta det jag hävdar som framgångsfaktorer. Vilken betydelse har egentligen det samarbetsinriktade förhållningssättet haft? Kommer alla att inkluderas i samarbetet, alltså i klassens arbete mot gemensamma mål? Hur påverkar elevernas förkunskaper deras förmåga att bidra i ett gemensamt lärande? Kan man kräva av eleverna att de ska ta ansvar för att en aktion blir framgångsrik? I kapitel 8 och 9 redovisar jag de bejakande ståndpunkterna för mina aktioner, dvs. det som stimulerar lärande. I teorigenomgången och resultatredovisningen kommer dock fram ett antal faktorer som motverkar aktionens intentioner. En sån faktor upptäckte vi handledare tidigt i år 7. Eleverna i den nya klassen behöll sina grupperingar från tidigare klasser i respektive skola. Med olika aktiviteter bröts detta ned och ungdomarna fann varandra snart i ett gott lärandeklimat för hela klassen.

En annan svårighet uppstår när elever och även lärare, kommer eller går till och från klassen. Alla vet vad som händer när man släpper in en ny tupp eller höna i hönsgården. Egerbladh mfl (1998:65ff) tar upp detta när han belyser olika sätt att involvera nya människor i organisationer. Acceptans, lära nytt eller flykt deras alternativa handlingssätt. I klass 9A fanns kontinuitet från början. En elev kom efter en vecka, samma elev lämnade för friskola i år 9. Två handledare har försvunnit under år 8. Kontinuiteten kan därmed sägas ha varit god. Med större rörelse i klassen hade det säkert varit svårare att skapa ett så gott lärandeklimat.

Både i litteraturen (Säljö 2000:27f) och i resultatgenomgången pekas på att osäkra och otrygga miljöer trots allt ger bestående lärande. Spänningsmomenten attraherar det implicita minnet och gör att man minns. Ur livet kan säkert alla människor dra fram minnesbilder med farliga inslag, som verkligen gav befäst lärande. Samtidigt är det en självklarhet att det inte går leva farligt hela tiden för att lära. Trygghet och värdegrund är en tydligare och säkrare faktor för lärande. I klass 9A levde vi farligt några gånger, så balansgången kan vara ett hinder. Endast hälften av eleverna tyckte att undervisningens uppläggning påverkade deras lust att lära. Det är intresse, betyg och annat som påverkar mer. Man kan då fråga sig vad lärarens roll består av? (se vidare diskussion i berättelsen kap. 9:5). I vissa stycken kan elevernas svar tyda på att skolans uppläggning av verksamheten skapar hinder. I litteraturen finns också diskuterat hur svårt det är att leva i klassrum (Säljö 2000:155f). Många hinder för optimalt lärande dyker upp för eleverna genom skolans organisation, genom kraven och

målen och hur de presenteras samt genom tempot och stressen som finns i skolvardagen. En del elever menar att de anstränger sig så mycket att det genuina intresset för ämnet minskar. Stressen blir avledande från det de egentligen vill. Några blir pressade av att känna sig styrda av målen. De starka kan avstå att låta sig påverkas, men vissa påverkas negativt. Flera flickor i undersökningen beskriver hur de påverkas negativt av de uttalade kraven. Även de hjälpmedel som tagits fram kan upplevas störande i skolarbetet. I de undersökta klasserna är drygt en fjärdedel tveksamma till behovet av handledning och lärandebok. Man kan ställa sig frågande till varför inte fler (eller alla?) ser nyttan. Det kan förstås bero på inskolningsproblem, då undersökningarna gjordes under de första två terminerna med hjälpmedlen tillgängliga. Det kan också bero på att eleverna vill ha sin tid till annat som de upplever viktigare. Eller att handledarna inte har en handlingsplan för hur de ska göra eller att de inte var överens om hur man ska handskas med hjälpmedlen. Då blir det inte ett bra flöde.

#### **9.4 Frågor uppkomna ur aktionen och undersökningarna.**

Den här aktionen är i stort begränsad till klass 9A och dess elever. Vissa delar av hjälpmedlen har använts av andra elever och när det gäller lärandeboken har skolans alla klasser använt den under tre terminer. Vad kan då vara underlag för ny forskning? De frågor som uppkommit är så här långt av blandad natur. Här följer ett axplock:

- \* Hur påverkar arbetet med värdegrundsfrågorna lärandet?
- \* Hur mycket betyder egentligen en samarbetande hållning? En elev påpekade att det ändå hänger på elevens inställning. Kan man nå samma framgång i en individualistisk miljö?
- \* Vilken betydelse har kontinuiteten? I klass 9A har få förändringar i lärar- och elevkadern skett under projektiden.
- \* Hur bra är egentligen målstyrning för svensk skola? Flera elever uttryckte tveksamhet till alla måldiskussioner som förekom. Målen pressade mer än stimulerade vissa elever.
- \* Maktfrågorna i skolorna, i klasserna? Hur kan de analyseras?
- \* Hur genusperspektivet påverkar användning av lärandehjälpmedel?
- \* Hur kan lärstilsanalyser förbättra aktionen?
- \* Hur skulle en storskalig aktion i den här riktningen fungera? Om man bygger upp en laganda i hela organisationen och sprider Senges ”Femte disciplin”, skulle då alla kunna inbringas i den lärandekulturen? Var det detta som egentligen hände i TV-serien klass 9A?

## 9.5 Berättelsen om hur och när jag lär!

Jag använde en metod som har som delmål att man ska kunna återskapa informanternas berättelser (kap. 7) och de blev många. Två rektorer, fyra lärare och nio elever blev intervjuade, 55 elever skrev svar i lärandeboken och 73 svarade på enkätfrågor. För att 'återskapa deras berättelse' utformades kapitlet 9.5 samt som ett rundabordssamtal, ett sorts pjäsmanus, där jag är samtalsledare och aktionsforskare. En rektor, en lärare, två elever en gäst deltar.

***Aktionsforskaren (Af):** Hej! Vi har samlats här för att diskutera frågan "Hur och när man lär". Det var också arbetsnamnet på mitt masterprojekt. Vi ska tillsammans försöka återge vad som kom fram i alla de berättelser jag tagit del av. Min metod, gör att en del av det vi diskuterar handlar om var och när man lär, alltså platsen och tiden, andra delar handlar om vad och vems agerande som påverkar lärandet, en tredje aspekt blir vilka värderingar och lösningar som förbättrar lärandet. I en förstudie kom det fram ett antal temata som blev grund för projektfrågan. Rapporten är uppbyggd efter den temastrukturen. I såväl förstudie som masterprojekt blev värdegrundsfrågorna centrala. Vad tänker du rektor om det?*

***Rektor (R):** Värdegrunden är basen för all inläring. Den värdegrund vi har här gör att jag klarar att arbeta på den här arbetsplatsen. Jag känner trygghet i den. Eleverna ska också känna sej trygga med sej själva. Jag tror att det är väldigt viktigt att dom är det. Trygga med sin grupp, sin klass och sina lärare. För att de ska känna sej trygga, måste de tro på sin egen förmåga. De ska våga säga vad de tycker och prata med andra och framföra sina åsikter. Att respektera vad andra tänker och säger, ger egen trygghet.*

***Läraren (L):** Vi som lärare har en nyckelroll för att det ska bli så. Han eller hon ska vilja se världen med elevens ögon. Viktigt för eleverna är att läraren är glad och snäll och det är roligt. Speciellt de yngre eleverna vill ha snälla lärare. Han eller hon ska motivera och planera. Då måste läraren ha koll på hur elever arbetar, hjälpa dem och ha tålamod. Vara kunnig och rättvis.*

***Elev (J):** Ja, jag delar den uppfattningen. Jag lär mig bra när jag jobbar själv eller i grupp och när vi får diskutera och debattera. Sätter läraren igång såna arbetsformer så blir det bra.*

***L:** Det handlar alltså om att tända intresset hos eleverna. Låta dem få gå olika vägar, fria men ändå styrda. Vad ska vi lärare ska göra för att skapa det ni kallar "roligt".*

***Elev (C):** Variation och engagemang. Det ska vara god stämning. Det är jätteviktigt. Det smittar av sig om det är en bra stämning. Läraren påverkar mycket om det finns engagemang inför något nytt. Lusten att lära ökar då.*

***Af:** Vad är det då som motiverar er elever?*

***J:** Att ordna gemensamma aktiviteter, tävlingar, fester och resor. Då sätter man upp mål gemensamt, för sig själv eller tillsammans. Stora projekt, som uppsatsskrivningar hela dagar och temaarbeten över flera veckor. Det motiverar och sprider sig till alla skolämnena!*

***C:** Humöret har betydelse för vissa elever. Är man på dåligt humör, som kan sprida sig, så är det svårt att koncentrera sig.*

**R:** Strävansmålen anger ju riktningen för hur lärare ska arbeta. Läraren måste hoppa på tåget när det gäller anslå tonen och inriktningen i en målstyrd skola. Då blir uppnåendemålen viktiga för eleverna. Vad tycker ni om det?

**L:** Läroplanen och målen förstås av eleverna om vi handledare och lärare hjälper dem att hitta rätt. Målen i kursplanerna och betygskriterierna påverkar elevernas arbetssätt.

**C:** Ja, vi känner till målen bra, även om vi ibland inte vill känna till allt om dem. Bara vi elever jobbar på så blir det bra betyg av sig självt. Men det är mitt ansvar som elev att hålla koll på målen och betygskriterierna. Och det gör jag.

**J:** Kursmålen gör att vi känner att det är allvar, men de skapar också en viss stress.

**R:** Jag tycker man kan se att kraven på eleverna sätts av kursmålen. Det kan kännas pressande, fullt förståeligt. Men om man använder ordet förväntningar, så kan skapa mer drivkraft. Förväntningarna anger de möjligheter eleverna har att uppnå på olika nivåer och de är olika hos eleverna. Man lägger upp ribban olika högt beroende på kapaciteten, men om ribban ligger för lågt för nån blir det inte motiverande att hoppa, eller vad tycker vår gäst?

**Gäst (G):** Ja, det kan jag hålla med om.

**R:** Hur ser ni elever på ansvarsfrågan? Vem har ansvaret för hur väl ni känner till målen?

**J:** Jag känner också till målen, men ibland vill jag inte veta, för risken finns att jag anstränger mig så mycket så jag tappar intresset. Orken kan tryta.

**C:** Det hänger på mig. Oftast intresserar jag mig mer när jag tar stort ansvar.

**L:** Påverkar målen lusten och lärandeförmågan?

**C:** Det kan ju vara kul av olika skäl. Det är roligt att få bra betyg. Men det kan också vara lustfyllt för att man är intresserad. Eller både och.

**J:** Man kan träna upp lärandeförmågan. Vi samarbetade bra när vi väl lärde känna varann och då lärde jag mig mycket bättre. Efterhand la vi upp arbetet bättre och bättre och lärandet blev då också bättre.

**L:** Hur ser ni då på betygens betydelse för att få lust att lära?

**C:** Lite, om man har ett högt betyg känner man att man lär sig bättre, då vet man att man är bra i det ämnet, känner övertygelse och får självförtroende.

**J:** Jag tror det också, men om vi går tillbaka till måldiskussionen. Man når mål efter mål och då får man kanske mvg. Men ändå kan det kännas som nånting saknas, man har inte övertygat bara om man når målen. Det genuina intresset måste finnas för att kunskapen ska vara äkta. Man ska vilja ha den kunskapen för att lära fullt ut. Så är det!

**C:** I praktiska ämnen går det bra för mig. Jag tycker det är roligare när man jobbar med händer. Jag är uppvuxen med praktiska saker, att jobba med kroppen.

**Af:** Ja, precis som du är inne på glömmar man lätt det som kallas handens kunskap eller den tysta kunskapen. I litteraturen finns många intressanta teorier om detta. Under kursen har jag hittat mycket sånt som intresserar mig. Aktionslärandesperspektivet har gett mig den struktur jag saknat i tidigare arbete. Möjligheten att både agera och undersöka effekterna gav den kick jag behövde. En sån sak handlade om hur ett samarbete förhållningssätt påverkar lärandet. Hur upplever ni elever att aktionen lagarbete fungerade?

**J:** Vi har haft ett bra lagarbete. Men det krävs att man litar på varann och lyssnar och det har vi gjort mestadels.

**C:** Vi har haft en bra grund, men det går ändå ganska mycket upp och ner. Det går bättre när man får samarbeta. Då kan man lära av varandra. Vi har ju kunnat samarbeta ganska fritt och fått styra hur det ska gå till. När vi satte upp en pjäs gjorde vi det helt och hållet själva och tog stort ansvar och lärde oss mycket nytt.

**J:** Det är klart att det är bra med god sammanhållning. Det blir ju lättare då. Men det är inte självklart att betygen blir bättre bara för det. Elevernas inställning betyder mycket mer.

**L:** Ni elever har haft vissa hjälpmedel under år 9 – handledning och en lärandebok. Vilken nytta har ni haft av dem?

**C:** Lärandeboken har ju hjälpt mycket. Man får struktur, vet vad man ska koncentrera sig på. Kalendern var bra. Det var bra att man fick sätta upp mål för nästa vecka. En svårighet var att hålla reda på den och ha med den till alla lektioner.

**J:** Jag använde den inte så mycket. Nu på slutet behövdes den nästan inte alls. Det är lite onödigt att behöva skriva överallt. Men reflektionsfrågorna gjorde att man fick fundera över hur det gått, vad man gjort bra och mindre bra. Det var Ok.

**L:** Handledningssamtalen då?

**C:** Jag hade inte nån direkt nytta av dem, men jag har hört andra som haft det. Det bra att sätta upp mål för den närmaste tiden. Det är lättare att prata om egna mål om man är själv med handledaren, men vi arbetade mest i par på slutet.

**Af:** Vi byter ämne igen. Du som lärare har ju haft en dubbelroll. Du har ju också varit aktionsforskare. Hur har du klarat det? Problem?

**L:** I mångt och mycket har det varit två positiva roller. Jag har lärt mig på alla fronter, parallellt lärande kan man kalla det. Det är inte en lärandesituation bara för eleven. Det är en lärandesituation för alla parter som finns i situationen. Min kunskap om eleverna och deras reaktioner gör att jag lär mig genom dem. Och eleverna lär på ett annat sätt när nya aktioner kommer i deras verklighet. Svårigheten bestod mest i att hålla alla informerade, dels om min aktion, dels om mina undersökningar. Undersökningarna var nog lättast att förklara.aktionen blev nog tydlig för eleverna efterhand. Eller vad säger ni elever?

**C:** Du bestämde dig i sjuan att vi skall bli bäst, sen så har det bara blivit så.

**L:** Det är ju ni som gjort jobbet.

**J:** Ja, Vi har ju kämpat för det ska bli så, men vi hade nog inte tänkt på det. Vi hade nog inte kunnat bestämma oss själva. Vi hade nog bara struntat i det.

**C:** Du är liksom en ganska stor del i det.

**L:** Ja, vi hade ju stora framgångar tillsammans. Det är bara att kolla betygsstatistiken, 257 gymnasiepoäng i genomsnitt för alla elever och alla ämnen. Och vår formel var enkel  
 $8,5 + 13 + \text{grötfrukost} = 257$

**Af:** I motivationsforskningen har man också formler för vad som skapar framgång.

Värdering                                      Förväntan  
av resultat                                      x                      om att det man gör leder till resultat                      =                      Motivation  
Notera att det kan bli nollresultat i denna formel. Men vi har ju en gäst som suttit tyst här hela tiden. Du fick en intressant fråga i en radiointervju innan du skulle sluta din karriär. Jag ställer den igen "Hur kan du **alltid** hålla dig på din bästa nivå?"

**G:** Det ska man väl göra på alla jobb!



## LITTERATURFÖRTECKNING

Anderson Gary L, mfl 1994: *Studying your own school*. California: Corwin Press

Arfwedson, Gerhard. red. 2002: *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag.

Berg, Gunnar 1995: *Skolkultur – nyckeln till skolans utveckling*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Björklund, Lars-Erik 2008: *Från novis till expert: Förtroghetskunskap i kognitiv och didaktisk belysning*. Linköping University

Blossing, Ulf. 2003: *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Boström, Lena 2000: *Spelar inlärningsmetoder någon roll?* Umeå universitet D-uppsats.

Boström, Lena 2004: *Lärande och metod*. Jönköping University Press Dissertation.

Carlgren, Ingrid & och Marton, Ference 2000: *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag

Coghlan, David och Brannick, Theresa. 2005: *Doing Action Research in Your Own Organization*. London: Sage Publications.

Egerbladh, Thor och Tiller, Tom. 1998: *Forskning i skolans vardag*, Lund: Studentlitteratur.

Eilertsen, Tor-Vidar. 2004: *Aksjonsforskning på närt hold. Muligheter og dilemmaer*, Kristiansand: Höyskoleforlaget.

Tiller, Tom (red.): *Aksjonsforskning i skole og samfunn*. Kristiansand: Höyskoleforlaget.

Gardelin, Anders och Wahnström, Kurt. 1996: *Från Nuläge till Nyläge*. Visby: Gotlands Läromedelcentral.

Gergen, K.J. 1997: *Virkelighed og relationer*. Köpenhamn: Dansk psykologisk Forlag.

Hargreaves, Andy. 1998: *Läraren i det postmoderna samhället*, Lund: Studentlitteratur.

Hermansen, Mats. 2003: *Omlæring*. Århus: Forlaget Klim.

Holme, Idar Magne & Krohn Solvang, Bernt, 1991: *Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund, Studentlitteratur.

Häyrynen YP & Hautamäki J. 1977: *Människans bildbarhet och utbildningspolitiken*. Lund: Berlingska Boktryckeriet.

Kvale, Steinar. 1997: *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.



Läroplan för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) rev. 2006, med Kursplaner för grundskolan, rev. 2005. [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Mattsson, Matts 2004: *Att forska i praktiken*. Uppsala: Kunskapsföretaget

McNiff, J. with Whitehead, J. 2002: *Action Research*. London: Routledge Falmer.

Pedagogiska Magasinet nr1/2006 tidskrift. *Jubileumsnummer*. Stockholm: Lärarförbundet.

Pedagogiska Magasinet nr2/2003 tidskrift. *Tema: Lust och leda*. Stockholm: Lärarförbundet.

Pedagogiska Magasinet nr3/2008 tidskrift. *Tema: Att leda lärande*. Stockholm: Lärarförbundet.

Piaget, Jean 1972: *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Albert Bonniers tryckeri.

Schön, Donald A. 1983: *The Reflective Practitioner*. Massachusetts: Basics Books.

Senge, Peter M. 1995: *Den femte disciplinen*. Stockholm: Nerinius & Santérus Förlag.

Skolbarn nr 3/2003, tidskrift. *Tema: Om lärandets gåta*. Stockholm: FortbildningsFörlagen.

Skott, Carola red. 2004: *Berättelsens praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer 2002: *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB

Strandberg Leif 2007: *Vygytskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

Säljö, Roger 2000: *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Tiller, Tom. 1999: *Aktionslärande*. Stockholm: Runa Förlag.

Tiller, Tom red., 2004: *Aktionsforskning i skole och utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Valdermo Odd & Eilertsson, Tor Vidar 2002: *En Laeringsbesvisst skole*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Wahnström, Kurt 2002: *Att skapa goda lärandemiljöer*. Examensarbete i aktionslärande vid Universitetet i Tromsø.

Wahnström, Kurt 1995: *Från grundskola till gymnasieskola – ett pedagogiskt kulturmöte*. Examensarbete i kvalitetsutveckling vid Kungliga Tekniska Högskolan.

Wadel, Cato 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek AS

Wibeck, Victoria 2000: *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

## **Bilaga 1 - Utdrag ur min loggbok från föreläsning den 22 januari 2007**

*”Mads Hermansen (MH) beskriver hur människan fungerar. Man kan inte lära utan kontakt, inte utan dialog. Vi tar plats i ett socialt förbund som gör att vi blir till genom att andra tolkar vad jag har tolkat. Vi blir till en annans tolkning av det jag tolkat. Vi missförstår eftersom vi tror vad andra tror. En förutsättning för att lära är att man blir sedd. Man har rätt att vara man som är och att man får besked att man är god nog. Vi är sårbara och måste bli erkända som goda nog för att få lära. Vi vill skapa mening i det meningslösa genom att vara lärare, dvs. hjälpa någon annan. Vi söker erkännande genom kärlek – jag älskar dig, du älskar mig. Livet går vidare ut på att få erkännande genom existens, genom frihet, genom prestation och genom juridisk självständighet. Vi önskar ha och vara bra lärande förebilder och tar därför emot andras framställning av sig själva. MH presenterar det han kallar en minimalistisk definition av laering: ’Det blir laering när något hos den som kan komma till laerande, kopplas samman med något annat eller olikt och det ger mening.’*

*För gott lärande behöver uppläggningsen vara lite svårare än det man kan klara (ribban ska ligga lite högre än personliga rekordet, för att vi ska kunna sätta nytt/min anm.). Man måste ha en orsak till lärande - varför jag ska lära. Det måste finnas en ansträngning i prestationen. Man måste ha överblick och återblick för att lära. Nuläget ska ses i bilden av sin egen historia och sitt förutseende inför framtiden – feedback jämfört med feedforward. Lärande är en inre dialog med sin förförståelse, ett sätt att nå nått nytt med hjälp av gammalt. Reflektera på historien, reflektera på det förväntade, framtiden.*

*Tillkomsten skapas i det narrativa. Vi blir till i berättelsen om våra liv. Vi lär av berättelsen. Det finns inre och yttre orsaker till vad som gör detta möjligt. I det inre gör man själv tankefel, som att man ’dummar’ sig eller ser ner på sig själv. I det yttre påverkas man av orimliga krav av stabila kontakter eller av ’dåligt humör’ från instabila kontakter. För att berättelsen ska ge stöd för lärande ska man fråga öppet, istället för att tala om eller bestämma vad som ska göras. Man vet inte vad som är bäst för den som berättar. I den narrativa modellen ska man lyssna och reflektera för lärande.”<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Sammanfattning av föreläsning av Mads Hermansen i jan 2007,

## Bilaga 2 – Brev till målsmän 1

Klinteskolan  
Aktionsforskning

2007-06-04

Till  
Elever och målsmän år 7-9

### Aktionsforskande lärare.

Två av lärarna på Klinteskolan, Kurt Wahnström och Zohreh Mortazavi, deltar i masterutbildning i aktionsforskning vid Universitet i Tromsø. Det innebär att de genomför aktioner och undersökningar om den verksamhet som de bedriver i Klinteskolan år 7-9. I samband med den organisationsförändring, som vi planerar inför nästa läsår, har vi rektorer ombett dessa lärare att så nära som möjligt följa utvecklingen av skolan i samband utvecklingsarbetet.

Kurt kommer att följa utvecklingen av elevhandledningen och måldiskussioner.  
Zohreh kommer att följa utvecklingen av elevens val.

I praktiken innebär det att eleverna får svara på enkäter om hur förbättringsarbetet utvecklas. Några elever kommer att få delta i gruppdiskussioner på samma tema.

Det är vår förhoppning att målsmän stödjer detta utvecklingsarbete och att ni ger klartecken till att våra aktionsforskande lärare får tillfälle att genomföra undersökningarna. Får inte ditt barn delta i undersökningarna, vill vi att du meddelar detta till oss rektorer.

Har du frågor om aktionsforskningen så ringer du  
Kurt xxxx-xxxxxx eller Zohreh nnnn-nnnnnn.

Med vänliga hälsningar

Eva-Karin Rönnfors-Ribaut  
Rektor

Tomas Ekholm  
Bitr. rektor

## Bilaga 3 – Brev till målsmän 2

Klinteskolan  
Aktionsforskning

2007-11-01

Till  
målsmän för eleven ..... år .....

### Aktionsforskande lärare.

Två av lärarna på Klinteskolan, Kurt Wahnström och Zohreh Mortazavi, deltar i masterutbildning i aktionsforskning vid Universitet i Tromsø. Det innebär att de genomför aktioner och undersökningar om den verksamhet som de bedriver i Klinteskolan år 7-9. I samband med skolans organisationsförändring, har Klinteskolans ledning ombett dessa lärare att så nära som möjligt följa utvecklingen av skolan.

Kurt kommer att följa utvecklingen av elevhandledningen och måldiskussioner.  
Zohreh kommer att följa utvecklingen av elevens val.

I praktiken innebär det att eleverna får svara på enkäter om hur förbättringsarbetet utvecklas. Några elever kommer att få delta i gruppdiskussioner på samma tema.

Det är vår förhoppning att målsmän stödjer detta utvecklingsarbete och att ni ger klartecken till att våra aktionsforskande lärare får tillfälle att genomföra undersökningarna.

Ditt barn har anmält sig till att delta i fokusgruppintervjuer för elevens val. Det kommer att bli tre intervjutillfällen, två tillfällen under ht 2007 och ett tillfälle under vt 2008. Intervjufrågorna handlar om elevinflytande, och lärande i samband med elevens val.

Har du frågor om aktionsforskningen så ringer du  
Kurt xxxx-xxxxxx eller Zohreh nnnn-nnnnnn

Med vänliga hälsningar

Zohreh Mortazavi



Här med intyggar jag att mitt barn får delta i ovanbeskrivna fokusgruppintervjuer

Målman namn .....  
Målmans underskrift .....

## Bilaga 4 – ”Bruksanvisning för min Lärandebok<sup>2</sup>

Den här kalendern är mitt hjälpmedel för att klara skolan så bra som möjligt. Jag använder den dagligen i min planering av skolarbetet och reflektion över hur jag klarar mig i mitt arbete. Jag är medveten om att detta är ett arbetsmaterial under upparbetning. Därför är vissa sidor inte kompletta. De kommer att utvecklas färdigt under höstterminen.

Mål för ämnen engelska, matematik och svenska finns på **sid 6-8**  
Min handledare har lärt mig hur jag ska hitta målen för de andra ämnena och kriterierna för betygssättning på nätet. När vi har diskuterat kriterierna i klassen skriver jag in dem i de tomma rutorna.

Läsårsplaneringarna för de olika blocken ska skrivas in på **sid 10-16**

Kalendarieplaneringarna börjar med vecka 34 på **sid 17**  
Under varje vecka har jag fyra arbetsblad  
1/ En planeringssida, där jag skriver in vad jag ska uppnå och hur jag ska arbeta  
2/ En aktivitetssida, där jag skriver in vad jag ska göra i skolan och hemma.  
3/ En kalendersida, som jag använder dagligen i de olika blocken.  
4/ En reflektionssida, där jag svarar på reflektionsfrågor varje fredag.

Första och fjärde sidan jobbar jag med under handledningstiden på fredagar.  
Andra och tredje sidan använder jag fortlöpande med under hela arbetsveckan.

Resultat och omdömen för de olika ämnen och temana skriver jag in på **sid 85**

Elevens val planerar och utvärderar jag i blanketterna som börjar på **sid 86**

Målsmän och handledare ger respons varje vecka på reflektionssidan. Det innebär att jag varje fredag ska ta hem lärandeboken till mina föräldrar.

Lärandeboken är en personlig handling som jag håller i tryggt förvar och under uppsikt. Jag har med mig Lärandeboken till alla lektioner och jag kan även ta med mig den hem när jag behöver. Det är viktigt för mig att lära mig använda boken och att jag lämnar synpunkter till handledaren på hur det fungerar. Jag är också medveten om att handledaren då och då samlar in våra lärandeböcker och att utvärdering görs i ett forskningsprojekt. Jag skriver därför inte om personliga saker i boken. Handledaren och forskaren har tystnadsplikt om allt jag skriver och lämnar inte ut någon information om innehållet utan mitt godkännande.

Klinteskolan 2007-08-.....

.....  
Namnunderskrift elev

.....  
Namnunderskrift målsman

Klass .....

<sup>2</sup> Ur Lärandeboken höstterminen 2007

## Bilaga 5 – Frågeguide för fokusgruppintervjuer med elever

Kurt Wahnström  
Klinteskolan, lärare

2008-03-25

Till  
elever i klass 9A

”Hur och när du lär” är nyckelfrågan i min forskning. Frågan har dykt upp flera gånger under din tid i klass 9A. För att jag ska kunna slutföra min studie, behöver jag göra två gruppintervjuer med några elever ur klass 9A. Min projektfråga är

***”Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?***

***- Ett aktionsforskningsprojekt med betoning på lärandemedvetenhet, lagarbete och systematiskt bruk av handledning, måltolkning och lärandebok”.***

Intervjun/samtalet kommer att handla om följande frågeområden:

- \* När känner du lust att lära?
- \* Hur får du ökad lust, hur blir du mer motiverad?
- \* Vad påverkar din förmåga att lära?
- \* Är du medveten om när och hur du lär som bäst? Beskriv!
- \* Hur påverkar samarbete och laganda lärandet?
- \* Vilken hjälp och nytta har du av handledningen?
- \* Vilken hjälp och nytta har du av arbetet med kursmålen?
- \* Vilken hjälp och nytta har du av Lärandeboken?

Jag hoppas du vill vara en av dem som kan tänka sig delta. Av de som svarar Ja, lottar jag ut fyra + fyra elever för två olika gruppsamtal. Ett i vecka 15 och ett i vecka 17. Samtalet tar ca 45 min. Vill du vill vara med?

Markera med Ja eller Nej och skriv

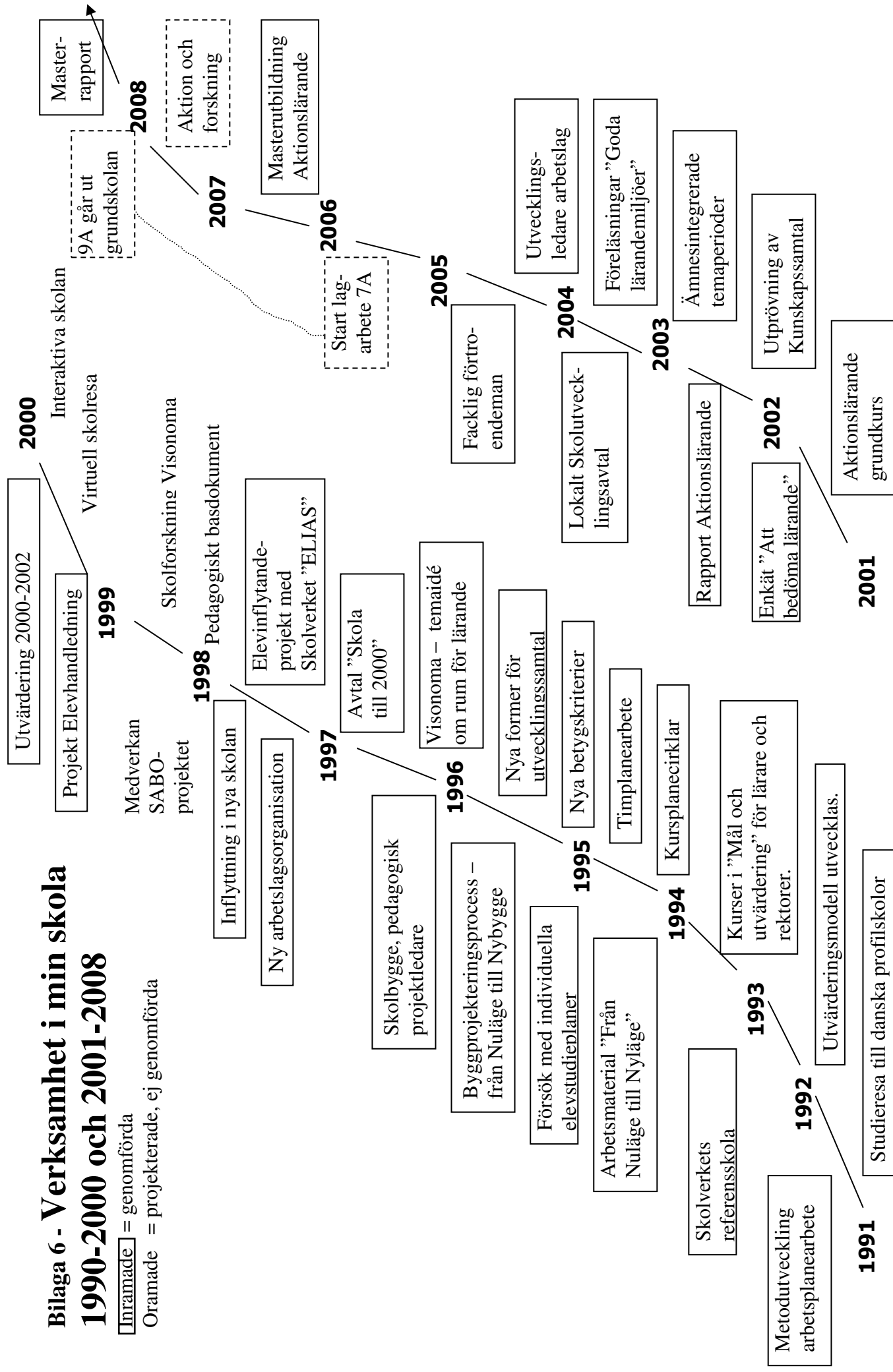
ditt namn: .....

## Bilaga 6 - Verksamhet i min skola

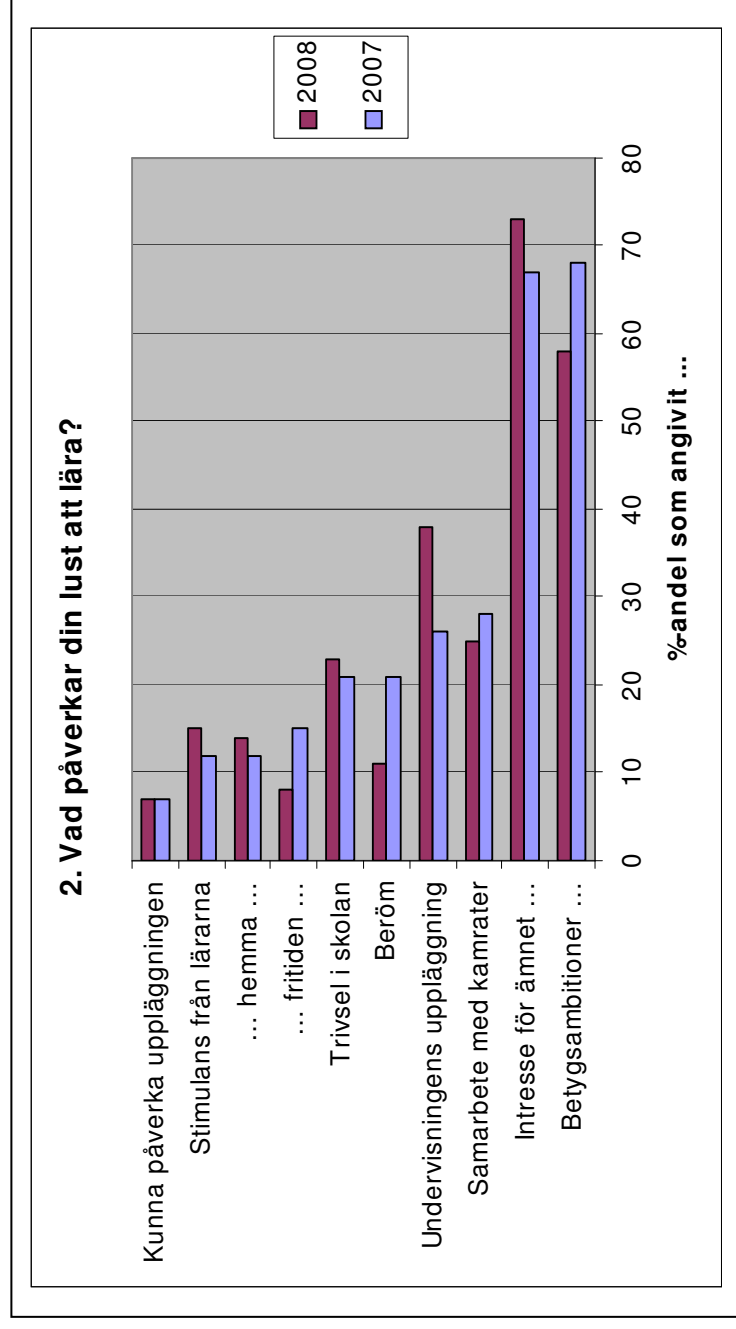
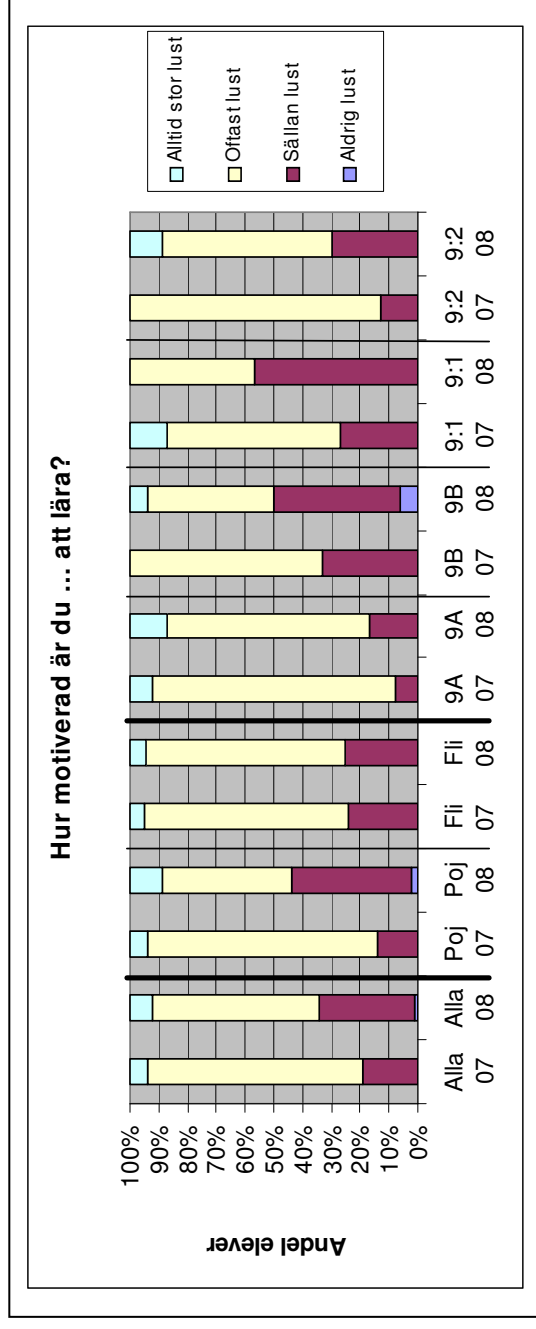
### 1990-2000 och 2001-2008

Inramade = genomförda

Oramade = projekterade, ej genomförda

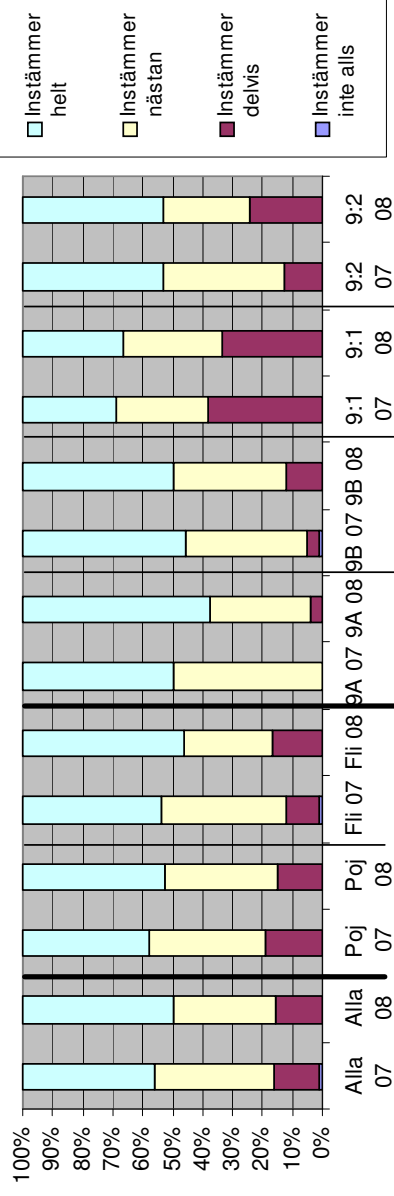


**Bilaga 7. Utdrag ur enkätundersökningar genomförda före respektive efter omorganisation läsåret 2007/08.**

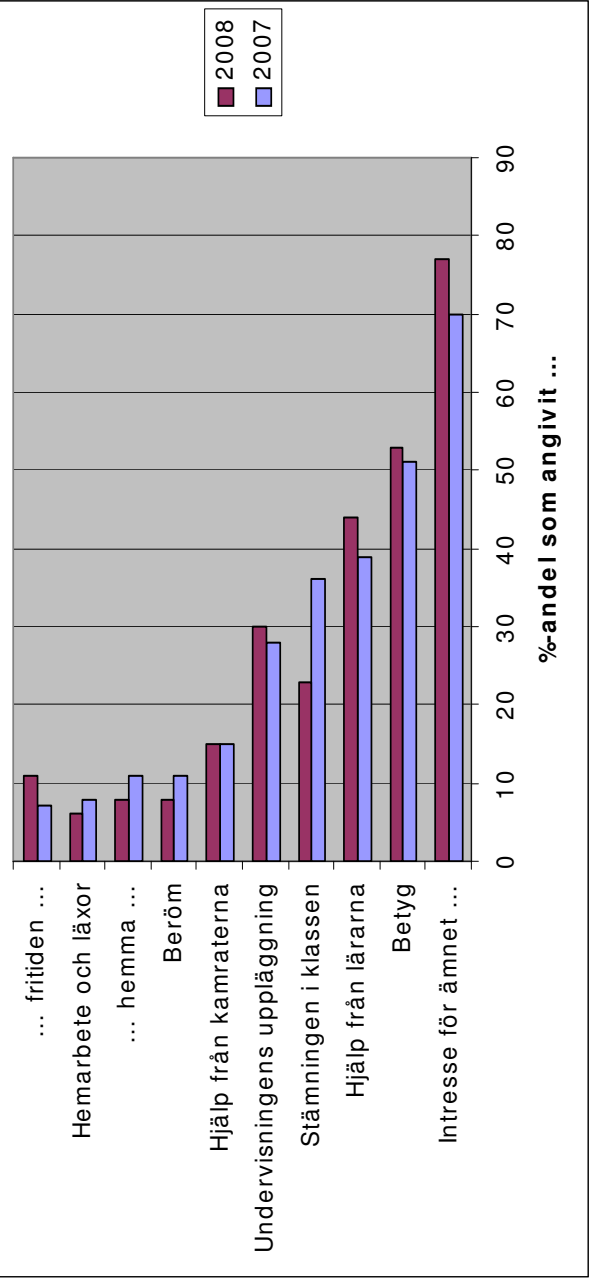




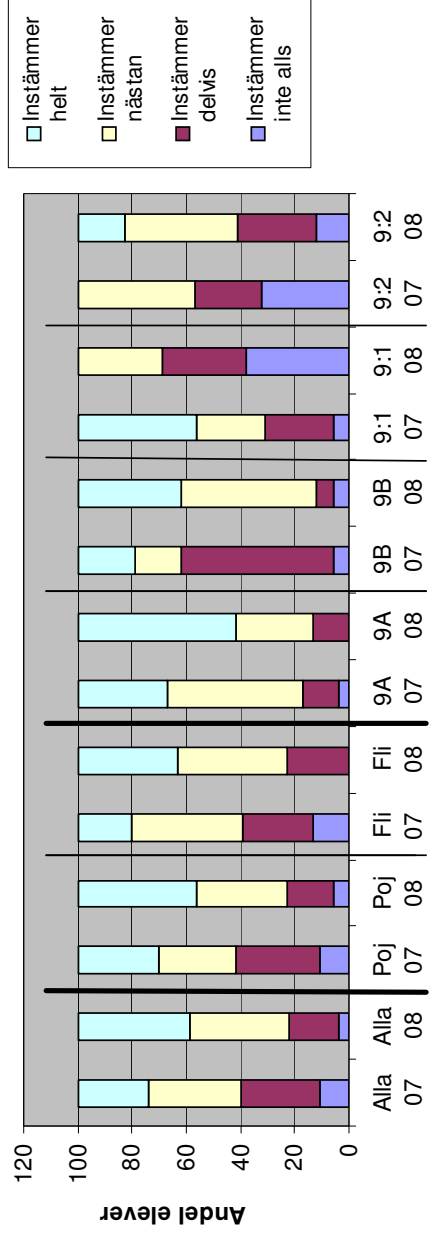
### Min förmåga att lära är så god att ... jag klarar min skolgång!



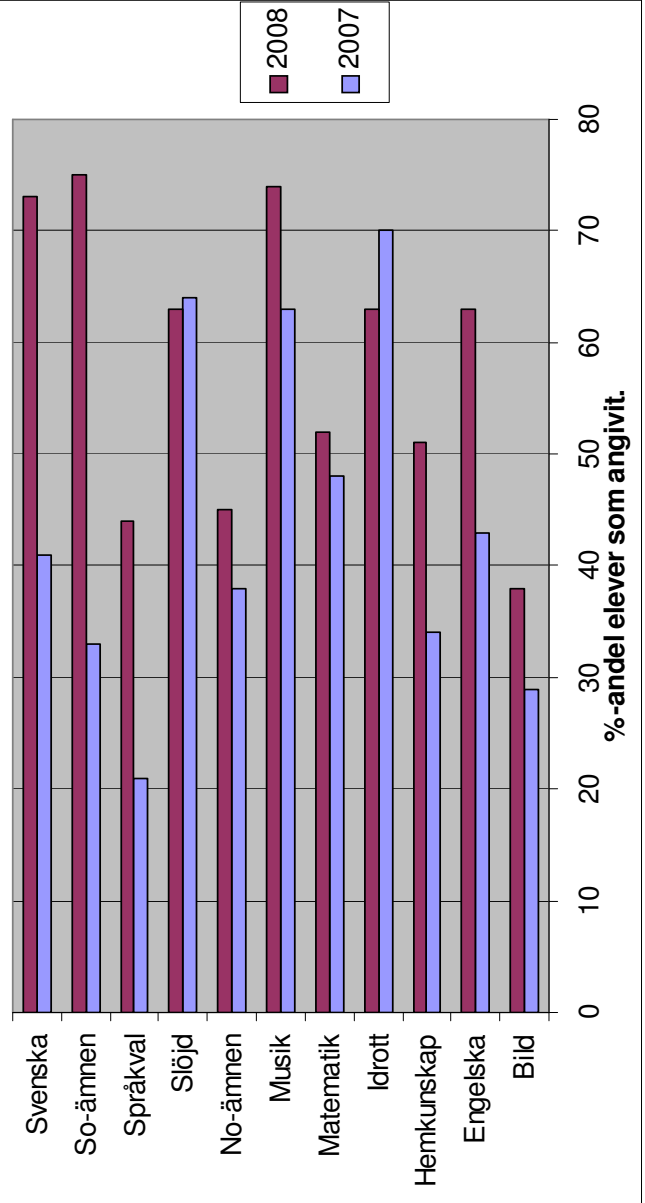
### 4. Vad påverkar din förmåga att lära?



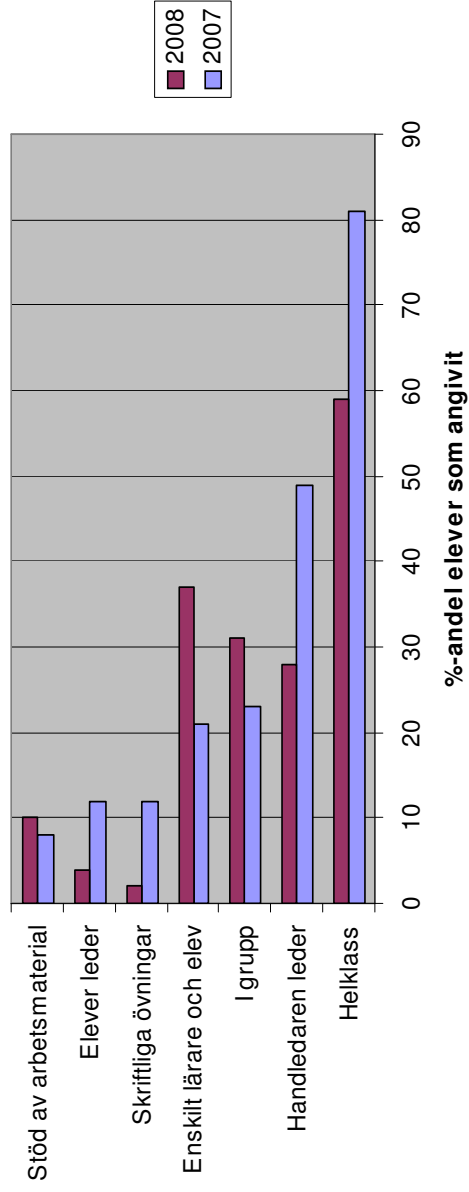
### Jag får den handledning jag behöver ....



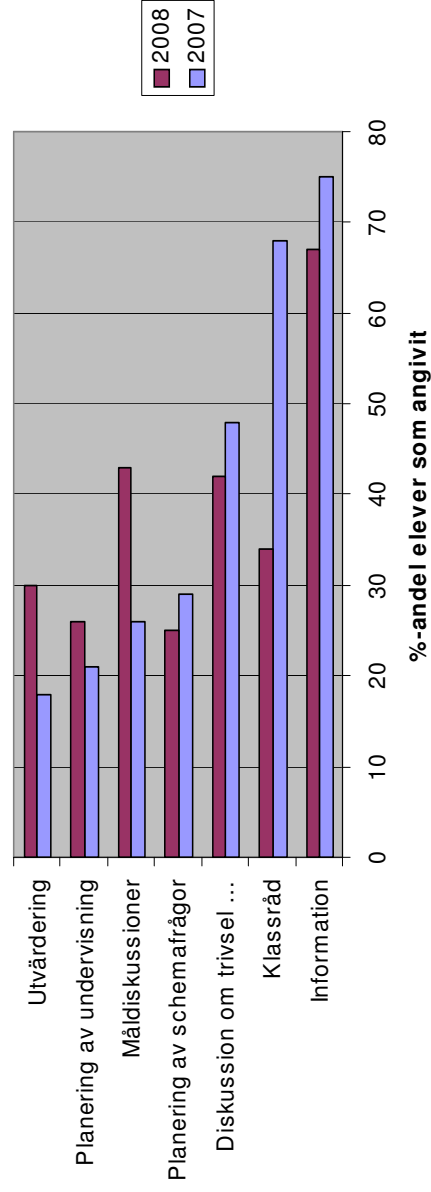
### 8. I vilka ämnen har du kännedom om målen?



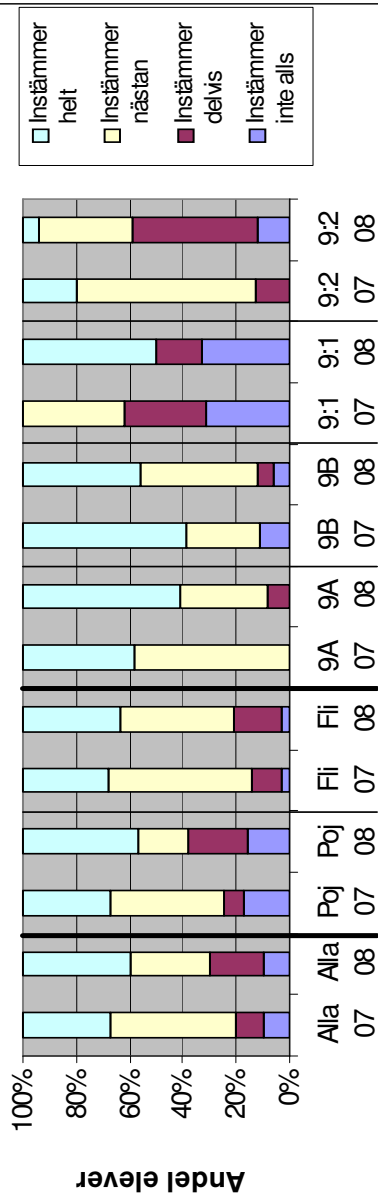
### 9. Hur genomförs handledning?



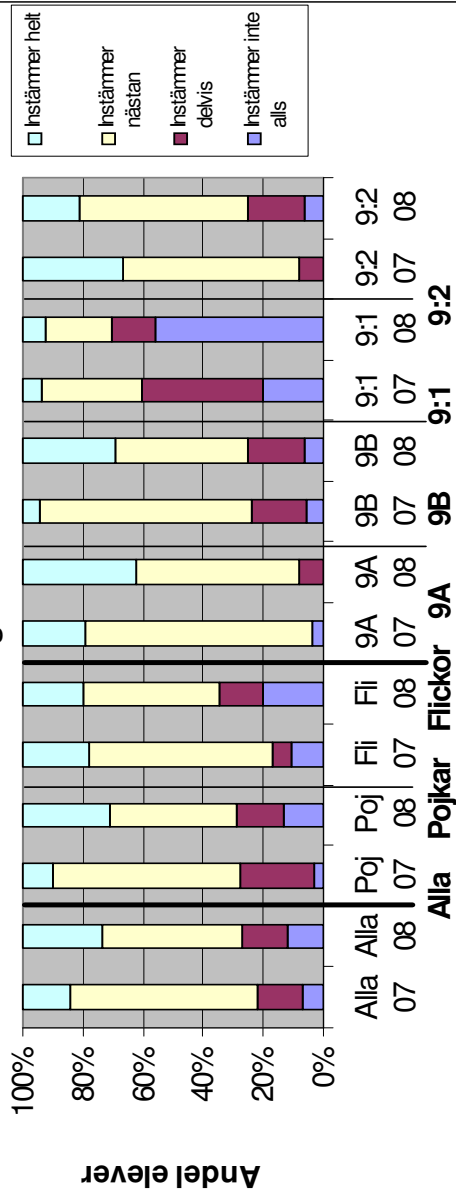
### 10. Vad innehåller handledningen?



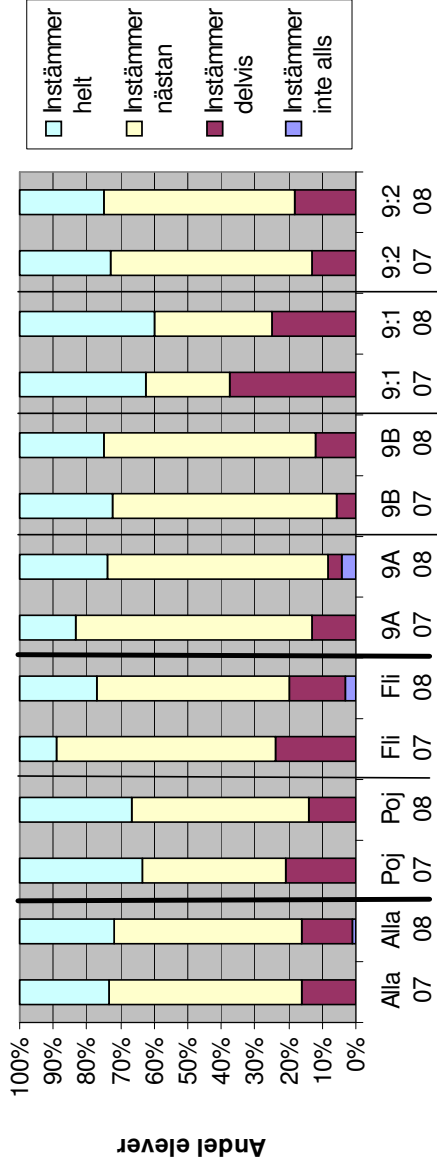
### Elever och lärare trivs med stämningen i vår klass!



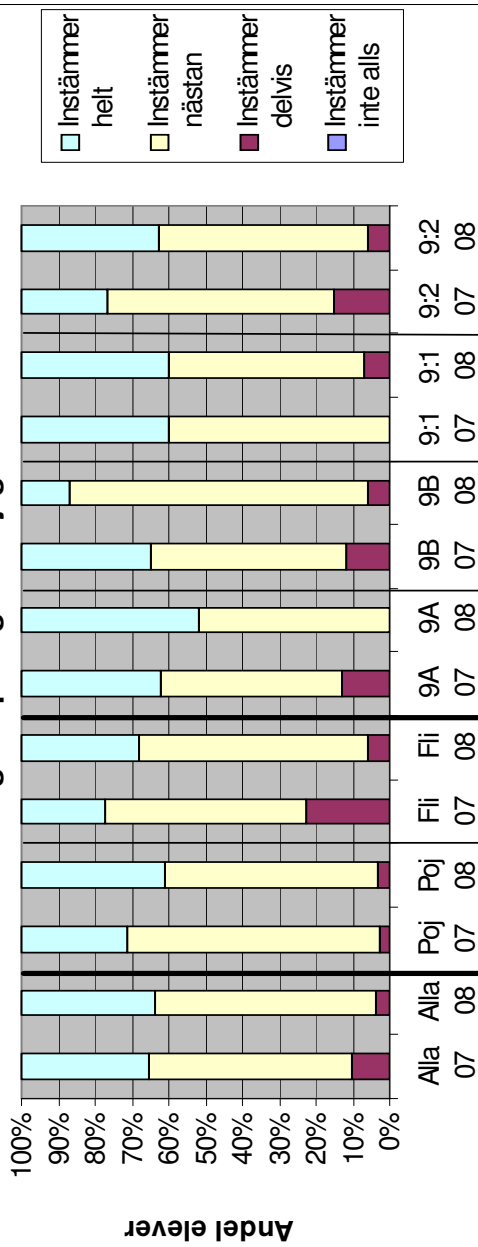
### I min klass finns god kultur för lärande!



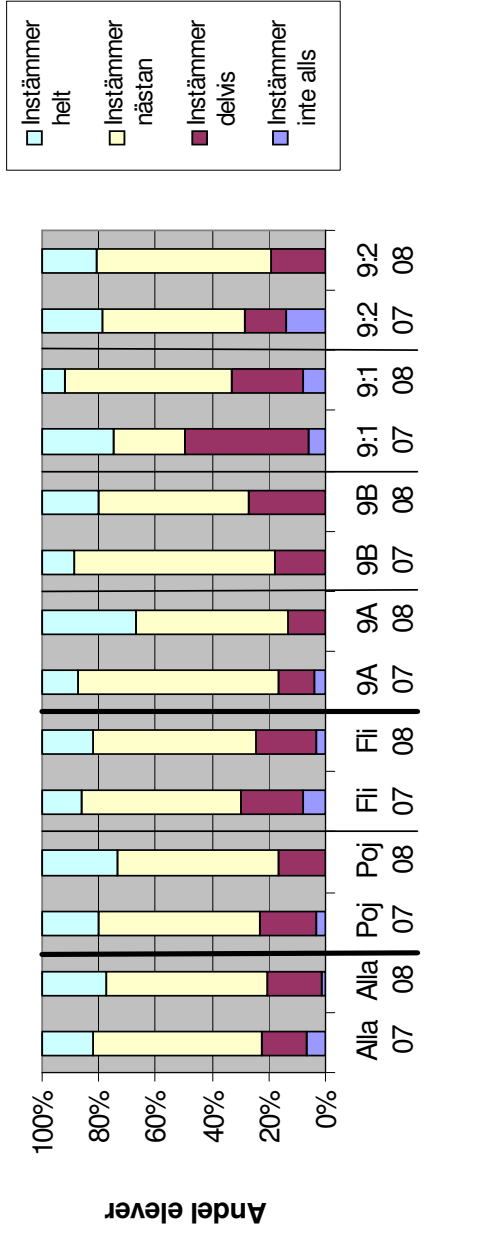
### Kraven känns rimliga för mig!



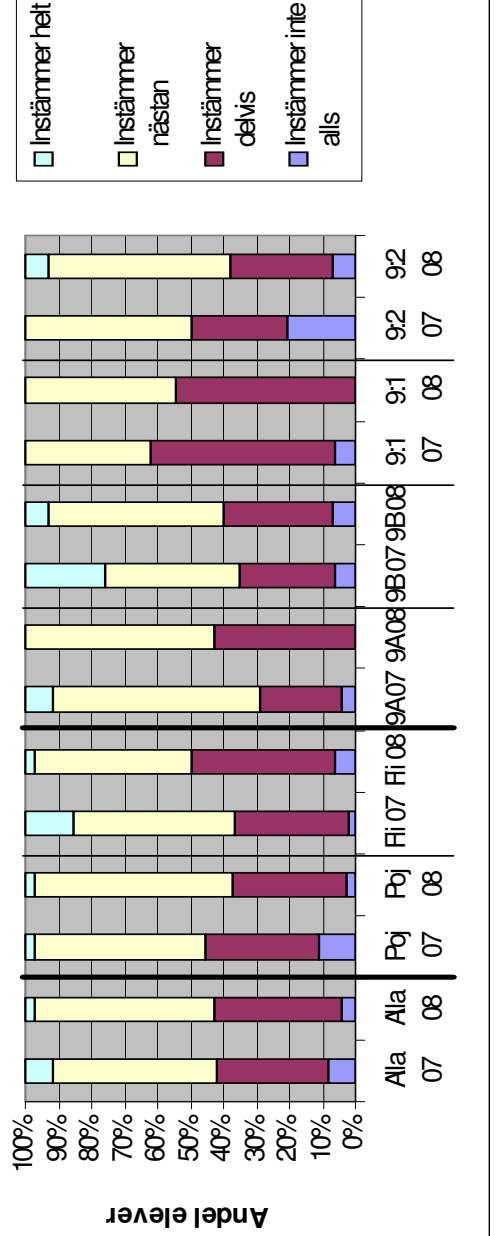
### Förväntningarna på mig är vad jag behöver ...



I Klinteskolan finns en gemensam värdegrund uttalad.



...en gemensam värdegrund som alla ställer upp på



## Bilaga 8 – Analys av elevsvar ur Lärandeboken

### Aktionslärande, masterutbildning, Universitetet i Tromsø, 2007 - 2008

Kurt Wahnström, Klinteskolan, Gotlands Kommun

Forskningsfråga: "Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?"  
Hur och när man lär!

Skiktad, jämförande innehållsanalys av elevutsagor i Lärandeböckerna hösten 2007, vecka 35 och 37.

7A: 16 Lärandeböcker har lästs 8:2: 16 Lärandeböcker har lästs 9A: 24 Lärandeböcker har lästs

### Frågeområde 1 : När och hur du lär som bäst.

	Orientering: När? Var? Hur?	Agerande: egna eller andras.	Värderingar och lösningar.
När lär du som bäst? Hur fungerar din studieteknik? Hur vill du arbeta? (Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)	<p><b>Elever ur 7A:</b> 16 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 10 krävs tystnad och arbete i lugn och ro i klassen. I övriga önskas samarbete med andra för att få gott arbetsklimat.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> 12 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 5 krävs tystnad och arbete i lugn och ro. Två tycker det är viktigt att jobba effektivt före resp. efter lunch. Övriga 5 vill samarbeta eller sitta själva med en bok eller en dataskärm.</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> 13 utsagor har givits under aktuella två veckor. Fyra vill jobba med andra och samarbeta. Tre vill att läraren berättar. Tre lär bäst när de jobbar själv. Tre vill ha repetition, upprepning och diskussion.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> Tre utsagor har givits under aktuella två veckor, vilka alla anknyter till samarbete eller att man varierar arbetssätt.</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> Inga utsagor har givits under två aktuella veckor.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> Fyra utsagor har givits under aktuella två veckor i vilka tas upp att man ska få arbeta självständigt och göra roliga saker. Omvänt tycker man illa om att bara läsa och påpekar att "jag har svårt för att lära mig".</p>
	<p><b>Elever ur 9A:</b> 11 utsagor har givits under aktuella två veckor. I alla krävs tystnad och arbete i lugn och ro.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 20 utsagor har givits under aktuella två veckor, av vilka sju anknyter till samarbete eller att man varierar arbetssätt. I åtta efterfrågas att man läser, antecknar och skriver. I sex betonas lärarens undervisning och uppgifterna som ges.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 22 utsagor har givits under aktuella två veckor, av vilka i nio tas upp att man ska få arbeta självständigt och göra roliga saker. I fyra utsagor anges motivation och intresse. I sex anges planering och studieteknik som framgångsfaktorer. Övriga utsagor handlar om inställning till prov och egna arbetssätt.</p>

	Elevcitat:	Elevcitat:	Elevcitat:
<p>När lär du som bäst? Hur fungerar din studieteknik? Hur vill du arbeta? (Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</p>	<p>När det är tyst. Är beroende av musik och märker när jag lyssnar att det inte går så bra att plugga. (8:2)</p>	<p>... om någon lärare pratar istället för att man ska sitta och läsa. (7A)</p>	<p>För att jag skall lära mig bäst så finns det ingen som helst taktik. Jag gör det som vi får, men jag hatar att bara läsa och svara på frågor. (8:2)</p>
	<p>I skolan, inte genom läxor, för jag är mer okoncentrerad hemma. (9A)</p>	<p>... när läraren berättar om något och sen sitter man med några i en grupp och får hjälpas åt med frågor, uppgifter eller vad den kan vara. I en del ämnen går det bäst om det är tyst och jag får tänka själv. (7A)</p>	<p>Jag har olika studietekniker och kan förbättra mitt sätt att se på saker. Jag kan bli mer motiverad i en del ämnen. Läraren bör motivera eleverna mer om de är negativt inställda. (9A)</p>
	<p>... när det är koncentration både för mig och klassen. (9A)</p>	<p>... när jag "forskar". Som vi gör i So/No, uppdelade i grupper och man tar reda på mycket saker som berättar för klassen. Det funkar inte så bra att bara läsa in saker ur en bok. (9A)</p>	<p>... när jag får mycket hjälp eller tydliga förklaringar. Jag har ett eget arbetssätt som jag vill känna mig trygg i och kunna använda i alla ämnen. (9A)</p>
		<p>Jag har ganska lätt att komma ihåg rätt bra när läraren står framme och berättar. I grupp tycker jag man lär sig mycket bra för att man får ta del av de andras fakta eller tro, som man sedan kan lägga ihop till en bättre slutsats än om man är själv. Det blir också roligare! Man lär sig mer om det är roligt! (9A)</p>	<p>... jag skriver ner det som jag ska lära mig. Brukar ha svårt att komma ihåg det läraren säger eller det jag läser. Bättre att skriva ner. Det har väldigt mycket med att göra hur intressant man tycker ämnet är. Roliga saker som vi jobbar med lär jag mig mycket bättre. (9A)</p>
		<p>... när jag får jobba självständigt med att ta in kunskap. Debatter i klassrummet är det bästa sättet om någon kan använda sin kunskap. (9A)</p>	<p>Tror att lärarna ska kolla lite mer på vad jag gör så det inte blir fel. Jag tror jag arbetar bättre då, även det kan verka irriterande. (9A)</p>
		<p>I ma jobbar jag helst själv, men i ett projekt eller något större är det bäst att jobba i grupp på 2-3 elever eftersom man då kan jämföra idéer och bolla dem emellan sig. Det blir bättre resultat då. (9A)</p>	<p>Prov är undermåliga för att visa vad man kan. (9A) I matte känns det mest naturligt att avsluta med ett prov, även i andra men det behöver inte vara skriftligt. (9A)</p>



Skiktad, jämförande innehållsanalys av elevutsagor i Lärandeböckerna hösten 2007, vecka 37 och 44.

7A: 16 Lärandeböcker har lästs 8:2: 16 Lärandeböcker har lästs 9A: 24 Lärandeböcker har lästs

## Frågeområde 2: Kännedom om målen.

	<b>Övergripande kännedom Ja/Nei</b>	<b>Kännedom om krav/innehåll</b>	<b>Inriktning mot målnivå/Lösningar</b>
<b>Hur väl känner du till målen? Vilka mål har du satt upp? Vad kommer att krävas? Vilken hjälp behövs av lärarna?(Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</b>	<p><b>Elever ur 7A:</b> Sex utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i fyra anges att de har ganska bra koll. I två känns inte målen till.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> Tolv utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i sex anges att de har ganska bra koll. I övriga känns inte målen till.</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> 13 utsagor har givits under aktuella två veckor. Sex handlar om att jobba hårdare eller anstränga sig mer. Tre om att vara mer koncentrerad på lektionerna. Övriga handlar om att jobba mer hemma, lägga sig tidigare eller att sluta sig att störas av andra på lektionerna.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> Sex utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i fem anges att de vill jobba hårdare, vara mer noggrann och koncentrerad. Den sjätte vill vara mer utsövd varje dag...</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> 15 utsagor har givits under två aktuella veckor, i vilka 14 uttrycks betygsambitioner från 9- till mvg-. I övriga utsagor uttrycks att lärarnas förhållningssätt är viktigt och att elevernas eget ansvar är viktigt för framgång.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> 18 utsagor har givits under aktuella två veckor. I alla anges betygsinriktade mål.</p>
	<p><b>Elever ur 9A:</b> 23 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 14 anges att de känner till målen väl och 7 har ganska bra koll. I två fall vill inte eleverna känna till målen.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 19 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i tio anges att de vill ha ökad koncentration och förbättrad arbetsinsats. I sex utsagor betonas den egna planeringen och koncentration kring målen.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 30 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 27 anges betygsaspekter, allt från att nå Gnivå till MVGnivå. I 11 anges lärarnas roll som mycket viktig. I sju utsagor betonas det egna ansvaret och att det hänger på eleven själv. I tre lyfts fram att det är viktigt att få ett bra avslut på grundskolan.</p>

	Elevecitat:	Elevecitat:	Elevecitat:
<p><b>Hur väl känner du till målen? Vilka mål har du satt upp? Vad kommer att krävas? Vilken hjälp behövs av lärarna?(Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</b></p>	<p>Jag känner inte till målen så mycket än. Men det är bra att vi får läsa så mycket om målen så att betygen inte blir en överraskning. (7A)</p>	<p>Jag vet vad jag har för mål i mina ämnen, men jag vet inte alltid hur jag ska nå dem. Jag siktar på mvg i alla ämnen. (7A)</p>	<p>Jag vill bli nöjd med det jag gjort. Om jag har gjort allt jag kan och jag får ett g så är jag nöjd med det, men om jag inte gör allt jag kan och får ett g så är jag inte nöjd. (7A)</p>
	<p>Jag tror jag känner ämnena bra. Jag vill bli så bra som möjligt. Vill få så bra betyg som möjligt i alla ämnen. (8:2)</p>	<p>Jag vill förbättra resultaten i No. Måste fatta mer. Vill ha minst vg helst mvg, men det blir svårt. I ma vill jag mvg. Går nog. Skall vara noggrann och också komma ihåg det jag lärt mig. (8:2)</p>	<p>Att jag kanske avsätter lite av e.m.-TVtiden för att jobba med det vi gör i skolan och läxorna. Att lärarna finns tillgängliga när det behövs hjälp och tar sig den tid som behövs för att jag verkligen skall förstå. (9A)</p>
	<p>Jag känner till målen i de flesta ämnen, men använder dem inte i vardagen. (9A)</p>	<p>Jag ska försöka få vg i eng och svenska och försöka skriva så bra jag kan.... Ska jobba så mycket jag kan och hemma ska jag göra mitt bästa. (8:2)</p>	<p>Jag siktar alltid på att göra mitt bästa. Få högsta i betyg i flera ämnen. Att jag visar vad jag kan, ta mer plats. Det är mitt ansvar att visa vad jag kan. (9A)</p>
	<p>Jag vill inte veta allt för då får jag så stor press på mig. Jag siktar ju högst på allt och sen får jag se hur det går. (9A)</p>	<p>Jag kommer att ha koll på målen och planera min tid både hemma och i skolan. Vet vad som krävs i de olika ämnena. (9A)</p>	<p>Det mesta hänger egentligen på mig själv men självklart lär jag mig ifall det kommer någon bra utlärningsmetod. Många timmar med bara lyssnande kan vara svårt att koncentrera sig på. (9A)</p>
	<p>Jag siktar alltid på att göra mitt bästa. Få högsta i betyg i flera ämnen. Att jag visar vad jag kan, ta mer plats. Det är mitt ansvar att visa vad jag kan. (9A)</p>	<p>Jag skall försöka behålla de betyg som jag har idag och så klart försöka höja så många som möjligt. Jag skall arbeta bra på alla lektioner så jag inte behöver göra så mycket hemma. Försöka utveckla intresse för vissa ämnen som jag kanske inte har intresse för idag. (9A)</p>	<p>Jag vill fortsätta att arbeta bra, men inte anstränga mig så mycket så att jag tappar intresset för ämnena, för jag har mycket intresse för de flesta ämnena. Det kommer att krävas engagemang, att jag slutar att stressa så inför alla prov, ta det mer lugnt och lita på mig själv. Lärarna behöver göra en bra planering så att vi hinner med allt utan att stressa oss fram. Att lärarna säger till alla som pratar om annat än det som rör ämnet. (9A)</p>

Skiktad, jämförande innehållsanlys av elevutsagor i Lärandeböckerna hösten 2007, vecka 45.

7A: 16 Lärandeböcker har lästs	8:2: 16 Lärandeböcker har lästs	9A: 24 Lärandeböcker har lästs
--------------------------------	---------------------------------	--------------------------------

**Frågeområde 3: Hur en lärare ska vara!**

	<u>Agerande; eget eller andras</u>	<u>Värderingar av egenskaper.</u>	<u>Lösningar och slutsatser</u>
<b>Hur tycker du en bra lärare skall vara? (Svar i Lärandeboken vid ett tillfälle)</b>	<b>Elever ur 7A:</b> Ingen utsaga har givits under den aktuella veckan.	<b>Elever ur 7A:</b> 14 utsagor har givits under den aktuella veckan. I fem betonas att läraren skall vara glad och snäll. Två handlar om att läraren skall förklara på ett bra sätt. Tre betonas att lära skall vara sträng. Två betonas vikten av att kunna säga ifrån. I en utsaga betonas vikten av att vara rättvis resp. att ha humor. <b>Elever ur 8:2:</b> 25 utsagor har givits under den aktuella veckan. I nio betonas att läraren skall vara glad och snäll. Två handlar om att läraren skall förklara på ett bra sätt och vara initiativrik. Tre betonas att läraren skall vara omtänksam och hjälpsam. En betonas att läraren skall vara sträng. I en utsaga betonas vikten av att vara rättvis. I fem betonas att läraren ska ha humor. Två betonas lärarens tålamod	<b>Elever ur 7A:</b> Två utsagor har givits under den aktuella veckan. De handlar om att läraren ska kunna förklara på ett bra sätt men ändå inte prata för mycket.  <b>Elever ur 8:2:</b> Tre utsagor har givits under den aktuella veckan. De handlar om att läraren ska kunna de saker hon undervisar i, vara initiativrik och ordningsam.
<b>Hur tycker du en bra lärare skall vara? (Svar i Lärandeboken vid ett tillfälle)</b>	<b>Elever ur 8:2:</b> En utsaga har givits under den aktuella veckan. Den handlar om bra inlärningsmetoder.	<b>Elever ur 9A:</b> 59 utsagor har givits. I 12 betonas att läraren skall vara glad och snäll. 5 handlar om att läraren skall förklara på ett bra sätt och vara initiativrik. 11 betonas att läraren skall vara omtänksam och hjälpsam. 10 betonas att läraren skall vara sträng och sätta gränser. I 5 betonas vikten av att vara rättvis. I 9 betonas att läraren ska ha humor. 4 betonas lärarens tålamod.	<b>Elever ur 9A:</b> Fem utsagor har givits under den aktuella veckan. De handlar om att läraren ska förstå att han/hon inte alltid har rätt, vara väldigt kunnig i sitt ämne, kunna förklara på ett bra sätt och vara ordningsam.

	Elevcitat:	Elevcitat:	Elevcitat:
<p><b>Hur tycker du en bra lärare skall vara? (Svar i Lärandeboken vid ett tillfälle)</b></p>	<p>Vara snäll, men sträng, alltså bra på att säga ifrån, men inte ryta till på en gång, utan säga ifrån på ett lugnt sätt först. (7A)</p>	<p>Absolut inte sträng!! Glad, ha humor. Förstå att man inte kan allt. Ha kul humor och komma med skämt då och då, ja då lyssnar man mer. (7A)</p>	<p>Trevlig, veta vad han/hon gör, snäll, hjälpsam, behandla alla rättvist, inte favorisera, förstå att han/hon inte alltid har rätt, lyssna på eleverna, kunna få tyst i klassen, få klassen att lyssna, ge rättvisa betyg, kunna förklara bra, ha bra upplägg, inte gammaldags i lärandet, lära ut på ett roligt sätt och vara bra helt enkelt. (9A)</p>
<p>Vara snäll och bry sig mycket så man vet att man kan prata med personen. Hjälpa eleverna om det behövs och vara omtänksam. (8:2)</p>	<p>Snäll och bry sig om. (3) Man ska känna förtroende för läraren. En bra lärare ska ha humor. Inte gå på fjäsk och behandla alla lika. (8:2)</p>	<p>Vara sträng, men inte för sträng. Läraren skall inte vara för tråkig och långgrandig, utan kunna vara rolig ibland också. Läraren skall ta sig tid att hjälpa, så man verkligen förstår, inte bara gå undan efter att ha svarat halvdant. Ha tydliga regler och disciplin. (9A)</p>	<p>Skall vara snäll, tålmodig och väldigt kunnig inom sitt område. Om en elev är stökig så skall läraren prata med han/hon och försöka reda ut vad som är fel. Läraren skall veta vad eleverna för att lära sig, men läraren skall också stödja elever och ge dem den tid de behöver. (9A)</p>
<p>Ha humor, förstå att eleverna kan ha en dålig dag. Veta att alla inte har samma förmåga att lära sig. Inte favorisera vissa elever, inte stressa eleverna. Inte ha för låg nivå. Låta eleverna jobba i sin egen takt. (9A)</p>			<p>Viktigt att läraren lär ut bra och även lyssnar på eleverna och tar hänsyn och försöker se världen från elevens ögon. (9A)</p>
	<p>Snäll, bra lyssnare, rolig, ha tålmod, förklara bra, förstående, sätta en del gränser. (9A)</p>		<p>Vara förstående och kunna se om eleverna behöver hjälp. Inte hjälpa dem som inte behöver hjälp. Kunna säga ifrån det blir stökigt. (9A)</p>

Skiktad, jämförande innehållsanalys elevutsagor i Lärandeböckerna hösten 2007, vecka 45 och 50.

7A: 16 Lärandeböcker har lästs      8:2: 16 Lärandeböcker har lästs      9A: 24 Lärandeböcker har lästs

#### Frågeområde 4: Användning av Lärandeboken.

	<u>Nytta; Bra/Mindre bra</u>	<u>Användningsområden</u>	<u>Svårigheter/Förbättringsområden</u>
<i>Hur är det att använda Lärandeboken? Vilken nytta har du av den? Vad är bra/mindre bra? (Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</i>	<p><b>Elever ur 7A:</b> 8 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i sex anges nytta eller att den är bra. I två anges att den är onyttig eller att den inte används.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> 17 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 13 anges nytta eller att den är bra. I fyra anges att den är onyttig eller att den inte används.</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> 7 utsagor har givits under aktuella två veckor. I alla tas upp möjligheten att använda kalendern.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> 9 utsagor har givits under aktuella två veckor. I alla tas upp möjligheten att använda kalendern, ha mer koll på läxor, prov, etc..</p>	<p><b>Elever ur 7A:</b> Tre utsagor har givits under två aktuella veckor. I samtliga betonas att den är jobbig eller svår att hålla reda på.</p> <p><b>Elever ur 8:2:</b> Två utsagor har givits under två aktuella veckor. I en betonas att frågorna kan vara svåra och i den andra att det kan svårt att få plats med allt på L-bokens sidor.</p>
	<p><b>Elever ur 8:2:</b> 17 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 22 anges nytta eller att den är bra. I 10 anges att den är onyttig eller att den inte används.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 24 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i 12 anges möjligheten att använda kalendern, ha mer koll på läxor, prov, etc. I fem betonas vikten av reflektion. I lika många betonas mål och arbetssätt. I två anges möjligheten att få fram synpunkter till lärarna.</p>	<p><b>Elever ur 9A:</b> 10 utsagor har givits under aktuella två veckor, varav i fyra anges att det är jobbigt att ha med sig den till alla lektioner. I tre anges att det används för mycket tid till L-boken. I två anges att svårigheten att förstå eller svara på frågorna. I en anges att det finns för lite plats att skriva svar på frågorna.</p>

	Elevcitat:	Elevcitat:	Elevcitat:
<p><b>Hur är det att använda Lärandeboken? Vilken nytta har du av den? Vad är bra/mindre bra? (Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</b></p>	<p>Den är bra för att man kan skriva läxorna och sånt. Det är lite jobbigt att skriva i den men det är bra. Det är också jobbigt att ta med den till varje lektion. (7A)</p>	<p>Jag tycker att den är väldigt bra och att det fungerar väldigt bra med den. Jag kan lättare planera mina dagar och mina läxor. Det är dåligt med det där mål-grejsen, är lite dåliga formuleringar på frågorna. Annars är den bra. (9A)</p> <p>Det är bra att använda Lärandeboken, fast ibland är den svår att komma ihåg. Jag skriver upp läxor i den och datum då arbeten skall lämnas in. Det är bra med sidor som man kan skriva upp sitt arbets sätt på. Den är ganska liten och lätt att tappa bort.(9A)</p>	<p>Det har varit ett svårt steg att börja använda den. Det kommer att ta tid att börja använda Lärandeboken som det är tänkt. Jag har knappt någon nytta av den och tycker det är onödigt att man ska ha med den till alla lektioner när man sällan använder den. Det är bra att man får skriva ner reflektioner över veckan. Det är mindre bra att man ska ha en hel lektion till att skriva i den. (9A)</p>
	<p>Det som är bra är att den funkar som kalender. Det som är dåligt är att den är i vägen. (7A)</p>	<p>Man kan föra fram sina åsikter till läraren och få läraren att förändra sig lite. Man kan även planera den kommande veckan och sätta upp mål som man vill nå. Ibland når man dem, ibland inte. (9A)</p>	<p>Inte till så stor hjälp. Jag har skrivit upp läxor och prov och det som hänt. Detta med arbetsmål har jag aldrig förstått .... (9A)</p>
	<p>Det är skitbra. Man ser precis vad det är man ska göra och vad man har gjort. Ett minus är att det är svårt få plats med allt. Boken kan vara större. (8:2)</p>	<p>Den är bra. Det är mycket enklare att komma ihåg saker som man skriver i boken. Det som är mindre bra är att man är tvungen att svara på frågor varje vecka. (9A)</p>	
	<p>Det är bra med Lärandeboken. Jag har nytta av att skriva upp läxor och sånt. Passar verkligen jättebra som kalender. (8:2)</p>		<p>Jag tycker att det fungerar bra. Man får lättare överblick över antingen veckan som gått eller den som kommer. Det är lite svårt att svara på "Arbetsmål" och det endast för en vecka framåt. (9A)</p>

	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Till ganska stor hjälp. Det är lättare att hålla ordning på läxor och övriga aktiviteter. Det är också bra att man får möjligheter att reflektera över arbetsveckan och över vad man kan förbättra. Man får också möjlighet att fundera över frågor som dessa och ta ställning. (9A)</p>	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Jag tycker inte att den är någon tillräcklig nytta, i alla fall inte för mig, men kanske lärarna kan hålla mer reda på oss. (9A)</p>	
<p><b>Hur är det att använda Lärandeboken? Vilken nytta har du av den? Vad är bra/mindre bra? (Svar i Lärandeboken vid två tillfällen)</b></p>	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Jag har haft jättestor hjälp av lärandeboken. Den är jättebra att kolla i när man behöver veta vad vi har för läxor, m.m. (8:2)</p>	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Den är bra. Man håller koll på allt. Att det är planering över veckan är bra. Då kan man skriva upp läxor och sånt. Det skulle vara ännu bättre om det fanns schema. (9A)</p>	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Det är också bra att man får möjligheter att reflektera över arbetsveckan och över vad man kan förbättra. Man får också möjlighet att fundera över frågor som dessa och ta ställning. (9A)</p>
	<p><b>Elevcitat:</b></p> <p>Jag har haft mycket hjälp av lärandeboken. Man kan klottra för att få idéer, skriva upp läxor, m.m. Den är jätteanvändbar. (9A)</p>		

**Bilaga 9 - Analys av elevsvar ur fokusgruppintervjuer**  
**Aktionslärande, masterutbildning, Universitetet i Tromsø, 2007 - 2008**  
 Kurt Wahnström, Klinteskolan, Gotlands Kommun

Forskningsfråga: "Hur kan man öka elevernas lust att lära och deras lärandeförmåga?"  
 Hur och när man lär!

Skiktad, jämförande innehållsanalys av fokusgruppintervjuer i Klinteskolan klass 9A maj 2008.

Citat ur utskrift av intervjuer (**Fet stil=fråga från I:**)  
**Frågeområde: När och hur du lär som bäst.**

Orientering: När? Var? Hur?	Eget agerande.	Andras agerande	Värderingar och lösningar.
<p>I: i 9A, som kanske pratar mest av de tre klasserna, är det är färre som tycker att man behöver ha lugn och ro och tyst omkring sig. I sjuan och åttan är det ganska få som pratar, men de vill ändå ha mer av lugn och ro. Vad kan det beror på?                      Vi i 9A har lärt oss att koppla bort vissa saker.</p>	<p>Att man blandar in olika grejer. Att man inte bara sitter av skoltiden hela tiden. Att man gör olika. Varierar.                      Att man får diskutera, debattera, sitta i grupper och prata exv. politik, att prata .... Att engagera sig mer.</p>	<p>Läraren ska ju vara bra. Han ska motivera, så att eleverna vill arbeta. Att det inte bara känns jobbigt att i skolan, att man vill lära sig. Det är viktigt att läraren är engagerad i sitt ämne. Det är mycket roligt att lyssna på en lärare som bryr sig om, det syns att han är intresserad. Läraren ska vara mer aktiv, inte bara stå och prata från papper. Vara mer fördjupad i ämnet. Då blir man mer intresserad, om läraren kan lite mer.</p>	<p>Att engagera sig mer.  <b>I: Blir det bestående kunskap då?</b>                      E mfi: Man kommer ihåg det man vill. Man lär det man vill. Det man är intresserad av och det man har nytta av kommer man ihåg.</p>
<p>När det är intressant.</p>	<p>Man sätter mål för sig eller tillsammans. Man måste nå det, då blir man motiverad. Och koncentrerad och man lyssnar.</p>	<p><b>I: i sjuan och åttan betonas att läraren ska vara glad och snäll, medan i nian handlar det mer om det ni pratar om nu ...</b>                      Men glad är alltid viktig. Om läraren kommer in och sur, så blir alla sura. Då lär man sig verkligen inte.</p>	<p><b>I: Vad är det som gör er "taggade"?</b> Som t.ex. detta med London (studieresa). Klintestatfetten som vi vunnit varje år.</p>



Frågeområde: När och hur du lär som bäst.	Orientering; När? Var? Hur?	Eget agerande.	Andras agerande	Värderingar och lösningar.
<p>Ibland är det bäst att sitta själv och bara läsa och skriva. Ibland är det skönt att diskutera för då .... om nån inte förstår kan man förklara för den och då lär man sig ännu mer på det</p>	<p>Vilket humör man är på. Det är det för mig i alla fall. Trött och dåligt humör, då funkar det inte. Man orkar inte tänka.</p>	<p>Jag har lättare att samarbeta nu när jag lärt känna klassen. Bra att samarbeta när man ska lära sig nya saker.</p>	<p>I: Att ha koll på målen? ...det kan vara rätt stressande. Om man är motiverad i skolan. Då gör man ju ändå allt för att uppnå det bästa man kan. Målen blir pressande. Att man måste göra precis det här, inte det man kan vill av intresse. Man styrs ...</p>	
<p>Nån gång kan man sitta själv. Ibland i grupper.</p>	<p>Det var intressant för jag gick in på google och undersökte vidare. Ämnet blev intressant.</p>	<p>En lärare måste vara duktig på att berömma. Då blir eleverna motiverade och känner att "oj jag har gjort nått bra". Får bättre självförtroende.</p>	<p>Jag fokuserar inte så mycket på målen. Jag tänker att det jag lär mig, det lär jag mig och hoppas att det räcker.</p>	
<p>Får man diskutera eller jobba själv stärks lärandet.</p>	<p>När man hjälper andra i samarbete, så lär man andra, men lär sig också själv genom att hjälpa.</p>	<p>Vi har ett bra lagarbete. Om vi inte haft det skulle vi inte ha lyckats .... Det krävs att man lutar på varann och lyssnar på varann.</p>	<p>Jag tänker inte så mycket på målen. Ju mer man tänker på dem då blir man stressad. Man kan bli stressad. Blir man fokuserad vad man borde blir man mer stressad. Bättre att göra vad man vill och är intresserad av.</p>	
<p>Vissa tillfällen har man fått improvisera och fått lista ut på egen hand. När man sen fått reda på att blev rätt, känner man att lärt.</p>	<p>Om man inte förstår själv så är det kanske nån som vet ännu mer.</p>	<p>Vi har en bra grund för lagarbete, men det går ändå ganska upp och ner.</p>	<p>Beror på vilket ämne det är. De flesta ämnen går av sig självt. Om det är ett ämne som är osäker inför, så blir man stressad av målen. Då känner man verkligen att ha det på papper att det måste man kunna. Och man kanske inte hinner med. Man kanske inte har den tiden att hinna med allt.</p>	
<p>För mig är det lättare att läsa än att lyssna</p>	<p>Blivit bättre på att lägga upp arbetet. Jämför arbetena nu mot i sjuan och vi ser hur mycket bättre det är.</p>	<p>I: Ger ert lagarbete och samarbete bättre betyg och kunskaper? Ja, det tror jag. Det blir bättre när man samarbetar.</p>	<p>I: Har ni koll på alla mål? Ja, det har jag. Vi har dem i Lärandeboken. Det är olika. Man ska få lära sig på ett annat sätt också, inte bara gå efter mål....</p>	

Frågeområde: När och hur du lär som bäst.	Orientering; När? Var? Hur?	Eget agerande. I: .... reflektion, ger ett förstärkt lärande. Vad tror ni om det?	Andras agerande	Värderingar och lösningar.
Jag lär mig jättemycket genom att läsa högt.	Det låter som en ganska bra idé. Att man får fundera på hur bra det har gått. Vad man gjort bra och mindre bra.	.....om läraren kommer in och är engagerad och säger att nu blir det nåt nytt och ... motiverar och det känns att det är jättekul. Det blir en väldig skillnad i lusten ta sig an uppgifterna.	<b>I: ... Handledningen?</b> I början fungerade handledningssamtalen bra, nu har vi haft färre. Handledningstiden nu på slutet har använts till en massa annat, mest gemensamma	<b>I: .... betygen, har de någon betydelse för lärandet?</b> Lite, om man har ett högt betyg i nåt ämne, då känner jag att man lär man sig bättre, då vet man att man är bra på det ämne, känner övertygelse, man får självförtroende. forts...
Vi har ju fungerat bra som klass, så vi har ju inget större problem. Alla har kunnat jobbat bra med varandra.	man läser. Alla gör olika. Vissa läser. Andra lyssnar. En del vill jobba praktiskt.	<b>I: ...diskussion om kursmålen?</b> Det är bra om man får sätta upp mål för nästa vecka.	<b>I: ... Handledningen?</b> I början fungerade handledningssamtalen bra, nu har vi haft färre. Handledningstiden nu på slutet har använts till en massa annat, mest gemensamma	Jag tror det, men samtidigt om man går tillbaka till det där med målen, så gör man det, man når mål efter mål och då får man Mvg, men då är det något som saknas, man har inte övertygat, man förtjänar inte riktigt det där betyget, tycker jag. Det känns inte riktigt äkta. forts...
När alla blir engagerade, exv. vid nationella prov	År man intresserad så sitter det kvar.	Det är lättare om man inte bryr sig om målen. Man ska göra sitt bästa. Det är det det går ut på. Det får inte bli så att man måste göra det och det och det. Tvånget hämmar ...	<b>I: ...diskussion om kursmålen?</b> Det är bra om man får sätta upp mål för nästa vecka.	Man ska inte göra jobbet bara för att nå kriteriet. Man ska göra det för att man är intresserad. Man ska vilja ha den kunskapen. Känna att man jobba för det, ha nytta av det. Forts ... Vissa ämnen skulle man vilja skita i. För att det är svårt eller ointressanta. Spanska är ett sånt ämne, ibland är det jättekul och man är motiverad, ibland är det bara tråkigt. Det går bra när jag känner mig självsäker. Det då jag lär mig ... forts...

**Frågeområde: När och hur du lär som bäst.**

<u>Orientering; När? Var? Hur?</u>	<u>Eget agerande.</u>	<u>Andras agerande</u>	<u>Värderingar och lösningar.</u>
<p>Och man läser. Alla gör olika. Vissa läser. Andra lyssnar. En del vill jobba praktiskt.</p>		<p>I början var det viktigt med målen.</p>	<p>I praktiska ämnen går det bra för mig. I slöjd och idrott t.ex. där man jobbar mer med händerna och handhar praktiska saker. Jag tycker det roligare. Jag är uppvuxen med en massa praktiska saker, att jobba med kroppen .... Forts.....</p>
<p>att jag lär mig genom att få in en bild i huvudet av det jag läst</p>	<p>När alla blir engagerade</p>	<p>Jag har aldrig använt mig av målen.</p>	<p><b>I: ... att du lär bäst när man får ta eget ansvar. Håller du med?</b> Om man känner att det är ett ämne man är bra på, då kan det vara skönt att jobba själv, ta ansvar, men om man känner att man är osäker och inte så bra på det, då kan vara stressande att känna att man inte får be om hjälp.</p>
		<p><b>I: ....lärandeboken?</b> Men använder inte lärandeboken nu på slutet. Jag fattar inte vad den är för nytta egentligen.</p>	<p><b>I: Ger ert lagarbete och samarbete bättre betyg och kunskaper?</b> Både och. Det klart det går bättre när man har bra sammanhållning i klassen. Men det behöver inte betyda att det går bättre bara för det. Elevers inställning till skolan betyder mer. forts.....</p>
		<p>Lärandeboken har ju hjälpt mycket. Man får struktur, vad man ska koncentrera sig på. Den var bra att använda under höstterminen.</p>	<p>Det beror på vilka ämnen. I vissa ämnen samarbetar man ju inte alls. Ma är mest individuellt, så där är det mer ens egen inställning som räknas. Betyget av mest hur man själv är. I No samarbetar vi mycket mer.</p>

<p><b>Frågeområde: När och hur du lär som bäst.</b></p>			
<p><b>Orientering; När? Var? Hur?</b></p>	<p><b>Eget agerande.</b></p>	<p><b>Andras agerande</b></p>	<p><b>Värderingar och lösningar.</b></p> <p><b>I: Finns det nån koppling till min berättelse om hur klassen var och utvecklats?</b></p> <p>Kanske det du skrev att vi var en sämre klass när vi började och att vi då hade sämre studieresultat. Och att vi nu är bättre som klass och att det går bättre nu.</p> <p>Det känns som vi tagit det mer allvarligt i nian. Vi har utvecklats socialt också.</p> <p>Kanske det ska understrykas att om man verkligen vill nånting så går det. Det kändes som att när vi läste om det du skrivit, att du bestämde dig i sjuan att vi skall bli bäst, sen så har det bara blivit så.</p> <p>Vi har ju kämpat för det.</p>
			<p><b>I: Det är ju ni som gjort jobbet.</b></p> <p>Vi hade nog inte tänkt på det. Vi hade nog inte kunnat bestämma oss själva. Vi hade nog bara struntat i det. Du är liksom en ganska stor del i det.</p>