



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Kärlekens många ansikten

**Ett lärstilsprojekt vid en kommunal gymnasieskola,
baserat på Dunn & Dunns Learning Style Model.**

Ellinor Dyne

Examensarbete:	15 högskolepoäng
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	HT 2008
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Birgit Lendahls Rosendahl

Sammanfattning

Arbetets art:	Examensarbete, 15 högskolepoäng, specialpedagogiskt program 60 poäng, Höstterminen 2008
Titel:	Kärlekens många ansikten <i>Ett lärstilsprojekt vid en kommunal gymnasieskola i Göteborg, baserat på Dunn&Dunns Learning Style Model</i>
Författare:	Ellinor Dyne
Handledare:	Marianne Lundgren
Examinator:	Birgit Lendahls Rosendahl
Nyckelord:	Skolutveckling, lärstilsarbete, engagemang, motivation, förståelse

Syfte och frågeformuleringar

Uppsatsens syfte är att undersöka om Dunn & Dunns Learning Style Model kan vara en metod som är skolutvecklande samt om modellen möjliggör att elever motiveras och engageras i sina gymnasiestudier.

Frågor:

- Ger arbete utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model möjlighet till skolutveckling?
- Hur uppfattar eleverna lärstilsarbete, utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model?
- Skapar modellen inlärningsmöjligheter, engagemang, förståelse och motivation?

Metod

Undersökningen är kvalitativ, där datainsamlingsmetoden består av öppna frågor i en enkät. Nittio elever besvarade enkäten. Genom systematiskt urval plockades därefter trettio enkäter ut och bildade den undersökningsgrupp som uppsatsens resultatdel bygger på. I resultatet behandlas och grupperas de åsikter som eleverna gett uttryck för.

Resultat

Resultatet av elevenkäten visar att arbete utifrån Dunn & Dunns lärstilsmetod är en möjlig väg för skolutveckling. Majoriteten av eleverna uttrycker att upplevelsebaserad inläring/ lärstilsarbete skulle gynna deras motivation och öka förståelsen. Eleverna uttrycker också att arbetsmetoden skulle vara en möjlighet för bättre social kompetens genom att den gynnar samarbete och därmed också ökad sammanhållning i klassen. Den ökade medvetenheten om den egna personen har bidragit till att eleverna fått redskap att möta nya situationer, både vardagliga och inlärningsituationer. En del elever kände, redan då projektet startade, till sina bästa inlärningsstilar medan andra hade varit helt ovetande. De flesta elever uppger att de tyckte att projektet fångade sidor hos dem som de annars inte använde sig av.

Innehållsförteckning

Inledning och bakgrund	1
Litteraturgenomgång	4
Inledning	4
Samhällsperspektiv	4
Frihet i undervisningen	5
Specialpedagogiken och arbetslagen	6
Skolutveckling	7
Lärare och skolutveckling	8
Organisationsnivå och skolutveckling	9
Möjliga felfunktioner i ett förändringsarbete	9
Psykologiska perspektiv	10
Utvecklingspsykologi	11
Kognitivt perspektiv	12
Socialpsykologiskt perspektiv	12
Sammanfattning	13
Teoretisk ram för lärtilar	15
Inledning	15
The Dunn & Dunns Learning Style Model	15
Grinder - Lärtilar och ledarskap	18
Boström – och lärtilar i Sverige	19
Faror med lärtilar	20
Variationsteorin	21
Inledning	21
Förtydligande av teorin	22
Sammanfattning	23
Beskrivning av projektarbete utifrån lärtilar	24
Inledning	24
Start för lärtilsarbete inom lärarlagen	24
Genomförande av projektet: Kärlekens många ansikten	24
Pedagogisk organisation kring projektet	25
Följande lärtilar togs upp i de olika momenten	26
Sammanfattning	27
Bakgrund till syftet	28
Inledning	28
Syfte och frågeformulering	28
Metod	29
Val av metod	29
Analys och tolkning	29
Hermeneutiskt förhållningssätt	29
Fenomenologisk förhållningssätt	30
Aktionsforskning	30
Metodproblem	30
Undersökningsgrupp	31
Avgränsning	31
Genomförande och etiskt perspektiv	32

Urval, databearbetning och bortfall	33
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	34
Initialläge för tolkningen av analysen	35
Resultat	36
Inledning	36
Beskriv någon/några känslor du fått då du arbetat med projektet. Vad var det som gav dig denna känsla?	36
Var det någon gång under projektet som du kände att dina ”starka sidor” kom fram? Berätta!	39
Arbetet i projektet har oftast utgått från lärande som bygger på upplevelser. Skulle det vara möjligt att alltid arbeta på detta sätt i skolan? Ge exempel.	41
Har samarbetet mellan lärare och elever varit annorlunda mot vad det brukar vara? I så fall på vilket sätt?	42
Tror du att fler elever skulle bli motiverade om all undervisning var upplevelsebaserad (som den varit dessa veckor)? Varför/varför inte?	44
Reflektioner kring skolutveckling och Dunns and Dunns Learning Style Model	45
Sammanfattning av resultatet	46
Slutsats	47
Litteraturlista	51
Bilaga 1	

Inledning och bakgrund

Mina funderingar kring elevers sätt att lära har funnits med under många år. Från att ha haft min utgångspunkt i hur jag skall lära elever att ”rätta sig in i ledet”, har jag ändrat min tankegång till hur jag kan arbeta för att på bästa sätt bemöta elever utifrån deras behov. Då menar jag inte ett bemötande med mål att förändra dem så att alla blir lika utan ett bemötande där varje elevs individuella förutsättningar och möjligheter lyfts fram och tillvaratas. På grund av detta har jag intresserat mig mycket för nya tankar och nya arbetssätt vilket gjort att jag sökt möjligheter i bland annat Dunn & Dunns Learning Style Model (Dunn & Griggs, 2003), den teori som jag utgår från i arbetet och som finns beskriven senare i föreliggande uppsats.

Under läsåret 05/06 fick skolan som jag arbetar vid ett erbjudande om att delta i ett projekt som kallas ”Preparandeprojektet”. I korta drag innebär det att vi inom gymnasieskolan skall få fördjupad kunskap kring hur vi skall bemöta och stärka de elever som går ut från grundskolan med låga poäng. Wahlqvist, planeringschef vid Utbildningsförvaltningen,¹ berättar att uppdraget ursprungligen kom från Skolverket. Politikerna gav det därefter till Utbildningsförvaltningen som förmedlade uppdraget till några gymnasieskolor. Vid min arbetsplats, fick jag och min kollega till uppgift, av rektor, att utföra arbetet. Vi fanns inom programmets specialpedagogiska enhet, vilket gjorde att vi hade en naturlig möjlighet för helhetssyn över eleverna. Här startade vårt uppdrag och vi började med att kartlägga de elever som hade under 130 i antagningspoäng. Från början var det tänkt att stödja alla elever med antagningspoäng under 160 men då blev antalet elever så stort att det skulle bli allt för svårt att hantera inom projektet. På ”vårt” gymnasieprogram, Barn och fritidsprogrammet, valde vi att låta berörda elever vara kvar i sina klasser och påtalade, för lärarna, att dessa var ”preparandelever” och att de därför behövde extra stöd. Det sattes in extra resurser i klasserna till exempel var det under vissa lektioner två lärare i klassrummet. En positiv bieffekt var att även de andra eleverna, inte bara preparanderna, fick ta del av resurserna.

Att det fanns så många elever inom gymnasiet med relativt låga poäng från grundskolan stärkte mina tankar kring inlärningsmodeller. Det måste finnas någonting vi kan göra, elever av idag kan inte vara mindre intelligenta än elever från igår. Följer vi inom skolans värd inte med i utvecklingen på samma sätt som eleverna? Boström (2004) menar att det hela tiden sker förändringar inom skolan beroende på hur samhället ser ut. Boström vidareutvecklar ämnet då hon påtalar att det inte var så länge sedan lärare och föräldrar var en auktoritet som ungdomarna lyssnade till. Idag är det inte så, elever lyssnar inte längre på sina föräldrar och överheten på samma sätt som förr. Kanske är inlärningsituationen problematisk om läraren följer samma metoder som för hundra år sedan dvs. stannar framme i klassrummet och talar och noterar det som han anser att eleverna skall kunna. Boström (2004), menar att lusten inom eleven måste väckas för att denne ska vilja lära. Dysthe (2003) menar att lärande har med relationer att göra och att det sker genom samspel och deltagande. Även hon pekar på traditionen som finns inom skolan och talar om en sändare som kodar ett meddelande, det kan vara skriftligt, verbalt eller visuellt. Budskapet når mottagaren som därefter fått en lagrad minneskunskap som han kan ta fram vid behov. Hon menar också att detta är ett

¹ Personlig kommunikation 060416

problemområde inom pedagogiken och att all kommunikation bör vara dialogisk då det är i samspel som förståelse och insikt skapas.

Året med Preparandprojektet gav mer och mer näring åt mina tankar kring lärande; Hur skall jag bemöta eleverna så att fler av dem tycker att skolan är inspirerande? Behovet av vidareutveckling fanns med i diskussionerna som fördes med övriga skolor som deltog i preparandprojektet. Under påsklovet 2006 introducerades lärstilar av Boström² som under två dagar föreläste och visade på möjligheter att bemöta elever utifrån deras olika behov. Härifrån startade förberedelserna för att introducera lärstilar på programmet. Samma skolor som bedrev preparandprojektet, fick också förfrågan om de ville delta i projektet kring lärstilar. Viktigt i sammanhanget var att det inte sågs som ett helt nytt projekt utan mer som en fortsättning av preparandprojektet och därmed också vidareutveckling av arbetet med att skolan skall vara en plats för alla elever.

Den främsta förhoppningen med lärstilsprojektet var att finna inlärningsmetoder som gör att elever lockas till att lära, blir intresserade och därför inte hoppar av gymnasiet. En annan av förhoppningarna var just att metoden skall bidra till att eleverna i behov av särskilt stöd, i högre utsträckning, kan vara kvar i klassrummet. Persson (2001) menar att det, i skolan, finns en tendens att specialpedagogen skall lösa undervisningen för de ”svaga eleverna”. Lärstilar är ingen universallösning, skriver Boström (2004) men förhoppningsvis kan de bli ett komplement till annan undervisning.

... de viktigaste utmaningar vi just nu står inför inom alla slags utbildningar är att finna samband och balans mellan individen och gruppen och mellan individualiserande och samarbetsinriktade former för lärande (Dysthe, 2003, s 5).

Inlärningssvårigheterna, som eleverna vid programmet har, kan vara av socioemotionella eller sociala orsaker eller någon form av funktionsnedsättning. Även om specialpedagogensheten är inkopplad behöver många av dessa elever också stöd då de befinner sig i klassrummet. Här kommer ämnesläraren in och det är utifrån den kopplingen som vi startade våra funderingar då vi ville introducera lärstilar. Förhoppningen var att skapa ny medvetenhet och ge möjlighet till nytänkande för att på så sätt, redan i klassrummet, också kunna möta elever med inlärningsproblem utifrån deras olika lärstilar.

Under hösten 2007 redovisades lärstilsprojektet för alla rektorer och förvaltningschefer vid stadens kommunala gymnasium. Utbildningsförvaltningen representerades bland annat av Wahlqvist, planeringschef. Denna poängterade att samtliga gymnasium, från och med nu, förväntas arbeta utifrån lärstilar och se metoden som en central del i verksamheten.

Arbetet med lärstilar fortsätter utifrån ett EU- projekt: RETAIN som startade i november år 2007 (www.retainproject.net). Representanter från tre olika kommunala gymnasieskolor i Sverige arbetar, tillsammans med kollegor från England och Islands Universitet, för att finna metoder som gör att gymnasieungdomar motiveras till studier. Lärstilar är den inlärningsmetod som vi från Sverige för med oss in i projektet och som sedan är tänkt att prövas i de andra länderna.

² Muntlig kommunikation, föreläsning 060410

Det känns viktigt att, redan inledningsvis, påpeka att lärstilar inte skall ses som en universallösning. Ingen metod är uteslutande den enda allrådande utan bör ses som ett komplement till övriga metoder.

Litteraturgenomgång

Inledning

Specialpedagogik är ett forskningsområde med olika nivåer såsom samhälle, skola, pedagogik, organisation. Det berör sociala påverkningar, fackmannamässiga vanor, kunskap och vedertagna arbetssätt i skolan. Persson (2001) berör ämnet och ser problematiken i detta flerdimensionella område. Han visar på den kritik som finns mot att specialpedagogiken inte har något fäste i en heltäckande teori. Istället har forskningen en tendens att fastna antingen i biologisk eller medicinskt perspektiv, där "den normale eleven" blir det riktiga utifrån att "den onormale" har någon form av sjukdom/symtom. Persson (2001) menar att konsekvensen blir ett synsätt där "felet" ligger hos eleven. Därigenom befrias omgivningen/skolan/lärare från att ifrågasättas för vad de gör, eller snarare inte gör, för att möta eleven utifrån dennes behov.

Jag väljer nedan att se på specialpedagogik utifrån ett mer övergripande perspektiv som utgår från samhället och kopplas till organisation, styrdokument, elevperspektiv samt skolutveckling. Jag väljer att skriva utifrån inriktningens perspektiv (se föregående mening) och inte teori då jag, precis som Persson (2001), funnit att det inte finns någon heltäckande teori inom det specialpedagogiska forskningsfältet.

Samhällsperspektiv

Beroende på när i historien vi befinner oss så ser vi olika på vad som är kunskap och vad som är viktig kunskap (Ahlberg, 2001). Foucault (1987) menar att samhället bestämmer vad som är viktigt att kunna. Det är "sociala, kulturella och institutionella villkor och traditioner som påverkar vårt synsätt" (Ahlberg, 2001, s 11). Hon menar även att det är olika från skola till skola vilken kultur och vilka koder som råder men att det också är beroende på den undervisande läraren. Utifrån dessa grunder mäts elevens svårigheter att lära. Genomgående för olika tidsepoker är dock att svårigheterna kopplas samman med den enskilde individen och inte med samhället (Ahlberg, 2001).

Samtidigt får skolan svårt att följa med i det informationsflöde som finns tillgängligt i samhället idag. Persson (2001) menar att skolan dessutom konkurrerar med elevers tid och intresse. Elever har helt andra intressen och möjligheter i dag än för femtio år sedan. Borta är småskolan och realskolan. Idag går eleverna i skola tills de är 16 år men i praktiken måste de gå på gymnasiet tre år till för att få ett arbete. Om ovan nämnda resonemang av Persson (2001) också ses ur individsynpunkt, är de svårigheter som en elev möter i skolan beroende av skolans problem med att tillmötesgå elever. Enligt min erfarenhet kan, bland annat, dålig ekonomi vara ett hinder för att tillmötesgå elevers behov. Till exempel genom att skolan kanske inte har råd att köpa in datorer till alla elever, ett redskap som skulle kunna gynna elevers olikheter.

Foucault (1987) formulerar frågeställningar som berör människors kompetens, om människan verkligen är kompetent att fatta de bedömningar som hon gör. En

framstående vinkel inom skolans värld är att lärare söker en normalkurva att placera elever på. Oftast med en önskan om att normalisera elever som är avvikande och därmed i behov av stöd (Berg & Scherp 2003). Foucault (1987) menar att staten, samhällets normer visar på mer eller mindre systematiska utsagor för hur människan skall tänka om verkligheten men egentligen inte hur den är. Foucault skriver om att samhället sätter ramar. Skollagen kan vara ett exempel på en sådan ram som är tillsatt för att forma det som förväntas vara normalt, att forma ungdomen till en god samhällsmedborgare. Slutsatsen av kopplingen till Foucaults resonemang blir att läraren är en produkt av samhällets ramar som utifrån, bland annat skollagen, söker forma elever mot en förväntad normalfördelning. Hur går det då för de elever som hamnar utanför normalfördelningen?

I skolans styrdokument Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) återfinns ofta ordet inkludering, vilket är ett ideologiskt begrepp som också påverkar specialpedagogisk forskning. Skolan skall hantera alla elever även de som kan betraktas som inte standardiserade, de personer som avviker från det som många kallar normalt. Dessa elever har ändå rätt att ingå i skolans system utifrån samma villkor som ”standardeleven” (Haug, 1998).

Berg (2003) skriver att samhället har mandat att forma de yttre ramarna för skolan, beroende på hur det sanktionerar skolverksamheten. Han anser att de inre gränserna kommer ur den kultur som råder på en skola. Kulturen är i sin tur beroende av organisationens ledning. Mellan dessa inre och yttre gränser finns skolans frirum och Berg menar att här har skolan som institution ett visst frihetsområde att forma sitt innehåll på ett sådant sätt att det gagnar elevens inläring och utveckling.

Frihet i undervisningen

Då det gäller vilka elever som behöver stöd är det specialpedagogiska, praktiska verkningsfältet mycket brett. Det kan till och med vara svårt att definiera vad en funktionsnedsättning verkligen innebär. Tideman (1998) lyfter fram vad det står i handikappberedningen, SOU1976:20.

Ordet handikapp används i olika betydelser. Vi använder ordet handikappad för att beteckna en person som av psykiska eller fysiska skäl har mera betydande svårigheter i den dagliga livsföringen. I denna beskrivning ligger att ett handikapp påverkas av den enskildes livsvillkor, av samhällets utformning. En blind kan ha en skada på synnerven, en utvecklingsstörd kan vara hjärnskadad och en rullstolsbunden kan ha blivit skadad i en trafikolycka. Men det är inte själva skadan som vi först tänker på när vi använder ordet handikapp, utan de följder som skadan kan medföra. Skillnaden är väsentlig: skadan är något som ständigt finns antingen är en person skadad eller är han det inte. En funktionsbegränsning, däremot, föreligger i vissa situationer. Vid andra tillfällen finns inget handikapp i denna mening, även om skadan är oförändrad. Man kan således vara handikappad i en situation eller funktion, men är det inte i en annan. Handikapp är för oss ett relativt begrepp (Tideman, 1998, s 35).

Precis som i texten ovan är en person med dyslexi inte alltid påverkad av sin begränsning, bara i vissa situationer. Skolan är ett sådant tillfälle och utifrån det bör eleven bemötas i alla undervisningssituationer. Salamancadeklarationen (www.unesco-

sweden.org) arbetar för att söka få till inkluderande miljöer och på så sätt möta de utstötningsmekanismer som återfinns inom skolan.

Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org) stämmer väl överens med de förutsättningar som Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) ger lärarna. Det frirum (Berg, 2003) som finns i undervisnings- och organisationsnivå ger möjligheter att möta elever i behov av stöd. Läroplanen ger också möjlighet att fritt arbeta, oberoende av vilken sorts begränsning som eleven har. Persson (2001) hänvisar till Salamancadeklarationen som ger riktlinjer till att den pedagogiska verksamheten skall utbilda alla barn och ungdomar tillsammans. Det innebär att: ”pedagogiska strategier som svarar mot individuella skillnader måste utvecklas, vilket därmed gagnar alla barn och ungdomar” (Persson, 2001 s. 48). Här inkluderas alla barn och ungdomar, inte bara de i behov av särskilt stöd och ser det som en möjlighet att öppna upp för en skola för alla.

International Classification of Functioning, Disability and Health med förkortningen ICF, kommer ur WHO:s klassifikationer (Världshälsoorganisationen). ICF berör människan och söker omfatta hur människan fungerar samt hur faktorer såsom funktionshinder och diagnoser påverkar människan. ICF:s mål är att miljön och aktiviteter kring en person ska ge möjlighet till delaktighet (www.nordclass.uu.se/verksam/ICFfiles/ICIDH2%20barnungdom.pdf). För att nå detta mål behöver den sociala, samhälleliga och fysiska miljön anpassas kring individens behov. Specialpedagoger och lärare är en del av denna verksamhet. Beroende på frirummet inom skolans verksamhet, som Berg (2003) tar upp, kan specialpedagoger och lärare finnas med och strukturera arbetet samt finna metoder för att kunna möta eleverna på bästa sätt.

För att förtydliga det specialpedagogiska verkningsfältet, men också se på dess möjligheter, kommer jag att koppla till arbetslagets potentialer i förhållande med den specialpedagogiska undervisningen.

Specialpedagogiken och arbetslagen

Det finns en önskan om att se hur specialundervisningen lever upp till de politiska direktivens mål för verksamheten dvs. läroplanen kontra specialundervisningen. Haug (1998) speglar detta utifrån ett historiskt perspektiv på *social rättvisa* med två komplementära definitionsformer: Formell rätt till utbildning och givande utbyte för alla som går i skolan. Dessa komplementära definitioner var grunden till att alla, oavsett till exempel kön, status, förmåga, skulle ha rätt till en givande skolgång. Precis som Haug (1998) framhåller Emanuelsson (2001) att skolans idealsträvan, där alla elever ska inkluderas i klassrummet, idag riskerar att utföras på ett sådant sätt att strävan inte når sitt ändamål.

Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete. Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever med negativa skolerfarenheter. Skolan skall stärka

elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro (Utbildningsdepartementet, 1994 s. 26).

Av ovanstående text går det att utläsa att skolan skall arbeta för att underlätta för elever så att de möts av möjligheter istället för svårigheter. Hela skolans verksamhet skall vara delaktig i detta då det berör organisationen men också innehållet och arbetssättet som verksamheten bedrivs ifrån (Utbildningsdepartementet, 1994). Osökt kommer arbetslagen åter i fokus för det gemensamma arbetet kring eleven.

Det är inom den reguljära undervisningen som differentierings- och individualiseringsproblematiken måste hanteras. Det är därför skolan som helhet behöver arbetslagen för att utveckla den sammanhållna verksamheten (SOU 1999;63, s 192).

I SOU (1999:73) förstärks resonemanget ytterligare då det framhålls att arbetslaget är till för att utveckla den sammanhållna verksamheten. I SOU (1999:73) skrivs också att det inte är specialpedagogens uppgift att se till att elever får tilläggskompetens så att de kan hinna ifatt andra elever i kunskap, här finns övriga skolpersonalen inberäknad. Specialpedagogens uppgift är istället att se till helheten inom arbetslaget och stötta, vägleda och/eller handleda där och upprätta åtgärdsprogram. Specialpedagogen blir då en vardaglig insats i verksamheten och personalen kan få medel att möta elevers naturliga olikheter (SOU, 1999:73).

Ahlberg (2001) påtalar att de elever som är i behov av särskilt stöd skall kopplas till sin undervisningsgrupp och inte enbart undervisas separat. Ahlberg (2001) menar att lärarens professionella utbildning ger dem stöd att ta hand om dessa elever i grupperna. Lärarna ska ta med eleverna i undervisningen men – de måste vara medvetna om vilka didaktiska val de gör och om det finns andra möjligheter att möta dessa elever, något som de också kan diskutera i arbetslaget. Hon menar att det är viktigt att läraren funderar över vad det är som är grundläggande vid undervisningstillfälle samt är medveten och reflekterande över sin undervisning. Även Persson (2001) säger samma sak men utvecklar resonemanget ytterligare då han anser att lärare har den kompetensen att de skall kunna leda den dagliga verksamheten så att *alla* elever, inte bara de i behov av stöd, kan få den stimulans, stöd och tid som de behöver för att inhämta kunskap och utvecklas som individer.

Förändring av skolans dagliga verksamhet kan ske genom pedagogiska samtal inom arbetslagen (Blossing, 2003) men också genom handledning då specialpedagog och lärarlag arbetar tillsammans (Persson, 2001). Samtalen ska, på ett neutralt sätt, kunna främja diskussion kring problematiska händelser i arbetet men också diskutera åtgärder för dessa (Persson, 2001). Colnerud och Granström (1994) förklarar att det är när människan formulerar orden högt och beskriver tänkta åtgärder och orsaker som hon ges möjlighet till insikt. De framhåller att sådana möjligheter kan resultera i nya åtgärder och därmed också utveckla läraren, eleven och gruppen.

Skolutveckling

Skolutveckling kan delas in i olika områden. Ahlberg (2001) tar upp *organisationsnivå*, *gruppnivå* och *individnivå*. Åtgärder på första nivån, organisationsnivån, kopplas till det sätt som skolan styrs på men också till rådande kultur och organisation. Nivån berör

också samarbete och kommunikation mellan arbetslag och mellan medlemmarna i ett arbetslag. På gruppnivå kopplas åtgärder till hur undervisningen bedrivs, dess organisation och innehåll. Det kan till exempel innebära att se till vilka följder som kommer ur de rådande didaktiska och pedagogiska insatserna inom arbetslaget. Här kommer även den enskilde lärarens undervisning i centrum. Åtgärder på individnivå berör den sociala och kunskapsmässiga utvecklingen hos eleven. Här söks möjliga insatsvägar för att förändra i elevens relation till vissa ämnen, till skolan i helhet och mot klassen. Dessa tre insatsnivåer återfinns ofta inom åtgärdsprogram men de kan också användas i skolan som helhet. Ett arbetslag kan till exempel känna att de behöver fördjupad kunskap inom didaktik kring naturkunskap. Det kan också vara ett behov på samtliga nivåer då både organisationen, gruppen och individen behöver utvecklas då arbetet står inför nya utmaningar i arbetet som till exempel en ny läroplan (Ahlberg, 2001). Berg och Scherp (2003) skriver att läroplanens mål och resultatstyrda riktlinjer för undervisning inte alltid stämmer överens med det undervisningsfokus som lärare och rektorer har, vilket gör att utvecklingsarbetet kan bli svårt att genomföra. Berg och Scherp skriver vidare att inom målrelaterad styrning blir helheten ofta uppdelad i små mål vilket kan resultera i svårigheter att fokusera på slutmålet. Berg och Scherp (2003) ser detta som en orsak till att förändringsarbete som riktar sig mot delar av verksamheten oftast inte ger varaktiga resultat. Utvecklingsarbetet delas in i små delar vilket ger svårigheter att se till helheten i verksamheten.

För att belysa utvecklingsmöjligheter väljer jag att göra kopplingar till ledarskap och lärare samt se hinder som kan finnas för utvecklingsarbete. Jag kommer först att stanna till vid rektors betydelse och lärares syn angående förändringsarbete för att sedan gå in på möjliga brister där även arbetslag och individ berörs.

Lärare och skolutveckling

Då lärare diskuterar skolutveckling sker detta vanligtvis utifrån en önskan om att söka bättre metoder för att möta elever i undervisningssituationer. Det innebär att skolutvecklingen, på lärarnivå, snarare blir problembaserad än målstyrd då den blir en del av en problemlösningsprocess (Berg & Scherp, 2003). Nedan presenteras två faser som återfinns inom utvecklingsprocessen på skolan:

I den första fasen, den problemskapande eller utvecklingsanstiftande fasen, skapas nödvändighet av förändring och i den andra fasen, den problemlösande eller förändrade fasen, skapas lösningar som bidrar till att utveckla verksamheten (Berg & Scherp 2003 s. 35).

I den första fasen blir problemet tydligt. Behovet av att vilja en förändring kommer ur en känsla av att det måste till en förändring i undervisningsmönstret. Den ursprungligen så goda metoden behöver förändras. Den andra fasen är av mer problemlösande art. Genom förståelsen som en lärare har för ett visst problemområde, skapas insikt till förändringsuppdraget, vilket föder en önskan om utveckling (Berg & Scherp, 2003).

Även lärares erfarenheter påverkar hur de möter utvecklingsarbete. Det handlar om undervisningserfarenhet men också tidigare erfarenhet av förändringsprocesser. Detta gör att lärares föreställningar blir en viktig aspekt att ta med i utvecklingsarbetet. Naturligtvis finns läroplaner och kursplaner med i grunden för förändringsarbete men de sätts i förhållande till lärares behov, erfarenheter och förväntningar (Berg & Scherp, 2003).

Utifrån kontstruktivistisk teoribildning är motorn för lärande och utveckling den obalans som skapas i mötet mellan olika perspektiv. I den meningen behövs både ett uppifrån- och ett nerifrånperspektiv där uppifrånperspektivet representerar läroplaner, skolplaner och kursplaner, medan nerifrånperspektivet representeras av lärares respektive elevers erfarenhetsvärld (Berg & Scherp, 2003 s. 40).

Sett ur detta perspektiv borde motsättningarna mellan lärares åsikt om behov av förändring på grund av svårigheter i undervisningen kontra läroplaner, skolplaner och kursplaner kunna ses som en möjlighet för utveckling.

Organisationsnivå och skolutveckling

Även på rektorsnivå blir skolutvecklingsbehovet, precis som på lärarnivå, påverkat av en önskan om att söka bättre metoder för att möta de svårigheter som finns i undervisningssituationer. Samtidigt är inventeringen av lärandesituationer en viktig aspekt för skolutveckling (Berg & Scherp, 2003).

Om ledarskapet är tydligt i sin roll riskeras heller inte att verksamheten hamnar i fällan som leder till stagnation och slaviskt följande av vissa metoder. En sund ledning, det vill säga en tydlig ledning som vill utveckling, också skapar möjligheter (Lencioni, 2006). Det kräver engagemang och tanke för att få till stånd ett varaktigt förändringsarbete (Lencioni, 2006). Berg och Scherp (2003) tar upp olika nivåer som rektor bör beakta i förändringsprocessen. Nivåerna de tar upp är följande:

Kompetensutveckling, som utgår från att möjliggöra reflektion och som har en medveten inriktning för kvalitativ fördjupning under studiedagar eller annan avsatt tid. Det första som bör göras är att *inventera vad problemen består av*. Därefter ses till vilka *resurser* som finns, vad som behöver förstärkas, till exempel ta in föreläsare. Rektor utser personer som arbetar mer målinriktat med förändringsarbetet samt ger dessa tid för att utföra uppdraget. Därefter diskuteras problemområdena ur ett *förståelseperspektiv*. Detta innebär att den förståelse och de erfarenheter som finns i det egna kollegiet tas tillvara men gruppen/personalen vänder sig också utanför den egna verksamheten för att söka erfarenhet i hur andra skolor löst problemet. Dessutom söks aktuell forskning som sedan introduceras bland lärarna. Utifrån detta framkommer möjliga lösningar, och aktualisering av de metoder som gruppen redan vet är bra samt att nya aktuella metoder tas in och det utarbetas ett *lösningsförslag*. Slutligen är *lönekriterier* viktiga i processen. Om en organisation skall ha förmåga att utvecklas krävs också att engagemanget en individ visar skall belönas, även om försöket till utveckling slog fel (Berg & Scherp, 2003).

Möjliga felfunktioner i ett förändringsarbete

Aktivt deltagande i förändringsarbete är viktigt för fortsatt resultat. Ahlberg (2001) menar att arbetet måste komma ur arbetslagens/individens önskan om en verklig förändring. Ahlberg (2001) förtydligar sig med att den skolutveckling som kommer ur att lärarna blir tillsagda, av kommun eller skolledning, att utföra vissa förändringar ofta har negativ utgång och förändringarna blir inte varaktiga. I praktiken sker det samarbete då en grupp, spontant vill arbeta i samma riktning. Om inte arbetet förankrats och getts möjligheter att förverkligas i arbetslaget är det svårt med varaktiga förändringar. Samtidigt skriver Ahlberg (2001) att det finns klara indikationer på att om inte

skolledningen är med och initierar arbetet och bereder väg, så sker ingen utveckling. Hon påtalar att det är viktigt med skolans styrning för den skapar möjlighet till samarbete kring eleverna. Tydligt ledarskap som skapar möjligheter för utveckling är grunden för utveckling.

Berg och Scherp (2003) anser att ledarskapet bör ge lärarna möjligheter samt delegera arbetsuppgifter i en förändringsprocess. Detta skapar utrymme för engagemang och inspiration till förändring. Delegering av uppgifter innebär däremot inte att ledningen kan släppa sitt engagemang i uppgiften. Tvärtom är det av yttersta vikt att den fortfarande visar intresse och delaktighet i arbetet och på det sättet ger sitt stöd, dels till de som leder arbetet, men även till själva förändringsarbetet i sig. Om ledningsengagemanget är lågt ges heller inte möjligheten till varaktig förändring. Resultatet blir att engagemanget bland lärarna avtar då de ser att ledningen inte längre är intresserad av utvecklingsarbetet (Berg & Scherp, 2003).

En annan aspekt på orsaker till att ett förändringsarbete inte fungerar menar Lencioni (2006) är felfunktioner inom själva gruppen. Den första är *förtroendeklyftor* eftersom det är uppskattning och tillit till varandra som är grunden för lagarbete. Effektiva grupper lyfter problem till ytan för att kunna gå vidare medan det är tvärtom i ineffektiva, där medlemmarna inte litar på varandra. Effektiva grupper vågar visa sin sårbarhet. Den andra felfunktionen är *resultatblindhet* och här styr egoism och status. Gruppmedlemmarna är beredda att offra resultatet för att få eget erkännande. Jag själv blir viktigare än resultatet. En tredje punkt är *konflikträdsla* som blir grund för konstgjord harmoni. Argument är inte välkomna här för då blir det obehagligt. Ytterligare en felfunktion kan vara då människor *reserverar* sig i ett beslut eller vid ett genomförande. Det skapar osäkerhet och instabilitet i gruppen och det kan också starta konflikter. Till slut finns också *ansvarsflykt*. Det kan vara att låta bli att kritisera en kollega trots att denne gör ett uppenbart fel. Kollegan låter kanske andra verksamheter gå före arbetslagets och låter bli att komma, eller kommer för sent, till arbetslagsmötena. Felfunktionerna som Lencioni (2006) tar upp, visar att det inte alltid är så enkelt att säga vad som gått fel om en ny metod inte ger några längre påverkningar. Samtidigt är det viktigt att påminna om att gruppen består av olika individer, med sina erfarenheter och tankar. Här finns möjligheter men också begränsningar som inte alltid går att påverka. Om ett företags eller en skolas ledning är "vaken för" gruppens situation ser jag vikten av ett tydligt ledarskap för det kan förändra situationen.

Psykologiska perspektiv

Ahlberg (2001) anser att det är viktigt att uppmärksamma elevens sätt att lära sig och hur denne tänker kring innehållet i arbetsområdet. Enligt Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) skall gymnasieskolan vara en skola där alla elever skall mötas utifrån sina förutsättningar. Läroplanen skapar, genom att påtala skolans varande för samtliga elever, möjligheter till att utveckla skolans verksamhet, utan fasta direktiv, och låta samhällets utveckling följa med in i klassrummet. Samtidigt är det naturligtvis viktigt att ha kunskap och kvaliteter som ledsagare då kursplanens mål söks nå. Friheten i formuleringen av Lpf 94 skapar möjligheter att se på lärande och elevförmågor ur nya perspektiv. Här finns frihet att skapa en plats där alla elever kan känna sig involverade (Utbildningsdepartementet, 1994).

Boström (2004) skriver att de nordiska ländernas styrdokument, såsom den svenska Lpf 94 ser ganska lika ut. Boström framhåller att skolans uppdrag är att arbeta utifrån varje individ, varje elev, och att arbeta målstyrt. Även vikten av att finna andra vägar till kunskap framhålls. För att förstå lärandets dynamik bättre behövs olika teorier som sätts in i de sammanhang som undersöker, beskriver och konkret arbetar utifrån inlärningsprocess (Boström, 2004; Dunn & Griggs 2003).

De elever vi möter i skolan har olika bakgrund och erfarenheter. Evenshaug (1992) menar att ungdomarna är påverkade av könsroller, arv och miljö. De har med sig biologiska och kognitiva förutsättningar. Så har det naturligtvis alltid varit, människor är olika men idag finns, som tidigare nämnts, ett annat informationsflöde och en annan takt i samhället än det var för t ex 30 år sedan (Boström, 2004). För att skapa förståelse kring elevernas behov och reaktioner i lärstilsprojektet och utvärderingen av detta, har jag valt att lyfta fram några psykologiska aspekter.

Utvecklingspsykologi

Om vi nuddar vid utvecklingspsykologin är Jean Piaget, (psykolog, biolog och kunskapsteoretiker), en person som, genom sitt arbete kring skolan, har påverkat den svenska skolans utformning (Maltén, 1995). Maltén tar upp Piagets teori om att människan har olika utvecklingsnivåer och beskriver Piagets stadieteori utifrån följande: Piaget säger att det i människan finns en grundförutsättning att lyckas i sitt tänkande men, hon måste få utvecklas i en gynnsam miljö för att slutprodukten skall bli så bra som möjligt. Barnet/ungdomen måste då ha gått igenom olika stadier; sensoriskt tänkande där medfödda reflexbeteenden styr reaktioner och utveckling, det är handlingens språk (små barn). Nästa stadium är det konkreta tänkandet där barnet använder sig av rollekar och börjar bli medveten och kan reflektera över omvärlden. Sista stadiet berör det abstrakta tänkandet utveckling. I stadierna finns grunden för inläring som sedan aktiveras genom assimilation (information om sådant vi redan vet) och ackommodation (nya erfarenheter läggs till gamla och blir till ny kunskap). Maltén (1995) berör Piagets teori;

...barnet måste möta kunskapen aktivt för att kunna tillägna sig den. Man måste utgå från barns intresse och nyfikenhet. De bör fostras att vara kreativa. Passivt mottagande duger inte. Barnet måste själv konstruera sin version av omvärlden. Kunskapen måste erövrats genom konkreta handlingar (Maltén, 1995 s, 170f).

Maltén (1995) menar att läraren ska känna respekt för sina elever och vara medveten om vilka behov som måste tillgodoses för att dessa skall kunna lära sig. Skolan måste anpassa sig till eleven och inte tvärtom det vill säga, eleverna får inte vara passiva mottagare utan delaktiga i undervisningen. En annan forskare som Maltén (1995) refererar till är den amerikanske professorn Jerome S. Bruner, som framställt hur människan vidareutvecklas. Denne menar att det måste finnas en önskan inom oss för att vi skall lära. Vi bör ha eller väckas till *nyfikenhet*. Det motivet väcker intresse och därmed frågor. *Kompetensmotivet* inom eleven ger drivkraft till att göra färdigt ett material. *Identifikationsmotivet*, gör att eleven vill söka modeller för att kunna handla och slutligen *ömsesidighetsmotivet* vilket innebär en önskan om social gemenskap och är villig att diskutera men också lyssna. Utifrån Bruners teori blir lärarrollen att väcka intresse och på så sätt sätta igång eleven. Läraren bör också försöka hålla elevens

intresse genom att denne stimuleras. Här finns behov av arbeten där både öga, öra och hand finns med.

Kognitivt perspektiv

Enligt Atkinson (1996) sätter kognitiv psykologi människans tankar i centrum. Inom denna gren av psykologin återfinns intellektuella funktioner såsom tänkande och hur känsloliv och begreppstänkande sker i samverkan med varandra. Kognitiva aspekter hör även ihop med koncentrationsförmåga och hur uppmärksam individen är. Atkinson menar vidare att beroende på hur koncentrationen är vid ett visst tillfälle kan människan också lära sig lättare och kommer ihåg informationen eftersom den har större möjlighet att lagras i minnet vid hög koncentrationsnivå. Kognitivt handlingsätt visar sig i förmågan som en individ är beskaftad med då det gäller att lära in nya saker och vilken minnesförmåga denne har (Atkinson, 1996).

Atkinson (1996) skriver att alla människor har scheman som de följer för att hantera sina intryck. Dessa kommer ur tidigare erfarenheter som sedan blir som en grund för reaktioner och handling. Om en person råkat bli instängd i en hiss kan denne sedan uppleva obehag av att åka buss. Han är instängd igen... Ett annat schemaspar kan vara att misslyckas på ett prov. Eleven blir förkrossad, kanske inte för själva misslyckandet i sig utan det är tänkandet kring misslyckandet som är i fokus. Det är upplevelsen av misslyckande som blir grunden för känslan som läggs över på provet. Precis som det inte är bussen i sig som ger "hissåkaren" panik utan tänkandet som frammanar obehaget av att vara instängd och lägger den på bussituationen. Atkinson (1996) anser att utifrån dessa scheman samspelar också tankar och känslor men ur en kognitiv synvinkel så är det tankarna som är i centrum. Atkinson menar att tanken kommer före känslan. Flöistad (1991) skriver om Immanuel Kant, tysk filosof från 1700-talet. Kant menade att människan värld existerar utifrån henne själv och därför är hon aldrig fullt ut medveten om den riktiga världen. Hennes föreställningar gör att hon ser den från sitt perspektiv, dvs. utifrån sina tankemönster. Kant fick naturligtvis kritik för sådant resonemang, det var som att låta människan spela gud i sin egen värld. Samtidigt vann Kants idéer också gehör och blev som en del av jag- filosofin, där människans eget tänkande står i centrum (Flöistad, 1991).

Broberg mfl. (2003) utvecklar resonemanget och menar att kognition och emotion sker i samspel med varandra och – det är då som det uppstår kommunikation. Ahlberg (2001) skriver att det är viktigt att läraren försöker ställa frågor, se möjligheter och olika lösningar för inläring. Det är inte enbart en väg som är den rätta, utan helt beroende på elevens möjligheter får lärarna finna bästa sättet att väcka dennes positiva tankar kring inläring och därmed också intresse. Hon lyfter också fram att möjligheten till kommunikation och samarbete kring eleven, bland annat i lärlaget, är av stor betydelse för lärandemiljön kring en elev. Samarbetet kring en elev är av stor betydelse för om eleven skall vidareutvecklas eller inte. Om de negativa tankarna skall få styra elevens reaktion eller om det kan komma en förändring till stånd (Ahlberg 2001).

Socialpsykologiskt perspektiv

Inom socialpsykologin ses inte bara till kognition, minne eller orsakstänkande över varför en person gör på det ena eller andra sättet (Atkinson, 1996). Här ses människan i

förhållande och samspel med andra människor. Evenshaug (1992) ser familjen som ett av de viktigaste sociala systemen för individen. Samtidigt är grannar, skola, vänner, idrottsklubbar också med och formar individen. Atkinson (1996) menar att individens personlighet dessutom har sin grund i det genetiska arvet. Precis som vid kognitivt synsätt lagras erfarenheterna av andra människor i oss, medvetet eller omedvetet. De flesta människor bär förmodligen också med sig en bild över vad andra människor tror om oss, beroende på sammanhanget vi befinner oss i – vännerna, klassen, med lärarna etc. Både Atkinson (1996) och Evenshaug (1992) anser att individens självbild hela tiden bekräftas av andra då individen hela tiden söker det svar som känns som den rätta reaktionen hos den andra individen. På så sätt förstärks människans anseende om sig själv – negativt eller positivt.

Av all den socialisation eller medinläring som sker i samspel med lärare och elever är kanske det som eleverna lär sig om sig själva (dvs. den jagbild de skapar sig) som har störst betydelse för deras fortsatta utveckling (Evenshaug, 1992, s 285).

Om eleven upplever att den får negativa reaktioner från klass eller lärare kan det påverka till minskat självförtroende (Evenshaug, 1992). Han skriver också att det kan gå så långt att individen uppträder på ett sådant sätt att omgivningen svarar med att bekräfta och därmed också förstärka den negativa självbilden. Därtill kommer roller vilket inte alltid gör det så lätt att möta elever med inlärningsproblem i klassrummet (Atkinson, 1996).

Den ryske forskaren Lev Vygotskijs idéer gav nytänkande åt skolans verksamhet, bland annat utifrån sociokulturella perspektiv. Vygotskij menade att social samverkan utgör själva grunden för utveckling och lärande hos barn och ungdomar (Evenshaug, 1992).

Den sociala samverkan innebär att social aktivitet och kulturella handlingsmönster som är historiskt betingade ligger till grund för bildandet av det individuella medvetandet. Den som vill förstå de mentala processerna och deras utveckling måste således studera de sociokulturella aktiviteter som utvecklingen (Dysthe, 2003, s 75).

Social samverkan är alltså inte bara grunden för kognitiva processer inom individen utan mycket mer.

Sammanfattning

Salamancadeklarationen (www.unesco-sweden.org) ger riktlinjer som säger att den pedagogiska verksamheten skall utbilda alla barn och ungdomar tillsammans. Läroplanen Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) ger lärarna möjlighet att arbeta fritt så att alla elever får möjlighet att skapa en god lärandemiljö. I SOU (1999:73) framkommer att alla lärare skall hjälpas åt med elever som är i behov av ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Specialpedagogens uppgift är att se till helheten inom arbetslaget och stötta, vägleda och/eller handleda och ta fram åtgärdsprogram. Specialpedagogen skall vara en naturlig del i verksamheten och ge personalen medel att möta elevers naturliga olikheter

För att främja skolutveckling krävs ett gott och tydligt ledarskap (Berg, 2003). En sund ledning vill utveckling och därmed skapas också möjligheter. I kapitlet framkommer fem felfunktioner, baserade på Lencioni (2006) till varför en ny metod, trots teoriansknytning, kan gå fel. Den första är *förtroendeklyftor*. Det är i förtroendet som grunden för allt lagarbete vilar. Andra felfunktionen är *resultatblindhet* och här styr egoism och status. Den tredje punkten är *konflikträdsla* som blir till grund för konstgjord harmoni. Den fjärde punkten, människor *reserverar* sig i ett beslut eller vid ett genomförande vilket skapar osäkerhet. Slutligen den femte punkten, *ansvarsflykt* vilket kan innebära att låta bli att kritisera en kollega trots att denna gör ett uppenbart fel.

För att förstå lärandets dynamik bättre används olika teorier som sätts in i sammanhang där man undersöker, beskriver och konkret arbetar utifrån inlärningsprocesser (Boström, 2004, Dunn & Griggs 2003). För att skapa förståelse kring elevernas behov och reaktioner i lärstilsprojektet och utvärderingen av detta, har jag därför valt att lyfta fram psykologiska aspekter såsom utvecklingspsykologi, kognitiva och socialpsykologiska perspektiv.

Teoretisk ram för lärtilar

Inledning

Tanken med lärtilar är att eleverna får möjlighet att använda sig av de redskap som passar dem bäst (Boström, 2004; Dunn & Griggs, 2003). Coffield (2004) menar att det finns ända upp mot 70 olika lärtilsmodeller. Han menar att modellerna bland annat utgår från olika teorier inom psykologi, intelligensforskning och pedagogik. Coffield anser att en del av modellerna studerar kognitiva processer, andra ser till talanger och ytterligare några önskar göra personlighetsbeskrivningar. Lärtilsmetoden som detta arbete berör kommer ursprungligen från USA och har därifrån spridit sig vidare, inte minst till Skandinavien (Boström, 2004). Vid stadens utbildningsförvaltning arbetas numera aktivt för att samtliga kommunala gymnasieskolor i staden skall arbeta utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model (se definition nedan). Vid samtal med planeringschef Wahlqvist, framkom att gymnasieskolor och berörda lärare erbjuds utbildningar som berör elevers olika lärtilar. Meningen är att lärarna skall få ytterligare redskap och inspireras till att kunna möta elevers olika behov.

Definitionen av lärtilar är, enligt The Dunn & Dunn Learning Style Model:

Learning style, then, is the way each learner begins to concentrate on, process and retain new and difficult information (Boström, 2004 s 53).

Inom denna modell bygger lärtilar på elevens behov och vilka styrkor denne har (Boström, 2004). Hon förklarar att lärtilstänkandets grundfilosofi är att lärare/ledare ska kunna motivera eleverna att arbeta utifrån sina egna mål och behov. Hon påtalar att detta sedan skall vara den grund som läraren utgår ifrån vid lektionsplaneringar och temaarbeten. Slutligen menar hon att läraren, för att kunna handleda, bör vara medveten om sin egen pedagogiska plattform.

För att förstå lärtilsteorin har jag valt att i nästa avsnitt presentera tre framstående forskare/forskarpar som kompletterar och förtydligar detta arbetes lärtilsteori: Rita Dunn och Kenneth Dunn, Michael Grinder och Lena Boström. Forskarparet Dunns teori är grundläggande för detta arbete. Grinder är mer ett komplement till paret Dunns teori och Boström den forskare som har introducerat Dunn & Dunns Learning Style Model i Sverige.

The Dunn & Dunns Learning Style Model

Den i särklass mest kända forskaren inom Learning Styles är professor Rita Dunn, st. Johns University i New York, USA. Hon har, tillsammans med sin make professor Kenneth Dunn, under 40 år, forskat fram en modell för Learning Styles. Genom empirisk grundad forskning, i klassrum, skolor, organisationer och i handledningssituationer, har deras modell vuxit fram (Boström, 2004). Av de tiotal lärtilsmodeller som är baserade på grundforskning är denna modell den mest spridda,

har flest antal avhandlingar/publicerade artiklar som grund samt har flest antal variabler (Boström, 2004; Dunn & Griggs, 2003).

I Dunn & Dunns Learning Style Model är de viktigaste delarna: känslor, miljö, sociala, psykologiska och fysiska faktorer med det kognitiva i centrum (Dunn & Dunn, 1992). De förklarar vidare att inläring handlar om hur eleven klarar av att koncentrera sig, hur denne bearbetar och lär in nytt och för denne svårt kunskapsstoff. Elever uppnår bättre resultat ju fler möjligheter till inlärningsområden som tillgodoses och stimuleras (Dunn & Dunn, 1992). Boström (2004) tar upp fördelarna med modellens konkreta idéer för undervisning och möjligheten den ger för att utforska elevers stildrag. Dunn & Dunns Learning Style Model utgår från:

Miljömässiga element – där ljud, ljus, temperatur och möbler påverkar inläring.

Emotionella element – motivation hos eleven, anpassning till arbetet, uthållighet och struktur.

Sociologiska element – jobbar bäst ensam, i par, grupp, team, med en auktoritet eller med variation.

Fysiologiska element – perceptuella preferenser såsom auditiv, visuell, taktil eller kinestetisk. Matintag och rörelse påverkar liksom vilken tid det är på dygnet.

Psykologiska element – informationsbearbetning – om individen är holistisk eller analytiker. Är tankestilen impulsiv eller reflekterande (www.larstilscenter.se; Boström, 2004).

	Miljömässiga delar.	Känslomässiga delar	
Sociologiska delar	Psykologiska delar	Fysiologiska delar	

(Prashnig, 1996 s. 46)

Ovanstående modell handlar om elevernas behov och vilka styrkor de har (Boström, 2004). Modellen visar på individens behov och styrkor och sätter dessa i samband med miljön och sociala grupperingar. Hon påtalar att elevens unika situation skall vara i centrum och vikten av att arbetet startas individuellt, dvs. utifrån den nivå eleven befinner sig på.

- Some people learn by reading.
- Many learn better from cartoons, graphs, pictures, photographs, diagrams, or transparencies than they do from printed words or number.
- Some people are actually low- or non visual learners; they may be good readers, but they often get to the end of a page and think to themselves: "What did I read?" They then have to go back and read the same material over again (Dunn & Griggs, 2003, s 4f).

Dunn & Griggs (2003) påtalar att det gäller att finna strategier som passar respektive individs inläring. Som exempel påtalar de att kombinationen av att lyssna och läsa är effektiv för den som lär sig bra från dokumentärer. Andra personer kan i sin tur ha svårt för att läsa och lyssna på samma gång då de inte klarar mer än ett stimulus åt gången (Dunn & Griggs, 2003).

Om pedagogen ser vilken nivå och vilken lärstil som gynnar eleven bäst, dvs. det sätt som eleven lär sig lättast på, blir inlärningsprocessen också effektivare då den blir intressantare för eleven (Dunn & Griggs, 2003). Kroksmark skriver om hur Dunn & Dunns Learning Style Model passar in i vår kultur (Pedagogiska Magasinet nr 3, 2006). Han konstaterar att modellen täcker läroprocessen, den täcker balansen mellan lärande i samspel och individuellt.

Grundbeskrivningen över Dunns och Dunns Learning Style Model är hämtad ur Boström (2004, s 54). Den multidimensionella modellen baseras på följande punkter:

1. Lärstil är en uppsättning biologiska och utvecklingsbara faktorer i en individs personliga karaktärsdrag som gör identiska instruktioner, miljöer, metoder och källor effektiva för vissa och ineffektiva för andra.
2. De allra flesta individer har lärstilspreferenser, men de individuella preferenserna skiljer sig åt på ett signifikant sätt.
3. Individuella preferenser existerar och styrkan på dessa kan mätas med hög reliabilitet.
4. Ju starkare preferenserna är, desto viktigare är det att få använda lärandestrategier som är kompatibla.
5. Att anpassa individuella lärstilspreferenser genom kompletterande och genomgripande instruktioner och handledning, förbättrar resultat i kunskapsämnen och förbättrar individernas attityder till lärande.
6. Om eleverna får den miljö, de resurser och de metoder som stämmer överens med den individuella lärstilen lyckas de statistiskt sett bättre i test och i attitydundersökningar, jämfört med dissonant (icke-matchande) bemötande.
7. De flesta lärare kan lära sig att använda teorin om lärstilar som en plattform för instruktioner.
8. De flesta elever kan lära sig att bygga på sina lärstilsstyrkor när de koncentrerar sig på nytt och svårt material.
9. Ju mindre framgångsrik eleven är i teoretiska ämnen, desto viktigare är det att anpassa undervisningen efter hans/hennes lärstilspreferenser.

Ovanstående modell vill skapa möjligheter för de elever som ibland kallas ”svaga elever” eller ”lågpresterande” elever som av en eller annan anledning inte lyckas i skolan (Boström, 2004). Hon anser att utifrån Dunns och Dunns Learning Style Model kan inga elever anses som ”svaga” utan det gäller att finna det inläringssätt som passar bäst för en individ att använda sig av då denne ska lära in nya och svåra saker. Elevernas ”bästa lärsätt” används då för att lära in den kunskap som de behöver för att nå målen (Boström, 2004). Effektiviteten med modellen är egentligen att den ser till varje elevs behov och styrkor (Boström, 2004).

En av hörnstenarna i Dunn and Dunns modell är att alla kan lära sig. Två andra hörnstenar är att allt lärande är beroende av förhållanden i miljön, såsom inredning, och att olika preferenser tillgodoses. Jag ser också att de vill framhålla att alla människor har styrkor men att de är individuella beroende på person. Om elever får möjligheter att mötas utifrån sina förutsättningar har de också möjlighet att lära (Boström, 2004). Dunn och Griggs (2003) påtalar att elever når högre resultat om de arbetar på detta sätt. Detta eftersom elevernas förståelse ökar då de möts utifrån sina behov. De menar att människor upplever lärande på olika sätt och kommer ihåg utifrån olika möjligheter. De påpekar vidare att människor också lär sig olika beroende på vilken tid det är på dygnet, vissa är mer alerta på morgonen än på kvällen, vilket innebär att de får anstränga sig betydligt mer då de lär in vid ”fel” tidpunkt. De skriver även att människor dessutom behandlar svåra uppgifter på olika sätt. Dunn och Griggs (2003) ger exempel på detta utifrån att en del människor ser till detaljer i fakta medan andra mer ser till isolerad fakta. Anledningen till detta är att dessa, mer analytiska människor, lättare kan

memorera i punktform (isolerad form). De passar ofta in i den traditionella skolan eftersom deras lätthet för att lära in rutinmässig fakta är nödvändig för att klara sig i den traditionella skolan (Dunn & Griggs, 2003).

Grinder - Lärstilar och ledarskap

Amerikanen Michael Grinder, har NLP (Neuro Linguistics Program) som utgångspunkt för sin forskning. NLP är en tvärvetenskaplig modell som grundar sig på neurobiologi, lingvistik och pedagogik (Boström & Wallenberg, 1996). NLP grundades av gestaltterapeuten Bandler och Grinder och är en modell som beskriver hur inläring sker (Boström & Wallenberg, 1996). Genom att vara i klassrumssituationer och genom att fungera som coach åt lärare har Grinder upptäckt sådant som han anser vara betydelsefulla strategier för inläring (Boström & Wallenberg, 1996)

M. Grinders fokus ligger på att läraren ska hjälpa varje elev ur dennes perspektiv och sedan anpassa den ickeverbala kommunikationen i klassrummet, allt för att skapa ett optimalt och positivt inlärningsklimat. (Boström & Wallenberg, 1996 s. 24).

I NPL ser forskningen till olika färdigheter i hjärnans båda hemisfärer (Boström & Wallenberg 1996). I vänster hjärnhalva återfinns språk, läsning, hörsel, detaljer och fakta och inom höger hjärnhalva återfinns färger, konst, känslor former och mönster (Boström & Wallenberg, 1996 s. 25)

För Grinders del berör lärstilar i huvudsak tre inlärningsstilar: Den *kinestetiske*, den *auditive* och den *visuelle* (Boström & Wallenberg, 1996).

- Den kinestetiska eleven är den som gärna vill vara med i experiment och upplevelser. Helst skulle han vilja sitta i en gungstol under lektionerna eller sitta och bolla med en boll, rita på ett papper. Oftast är han en stark känslomänniska. Gestikulerar gärna och kommer främst ihåg intryck från upplevelser. Relationen med läraren är mycket viktig och grunden som inläringen bygger på (Boström & Wallenberg, 1996 s. 13f).

Kinestetisk begåvning återfinns inom höger hemisfär (Boström & Wallenberg, 1996). De mer kinestetiskt lagda personer föredrar att lära sig utifrån helhetsperspektiv och ser delarna senare. Dessa personer vill uppleva verkligheten, känna doften, innan de lär sig blommorna (Boström & Wallenberg, 1996).

- Den auditive lär sig då han lyssnar. Det kan vara diskussioner, musik, ljud eller samtal. Han är mycket social och kommer gärna fram och pratar. Pratar ofta för sig själv. Passar ganska bra in i vårt skolsystem (Boström & Wallenberg, 1996 s. 12).
- Slutligen den visuelle som lär sig bäst genom det han ser. Denna elev har lätt för att läsa diagram, läsa böcker och ta in budskap i bilder. Eleven är alltid snabbt färdig, arbetena är välgjorda och kommer in i tid. Eleven är tyst, observant men kan ha problem med att minnas verbala informationer och vill därför helst läsa instruktioner, inte höra. Anses ofta vara mycket duktig i skolan (Boström & Wallenberg, 1996 s. 11).

Auditiv och visuell begåvning återfinns främst inom vänster hemisfär och vill lära sig från delarna för att så småningom se helheten (Boström & Wallenberg, 1996). De ger exempel på detta genom att visa att auditiva och visuellt begåvade elever föredrar att

läsa en mönsterkonstruktion för att förstå hur de skall arbeta med tyget istället för att mer praktiskt pröva sig fram.

Grinder kopplar elevers lärostilspreferens till lärares ledarskap och menar att läraren, genom att matcha varje elev och då framför allt på en icke verbal nivå, kan skapa ett bättre lärande klimat (Boström & Wallenberg, 1996). Grinder har utvecklat praktiska strategier över hur lärare kan agera som ledare för att bättre möta både individer och grupper (Boström & Wallenberg, 1996). Dessa förklarar också att Grinder menar att arbetsstilen som eleven har är en kompletterande del i hur denne är och speglar också vilka behov som behöver uppfyllas för bästa inläring. Lärare behöver kunna se vilka inlärningsstilar som finns hos eleverna och vilka behov som behöver uppfyllas för att inläring skall ske (Boström & Wallenberg, 1996).

Boström – lärostilar i Sverige

Lena Boström, bygger vidare på Dunn & Dunns och Grinders modeller då hon utvecklar dessa till en än mer lärostilsanpassad undervisning (Boström, 2004). Hon talar vidare om hur lärare kan möta de olika stilarna och vikten av att känna igen dessa, allt för att ge eleven möjlighet att lära.

Utöver Michael Grinders tre inlärningsstilar, auditiv, visuell och kinestetisk, lägger Boström (2004) till en möjlig fjärde inlärningsgren: taktil inläring. Denna återfinns inom Grinders teori också men där går den in under det kinestetiska. Boström (2004) framställer den som en egen inlärningsgren.

- Den taktile är den som lär sig med händerna, som skriver dåligt, får låga resultat på prov, tycker att skolan är tråkig och undrar varför han skall lära sig vissa saker. Men – han är oerhört kreativ då han målar, slöjdar, svetsar etc.³

Även taktilt återfinns inom höger hjärnhalva precis som kinestetisk (se tidigare avsnitt om Grinder).

Boström och Wallenberg (1996) skriver att det är outnyttjad hjärnkraft att inte bemöta eleverna utifrån de områden där de har möjlighet att starta utvecklingen.

Vi måste framför allt stimulera i vår logiska värld samt få hjärnhalvorna att bättre samarbeta med varandra. Här finns nycklarna till framtiden och de o begränsade möjligheterna (Boström & Wallenberg, 1996 s. 21).

Att lära ut på det sätt eleverna bäst lär in på är sålunda en av nycklarna till en förbättrad undervisning i skolan (Boström & Wallenberg, 1996 s. 20).

Även Claesson (2002) påtalar att didaktik har kommit att framstå som en nödvändig del av pedagogiken och då främst eftersom den specifikt används inom undervisning. Claesson kommenterar vidare ”en skola för alla” satsningen och påtalar att det inte har blivit så att alla elever från alla samhällsklasser studerar vidare. Claesson påtalar att det därför har riktats ett intresse mot att studera klassrumsnära didaktik utifrån mer allmän och praktisk filosofi. Precis som Claesson skriver Boström och Wallenberg (1996) att det därför är av största vikt för elevers inläring att läraren söker vägar som vill möta

³ Muntlig kommunikation Lena Boström 060410

hur elever uppfattar en situation, vad de tänker och vad de upplever. Om en person lär sig bäst genom att ligga i en soffa och läsa, sitta i en bänk, bli läst för och/eller målar till texten, lyssnar på musik samtidigt som han läser, spelar egentligen ingen roll (Claesson, 2002). Huvudsaken är att motivationen inom denne är väckt och att han och läraren funnit ett gott samarbete där eleven tar in ny kunskap (Claesson, 2002). Boström & Wallenberg (1996) anser att lärarna måste ta eleverna på allvar. De menar att lärarna måste kunna möta elevernas reaktioner, idéer och tankar på ett annat sätt än vad som görs idag. De påtalar också att lärarna måste tro på det de gör annars blir det inte undervisningsmetoden trovärdig och metoden faller.

Faror med lärstilar

Dunn & Dunns Learning Style Model, är den lärstils modell som det finns mest forskning kring (Boström, 2004). Andra lärstilsmetoder än denna, och Grinders, kan bland annat ta upp sådant som kultur, studiemetoder och minne eller kanske enbart fokusera på sinnen (Boström, 2004). Dessutom kan metoderna ha helt olika utgångspunkter och påtalar att det är just detta, det vill säga teoriernas olika definitioner, som blivit den främsta kritiken mot lärstilar. Beroende på hur modellerna ser ut, ser de också olika på faktorer som påverkar inläringen vilket tenderar att skapa problem kring tillförlitligheten (Boström, 2004). De största problemområdena är:

- Hur och på vilken nivå (mikro eller makro) skall man kunna utvärdera och anpassa forskningsresultaten i utbildningssystemet?
- Vilken av de olika modellerna är effektivast och i vilket sammanhang? (Boström, 2004 s. 62).

Arbete med lärstilar innebär arbete utifrån individnivå vilket gör att även forskningsansatsen bör vara på individnivå (Griggs, 1995). Om eleven själv kan upptäcka de förmågor som väcker hans lust att lära kan också motivationen skapas ur förståelsen (Griggs, 1995). Lärstilsforskning kan inte alltid mätas och kvantifieras eftersom den ofta innehåller subjektiva inslag såsom upplevelser och ofta ses det kvalitativa inslaget som något viktigt. Lärstilsforskningen rör sig ofta om fältstudier, upplevelser och intervjuer (Griggs, 1995). Mycket av forskningen som gjorts kring lärstilar är av kvalitativ art men samtidigt finns också mycket forskning som har sin grund i den naturvetenskapliga ansatsen med kvantitet (Boström, 2004; Dunn & Dunn, 2003).

Emellanåt höjs också andra röster som delar ut varningar för användandet av lärstilsmodeller därför att de kommer ur en behavioristisk bas (Thies, 1999-2000). Om forskaren enbart bedriver studier som önskar observera reaktioner och resultat kan denne totalt missa den inre erfarenhet som eleven själv. Thies anser att lärstilen till viss del är socialt inlärd även om den till största delen är av genetiskt ursprung. Ur det drar han slutsatsen att varje barn har en grundstruktur men att det också går att utveckla de lärstilar som, vid första intrycket, är mindre starka. Thies menar därför att forskaren inte får placera barnet i ett fack för en viss lärstil utan vara öppen för den personliga utvecklingen.

Ytterligare en anledning till avståndstagande mot lärstilsteorier har sin grund i att den mesta forskningen är gjord i USA och att den därför inte helt går att aktualisera i Sverige (Boström, 2004). Boström har, i sin doktorsavhandling, granskat hur teorin går

att överföra till den svenska skolan och funnit att teorin även räcker till i svenska sammanhang (Boström, 2004).

Under arbetet med denna uppsats har jag ofta stött på huvudspåret för Dunn & Dunns Learning Style model och tycker mig se att modellen lämpar sig bäst då elever skall lära sig nytt och svårt material men att metoden inte helt räcker till i alla inläringssituationer. Boström (2004) uppmärksammar detta och menar att Dunn & Dunns modell främst bör ses som ett grundläggande komplement i lärandeprocessen. Den tenderar att inte räcka till då en elev skall fördjupa sig på ett område. Då behövs komplettering med andra pedagogiska metoder. Detta skall ses ur det faktum att dagens undervisning ofta är ineffektiv för en stor del av eleverna och menar att det gör det än mer viktigt att grundlägga för eleven så att den hittar sin lärstil, så att de motiveras att lära. Boström ser lärstilsmetodik som en god grund att utgå ifrån då eleven sedan vill bedriva fördjupningsarbete på ett visst område. Boström är positiv till lärstilar men vill ändå markera begränsningarna kring dessa.

Fenomenografisk forskning omfattar inte längre enbart hur eleven lär sig utan också hur läraren undervisar (Claesson, 2002). Perspektivet kallas Variationsteori och används allt mer vid utbildning och vidareutbildning av lärare. Enligt Claesson har det framgått att det finns ett oerhört stort behov av att få fram redskap som är aktuella tillsammans med teorin och inte bara en produkt av en teori. Claesson framhåller att lärare behöver teorier som också ger praktisk handledning så att de kan möta elevers behov redan i klassrummet. Följande huvudrubrik behandlar variationsteorin. Avsnittet är tänkt att ses som ett förtydligande till hur lärstilsmetodiken passar in i en rådande forskningsteori, vilket variationsteorin är.

Variationsteorin

Inledning

Variationsteorin är en interaktionistisk teori som ser skolan som en kulturell och social mötesplats där lärande sker i relationen mellan individer och att pedagoger och andra vuxna finns med som utformare (Lindgren, 2007)⁴. Teorin återfinns även i skolans styrdokument. I Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) skrivs om kulturell mångfald och att skolan skall vara en öppen social mötesplats och att pedagoger och rektor skall ta hänsyn till elevers behov och till den kunskapsnivå som de befinner sig på. I Lpf 94 (Utbildningsdepartementet, 1994) påtalas att eleven skall använda sina kunskaper för reflektioner och för att utvecklas självständigt och i grupp. Vidare står det i Lpf 94 att de som arbetar i skolan skall skapa en god lärandemiljö samt skapa balans mellan teoretiska och praktiska kunskaper. Jag har valt att använda mig av variationsteorin eftersom den kompletterar och förtydligar lärstilsmetodikens roll i klassrummet och på det sättet ger en bild av denna.

Förtydligande av teorin

Variationsteori har kommit till under de senare åren och har delvis sitt ursprung i fenomenografins forskning och har, förutom att studera lärande, också intresse för hur undervisningen bedrivs (Claesson, 2002). Variationsteorin känns därför inte enbart igen

⁴ Muntlig kommunikation, Göteborgs universitet 070913

för att den är av teoretiskt slag utan det som skiljer den från de flesta andra teorier är att den också vill finnas med i undervisningen. Den har inte bara forskningsintresse för hur individen lär sig utan intresserar sig också för själva undervisningssituationen. Teorin förflyttas in i klassrummet för att där spela en aktiv roll i undervisningen (Claesson, 2002).

Fenomenografi kan ses som en gren ur fenomenologiska forskningen (Kvale, 1997). Den pedagogiska fenomenografiska forskningen vill, oftast genom kvalitativa studier, undersöka människans föreställningar om hur världen är beskaffad (Marton, 2000; Claesson, 2002). Fenomenografi uppkom vid Pedagogiska institutionen, Göteborgs Universitet under 1970-talet. Marton ledde då en forskningsgrupp som sökte vidareutveckla eventuella samband mellan hur personer bedriver sina studier i förhållande till vilken uppfattning dessa har om studier. Den av Marton ledda forskningsgruppen ville också undersöka hur studierna påverkade deras tankestrategier. Fenomenografin söker oftast svar på sina frågeställningar genom att bedriva kvalitativ forskning. Dessa avläses sedan utifrån nedanstående områden och har stora likheter med delmålen i Lpf 94 (Claesson, 2002).

1. Kännedom. Svarar på frågor som var, hur och när
2. Förståelse. T. ex. när en elev återger en text utifrån egna ord.
3. Tillämpning. Koppla nyvunnen förståelse till andra sammanhang,
4. Analys. Ge orsaker och förklara varför något är som det är. Se orsak och verkan.
5. Syntes. Ovanstående punkter ses i samverkan med varandra.
6. Värdering. Man tar ställning för något eller ifrågasätter.
(Claesson, 2002 s. 37 Ej ordagrann avskrift).

Ovanstående citat visar att det finns en öppenhet som också ger möjlighet till att spegla olikheter mellan människor. Claesson (2002) påtalar att människorna är komplexa individer, vilket fenomenografin ger redskap till att lyfta fram. En individs uppfattning om t ex kunskap är inte individuell, då flera personer i ett klassrum tänker på samma sätt men alla tänker inte utifrån samma perspektiv. Det gör att läraren måste tänka sig för så att denne varierar sig i undervisningen på ett sådant sätt att alla elevers uppfattningar/inlärningssätt kan tillgodose (Claesson, 2002).

Lärare måste se över sin undervisning så att de kan bemöta elevers olika sätt att uppfatta ett fenomen. Den fenomenografiska metoden utmynnar här i variationsteorin som har sitt utgångsläge i att se till hur lärare bedriver undervisning (Claesson, 2002).

Kanske kan lärande helt enkelt definieras så att det gäller att bli varse mångfalden av uppfattningar om ett innehåll och att i en given situation kunna välja den uppfattning som är rätt just då och just där (Claesson, 2002 s. 39).

Utifrån ovanstående utdrag av variationsteorin går det alltså att dra slutsatsen att läraren bör se till den enskilda individen, söka nå denne. Genom variation i undervisningen kan läraren aktivt söka finna den uppfattning som eleven/eleverna äger och därmed nå utveckling för elevens lärande.

Sammanfattning

Kapitlet har berört The Dunn & Dunns Learning Style Model (Boström, 2004) som omfattar känslor, miljö, sociala, psykologiska och fysiska faktorer. Inom metoden är det kognitiva i centrum utifrån hur eleven koncentrerar sig, bearbetar information och lär in nya och svåra kunskaper (Dunn & Dunn, 1992). Bland alla lärstilsmodeller är Dunn & Dunns Learning Style Model, den modell som det finns mest forskning kring (Boström, 2004). En annan lärstilsforskning som nämns i samband med Dunn & Dunns teori är Grinders NLP (Neuro Linguistics Program) vilken är en tvärvetenskaplig modell som kommer ur den senaste forskningen inom neurobiologi kopplat till hur inläring sker (Boström & Wallenberg, 1996).

I kapitlet beskrivs fyra olika inlärningsstilar som finns hos människor, det vill säga de olika sidorna som individer har som sina bästa inlärningsmöjligheter, tre av dem är: *kinestetiska*, *auditiva* och *visuella* inlärningsstilar (Boström & Wallenberg, 1996). Den svenska lärstilsforskaren Boström, bygger vidare på Dunn & Dunns och M. Grinders modeller och utvecklar dessa till en än mer, i Sverige, lärstilsanpassad undervisning. Boström (2004) ger redskap för hur lärare kan möta de olika inlärningsstilarna. Hon talar också om den fjärde inlärningsgrenen: *taktil* inläring.

Variationsteorin nöjer sig inte med att tala utifrån betydelsen av teoretisk grund utan ser också vikten av att finna redskap som kan implanteras i undervisningen (Claesson, 2002). Variationsteorin kan därför vara möjlig att användas som forskningsteori i samband med lärstilar då dessa har en teoretisk grund och strävar efter att finna möjliga inlärningsvägar.

Faror med lärstilar diskuteras och ett avståndstagande är att den mesta forskningen är gjord i USA och att den därför inte helt går att aktualisera i Sverige (Boström 2004). En annan fara kan vara att modellen lämpar sig bäst då elever skall lära sig nytt och svårt material men att metoden inte helt räcker till i alla inlärningsituationer såsom då fördjupningsstudier.

Beskrivning av projektarbete utifrån lärstilar

Inledning

Introduktionen för lärstilsarbetet innebar vissa förändringar för lärarna bland annat då det ordinarie schemat bröts. En anledning till processen startade inom arbetslagen var att min kollega och jag, precis som Ahlberg (2001), insåg vikten av att samtlig personal är delaktig i utvecklingsarbetet.

Start för lärstilsarbete inom lärarlagen

Arbetet med lärarlagen introducerades till största delen utifrån Dunn & Dunns lärstilsmodell. Samtliga lärare erbjöds att gå kurs för Lena Boström och inspirerades också till nytänkande genom att vi tog in en bild och svensklärare som är väl insatt i ämnet lärstilar. Denna tog, vid fem tillfällen under höstterminen, med sig lärarna in i hur dessa kan arbeta utifrån lärstilar. Alla fick delta i de olika momenten. Varje gång vi kom till träffen fick vi vänta utanför salen, det var något som pågick därinne, vilket skapade nyfikenhet och förväntan. Då vi kom in i salen möttes vi oftast av något intryck, en berättelse eller kanske en målning, vilket gjorde att de flesta av lärarna blev intresserade. Vi fick spela spel (hemmagjorda) som bland annat utgick utifrån medeltiden där en av spelpjäserna var Heliga Birgitta. Vi lade memory utifrån svenskans grammatik, spelade bingo utifrån författare och diktverk i historien. Vi lärde oss berättarteknik och en, för oss, ny variant av tipspromenad där faktainformationen fanns med på föregående ruta och svaret på den kommande. Lärstilsloopen, med sina frågor och svar aktualiserades och genomfördes. Dessutom fick vi grundmaterial till alla moment så att vi själva och/eller våra elever skulle kunna göra de olika momenten utifrån våra ämnen.

Lärarna förde ofta spontana pedagogiska diskussioner utifrån lärstilar. Under arbetets gång påtalades tydligt att de som inte ville arbeta med lärstilar, därför att de upplevde att de inte var bekväma med arbets sättet, inte heller skulle känna sig tvungna att göra det. Däremot skulle alla lärare lära sig att känna igen en elevs lärstil. Igenkännandet skapar till exempel större förståelse för den mer kinestetiskt lagde eleven och läraren behöver heller inte förvänta sig att denne skall arbeta som bäst utifrån samma form som den mer teoretiskt inriktade eleven. Istället kanske denne kan få andra uppgifter som kan motsvara hans inlärningsstil. Vikt lades också vid att lärstilar skulle ses som ett komplement till övriga undervisningsformer. Lärstilar innebär olika sätt att lära in fakta för att sedan kunna omplacera kunskapen vid prov, hemtenta eller någon annan form av examination.

Genomförande av projektet: Kärlekens många ansikten

Projektet startade med storsamling (fem klasser) i aulan där lärarna bland annat inledde med att vara utklädda till hippies och sjunga Beatles låten; All you need is love. Några lärare och rektor höll tal och ytterligare andra informerade om projektet. Runt om i

Aulan fanns skyltar i glitter och glamour om kärlek. Eleverna såg därefter filmen HAIR innan de gick till klassrummen för utvärdering av filmen.

Under de två veckor som projektet pågick fick eleverna varje morgon lyssna till och/eller själva berätta en *kärlekshistoria*. Det kunde vara klassiska kärleksberättelser som Shakespeares Romeo och Julia men även bibliska historier som den om Abraham och Sara i Gamla Testamentet i Bibeln. Det berättades också egenupplevda kärlekshistorier. Efter den dagliga kärleksberättelsen var det sedan olika aktiviteter inplanerade. Nedan följer kortare beskrivningar av aktiviteterna.

Lyriksamlingar. Eleverna lyssnade till dikter och skrev egna poem som de sedan läste upp

Film med engelsk text som de skrev en sammanfattning av.

Studiebesök vid Naturhistoriska museet där det pågick en utställning om kärlek.

Måla, fritt skapande utifrån kärlekens symboler mm.

Hjärträd. Eleverna fick gå ut och intervjua människor på stan om vad kärlek var för dem. Varje intervjuad antecknade sitt svar på ett litet rött pappershjärta. Alla svaren, som klassen samlat in, sammanfogades därefter till ett träd. Svaren som överensstämde med varandra hamnade på samma grenar och övriga svar fick bilda stam.

Kärlekshandling. Denna innebar att eleverna gjorde ett litet brev där de skrev ner namnet på någon de tyckte mycket om. Brevet läste de sedan upp, enskilt, framför en filmkamera. Inspelningen visades vid avslutningen av projektet.

Föreläsning; Från hjärta till hjärna. Här framkom bland annat vad som händer i hjärnan då individen blir kär.

Lapptäcke. Eleverna fick alla göra en egen ruta. Alla rutor syddes sedan samman och bildade klassens eget lapptäcke.

Kärleksnyheter. Utifrån samhällsperspektiv gjorde eleverna sina egna nyhetsprogram. De regisserade, framträdde och ordnade dekor.

Storyline. Här fick eleverna, utifrån ett kreativt anslag, ägna en hel dag åt att göra en egen familj som de sedan presenterade.

Sista dagen av projektet samlades alla återigen i aulan för stor avslutningsgala. Vi hade ett högtidsklätt värdpar som var konferencierer. Nu visades elevernas enskilda kärlekshandlingar på storbild. Likaså visades varje grupps kärleksnyheter på storbild. Klassernas lapptäcken visades och noveller och dikter lästes upp. Mot slutet hade vi Sing along till Disneys mer kända kärlekssånger. Då avslutningen var över gick varje klass till sitt klassrum för att utvärdera projektet genom att besvara en enkät med öppna frågor (enkäten återfinns som bilaga till denna uppsats) och äta "kärlekgodis." Enkäten som eleverna besvarade är samma enkät som denna uppsats bygger på (se metod detta arbete).

Pedagogisk organisation kring projektet

De flesta lärare inom programmet var engagerade i projektet. Det planerades i samråd och utifrån målen att alla elevers lärtillfällen skulle tillgodas och att alla lärare skulle få en större insikt i vad det kan innebära att färga undervisningen med lärstilar. Projektet genomfördes över ämnesgränserna då lärarna samarbetade och flera ämnen inverkade under samma delmål. Till exempel så fanns det inslag av geometri då eleverna gjorde sitt lapptäcke eftersom mönstret på rutorna skulle klippas, mätas och sys utifrån det.

Lapptäcket var också kopplat till skapande verksamhet. Lyriken hade inslag av svenska och engelska, och nyhetsprogrammet hade bland annat inslag av samhällskunskap, svenska och barn och fritidsämnet, beroende på hur eleverna valde att utforma det. Alla ordinarie lektioner bröts under projektet och lärarna gick in och arbetade vid helt andra tillfällen än då de vanligtvis hade lektioner. Elevernas arbetstid under projektet var därför mellan 9.00 – 15.00 varje dag. Varje morgon, kl.8.30, samlades lärarna inför dagen och kl. 15.30 samlades de för att sammanfatta dagens aktiviteter.

Följande lärostilar togs upp i de olika momenten

Kärleksberättelse

Lyssna, prata.....Auditiv

Lyrik

Läsa, skriva, lyssna, prata.....Visuell och Auditiv

Film

Se, lyssna(Bild-)Visuell och (Musik -) Auditiv

Studiebesök

Röra sig, lyssna, se.....Kinestetisk, Auditiv och Visuell

Hjärtträd

Röra sig, klippa, klistra, prata, lyssna, socialt samspel.....Kinestetisk, Taktil och Auditiv

Kärlekshandling

Röra sig, klippa, skapa, prata.....Kinestetisk, Taktil, Auditiv, (bild-) Visuell

Föreläsning

Lyssna, se, läsa.....Auditiv, Visuell

Lapptäcke

Se, skapa, klippa, sy, samarbeta.....(Bild-)Visuell, Taktil, Auditiv.

Kärleksnyheter

Röra sig, prata, samarbeta, lyssna, se.....Kinestetisk, Auditiv, Visuell

Storyline

Se, lyssna, prata, samarbeta, socialt samspel, klippa, klistra, skapa, röra sig, redovisa.....(Bild-) Visuell, Auditiv, Taktil, Kinestetisk

Avslutning

Se, lyssna, sjunga.....Visuell och Auditiv

Totalt var det elva moment som var baserade på auditiva inslag. Nio moment var visuella, varav fyra var bildvisuella. Fem moment var kinestetiska och fyra moment var taktila. Två av de senare utspann sig över en längre tid, lapptäcke och storyline.

Sammanfattning

Introduktion och genomförande av Dunn & Dunns lärstilsmodell vid ett gymnasieprogram. Introduktionen startade med att lärarna fick ta del av de olika inlärningsstilarna auditiv, kinestetisk, visuell och taktil. En gymnasielärare med inriktningen bild och svenska anlätades för att aktualisera vad de olika lärstilarna innebär och hur läraren känner igen dessa hos eleverna. Lärarlagen träffades en gång varje vecka, under ett helt läsår, för att aktivt arbeta utifrån lärstilsmetodiken. Under början av vårterminen genomfördes så ett lärstilsprojekt, *Kärlekens många ansikten*, där även eleverna fick ta aktiv del. Lärarna hade förberett inslagen utifrån lärstilstänkande. Eleverna fick arbeta med poesi, intervjua, göra filminslag, kärleksnyheter och mycket mer. Allt avslutades med en gemensam samling i aulan där de olika resultaten visades upp, bland annat visades kärleksnyheterna på storbild.

Bakgrund till syftet

Inledning

Enligt min erfarenhet har allt fler elever som söker till gymnasieskolan under 130p med sig från grundskolan vilket dels torde resultera i lägre kunskaper men också resultera i att elevernas fortsatta skolgång påverkas negativt, främst då det gäller att ta till sig nytt material och ny information. Utifrån denna erfarenhet ser jag ett ökande behov av att finna och utveckla metoder som motiverar elevers lärande, något som också blir till ett utvecklings- och förändringsarbete inom pedagogisk verksamhet. För att förändra skolans dagliga verksamhet menar Blossing (2003) att lärare behöver samlas i arbetslag och diskutera åtgärder för att möta elever på bästa sätt. Dysthe (2001c) menar att lärande har med relationer att göra och Boström (2004) talar om att väcka elevers lust att vilja lära. Under läsåret 06/07 startade gymnasielärarna vid ett Barn- och fritidsprogram sitt arbete med att verka utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model. Det är en amerikansk lärostilsmetod som även är kulturanpassad av den svenska forskaren Boström (Boström, 2004). Dunn & Dunns Learning Style Model (Dunn & Dunn, 1992) stämmer väl överens med variationsteorin (Claesson, 2002) då den är en metod som dels ger teoretisk grund men också vill ge praktiska redskap för undervisningen.

Jag är intresserad av att utveckla strategier så att elever motiveras i sitt skolarbete. Under två veckors tid följer jag därför ett projekt, *Kärlekens många ansikten*, på en kommunal gymnasieskola, där lärarna arbetar utifrån denna modell. Genom de olika momenten i projektet söker personalen möta elevers visuella, kinestetiska, taktila och auditiva förmågor. Projektet intresserar mig eftersom personalen söker finna nya vägar till lärande vilket i sin tur ger näring åt mitt intresse att finna strategier för skolutveckling.

Syfte och frågeformulering

Mitt syfte med uppsatsen är att undersöka om Dunn & Dunns Learning Style Model kan vara en metod som är skolutvecklande samt gör att elever motiveras och engageras i sina gymnasiestudier.

Frågor:

- Ger arbete utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model möjlighet till skolutveckling?
- Hur uppfattar eleverna lärostilsarbete, utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model?
- Skapar modellen inlärningsmöjligheter, engagemang, förståelse och motivation?

Metod

Val av metod

Med utgångspunkt i frågeformuleringen har jag valt att göra en kvantitativ men framför allt kvalitativ undersökning (Kvale, 1997) där elever får besvara öppna frågor i en enkät. Mitt forskningsområde torde falla inom den kvalitativa ramen då jag valt att ha öppna frågor där eleverna själva får formulera och motivera sina svar. Utmärkande för den kvalitativa forskningen är att resultatet bygger på svaret som den intervjuade ger, det vill säga, objektets beskrivning av vad han eller hon upplevt, reagerat och agerat på (Kvale, 1997). *Kvalitet* syftar på arten, på beskaffenhet av något. *Kvantitet* syftar på hur mycket, hur stort, mängden av något är. (Kvale, 1997 s. 67) Den kvantitativa delen i undersökningen framkommer då jag söker bland många elever för att finna mitt resultat.

För att utveckla mitt metodresonemang ytterligare vill jag beröra Åsberg (2001). Han menar att det inte går att dela upp forskning i antingen kvalitativ eller kvantitativ inriktning. Vidare påtalar han att det inte finns några sådana metoder utan dylika ord är enbart retorik kring hur forskning skall bedrivas. Det innebär då att kvantitativa och kvalitativa begrepp snarare är en reflektion av egenskaper som finns hos företeelserna som vi söker kunskap kring än en tydlig spegling av

Data kan vara kvalitativa (i form av ord) eller kvantitativ (i form av siffror). Men det är inget mer att orda om, eftersom både "*numbers and words are both needed if we are to understand the world*" enligt Mathew Miles och Michael Huberman (Åsberg, 2001 s. 270).

Det kan ibland vara svårt att placera in en undersökning inom ett speciellt fack, kvalitativt eller kvantitativt utan de bör ses som ett enda område (Åsberg, 2001). Därför kan också Åsbergs resonemang vara befriande då han skapar befriande möjligheter för olika forskningsansatser, som den här uppsatsen. Hans tankar är därför en viktig aspekt att ha med under läsningen av detta arbete, då det ibland, beroende på arbetets art, varit svårt att placera in det under en viss metod.

Analys och tolkning

Hermeneutiskt förhållningssätt

Kvalitativa forskningar har ofta sin utgångspunkt inom det hermeneutiska angreppsfältet. Inom hermeneutik (tolkningslära) ses till hur texter förklaras. Inom hermeneutiken är forskaren även deltagare då denne går in i texten och söker förståelse för vad den andre menar och upplever. Det är viktigt för forskaren att vara objektiv och på ett så riktigt sätt som möjligt återge och tolka det insamlade resultatet (Kvale, 1997).⁵

⁵ Under rubriken: Metodproblem, tar jag upp och kommenterar min egen insats utifrån trovärdighet.

Hermeneutiken studerar tolkning av texter. Den hermeneutiska tolkningens syfte är att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening (Kvale, 1997 s. 49).

Kvale (1997, s. 182) påpekar att uttolkaren av en text söker utveckla relationer och strukturer i texter och forskaren går därmed utöver det som sagts/skrivits och tolkar mellan raderna av detta. Mitt arbetssätt är hermeneutiskt då jag söker utröna vad eleverna syftar på, vilken undermening som finns i texten. Jag söker, på ett objektivi- tätt sätt, se och förstå det eleverna reagerat på, vad innebörden är i deras svar.

Fenomenologisk förhållningssätt

Inom fenomenologiskt förhållningssätt söker öppenhet för vad den intervjuade skriver, dennes upplevelse och erfarenhet. I dialektiska motsägelser, dvs. då tyngdpunkten återfinns inom det nya, det som håller på att utvecklas, kan forskaren se hur nya möjligheter träder genom att ny kunskap skapar motsägelser till den tidigare kunskapen (Kvale, 1997).

Jag vill förstå världen ur din synvinkel. Jag vill veta vad du vet på samma sätt som du vet det. Jag vill förstå meningen i din upplevelse, gå i dina skor, uppleva tingen som du upplever dem, förklara tingen som du förklarar dem vill du bli min lärare och hjälpa mig att förstå? (Kvale, 1997 s. 117).

Genom att använda öppna frågor tänker jag be eleverna beskriva sin personliga uppfattning. Min önskan är också att se elevernas upplevelse av lärostilsarbetet. Genom att söka ge uttryck åt elevernas svar kan jag förhoppningsvis även förklara deras erfarenheter.

Aktionsforskning

I arbetet finns också en aktionsforskningsansats då jag själv är med och driver skolutvecklingsarbetet utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model. Aktionsforskning kommer utifrån att forskaren önskar forska utifrån en mer handlingspraktiskt inriktning där forskaren är införlivad och solidarisk med sitt problemområde (Eliasson, 1995).

Aktionsforskning brukar helt allmänt definieras som "ett nära samspel mellan handling och forskning, mellan teori och praktik, i en förändringsprocess" (Eliasson, 1995 s. 146).

Resonemanget som följer är kopplat till Eliasson (1995 s. 147). Utifrån denna ansats kan jag, ur brukarorganisationens synvinkel, ses som en som levererar kunskaper. Samtidigt kan arbetet ses från en annan synvinkel, forskarens, där personal och elever är subjekt som finns med och, genom sitt deltagande, realiserar forskningen. Något som är viktigt att påpeka är att denna uppsats enbart följer eleverna under en två veckors period. Att jag ändå väljer att se min insats utifrån aktionsforskningsperspektivet beror på att jag, under drygt ett års tid, var med och utförde förändringsarbetet även om själva uppsatsen enbart levererar resultat från en mycket kort del av den tiden.

Metodproblem

Något som skulle kunna vara ett metodproblem, trots att jag ser mitt arbete som en aktionsforskningsansats, är att jag själv är inblandad i projektet då det ger mig en

förförståelse för resultatet. Kvale (1997) lyfter fram riskerna med personligt engagerade forskare då han skriver:

Experimentella studier har visat hur både intervjupersonernas och forskarnas förväntningar oavsiktligt kan inverka på experimentens resultat. (Kvale, 1997 s. 258)

Jag är inte enbart observatör utan även delaktig i undersökningens projekt. Dessutom är jag en av dem som drev berörda skolutvecklingsprojekt, både då det gäller planering, genomförande och utvärdering. Samtidigt är jag mycket väl medveten om detta och söker hela tiden fokusera mot att arbeta objektivt, det vill säga jag söker vara medveten om min egen positiva inställning till Dunn & Dunns metod, både då jag samlar bakgrundsmaterial, formulerar frågorna och bearbetar dessa. Kvale belyser den möjliga problematiken då han skriver:

En ej erkänd snedvridning kan fullständigt ogiltiggöra resultaten av en intervjuundersökning. En snedvridning eller ett subjektivt perspektiv kan däremot, om de erkänns, belysa särskilda aspekter av de undersökta fenomenen, föra fram nya dimensioner och bidra till ett mångperspektivistiskt skapande av kunskap (Kvale, 1997 s. 258).

Då jag arbetat med att sammanställa enkätsvaren har jag hela tiden medvetet sökt att lyfta fram både negativa och positiva tendenser. Min förhoppning är naturligtvis att jag därigenom speglar och åskådliggör elevernas åsikter och inget annat.

Undersökningsgrupp

Samtliga elever är deltagare i det två veckor långa projektet: *Kärlekens många ansikten* som genomfördes under januari 2007. Projektet bygger på lärarnas gemensamma arbete baserat på Dunn & Dunns lärstilsmetod. Alla eleverna studerar på samma gymnasieprogram, år 1. 90% av eleverna på programmet är flickor. De flesta eleverna är 17 år, några äldre och någon yngre. Det är en mångkulturell bredd på deltagargruppen och deltagarna kommer från olika socialgrupper i samhället.

Avgränsning

Från början var min tanke att undersöka hur lärarna ställde sig till att arbeta utvecklingsinriktat med lärstilar. Såg lärarna projektet som något som skulle ge dem arbetsredskap att möta elever som är i behov av särskilt stöd? Under planeringstiden inför projektet började jag ändå finna det allt mer intressant att se till elevernas upplevelse av projekttiden. Lärarna pratade nämligen ofta om att de ville att projektet skulle vara upplevelsebaserad. Från att ha varit inriktad på att följa processen inom läraryrket gick jag så över till att koncentrera mig på eleverna.

Genomförande och etiskt perspektiv

Rektor informeras i god tid och godkände enkäten (se bilaga 1) och genomförandet av undersökningen. Eftersom eleverna är över 15 år behöver inte föräldrarna tillfrågas (Vetenskapsrådet, 2002). Det fanns ingen kontrollgrupp då det inte var möjligt att ha någon sådan eftersom projektet bara genomfördes en gång.

Projektet pågick under två veckors tid. Direkt efter avslutningen samlades eleverna, totalt 90 stycken, i sina hemklassrum för att besvara frågorna som föreliggande uppsats bygger på. Enkätfrågorna förklarades muntligt, så att det inte skulle bli några missförstånd, och därefter delades enkäterna ut där även instruktionerna fanns skriftligt. Lärarna var ombedda att påtala för eleverna att de skulle besvara frågorna enskilt och motivera sig väl. De ombads skriva sina reflektioner och fundera över eventuella upplevelser under projektiden. Då det gällde frågan ”vad de har lärt sig” påpekades att det skulle relateras till projektet och den undervisning som de var vana vid att lärarna bedrev i klassen såsom till exempel grupp- eller enskilt fördjupningsarbete. Eleverna informerades också om att enkäten skulle användas och sammanställas i undersökningssyfte för att sprida erfarenheter från projektet.

Det finns grundläggande etiska krav som bör uppfyllas då det bedrivs forskningsarbete. Jag kommer här att beskriva dessa utifrån Vetenskapsrådet (2002).

Enligt *Informationskravet* skall deltagarna informeras om syftet med undersökningen.

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan (s 7).

Eleverna informerades muntligt om vad undersökningen skulle gå ut på, dels att den var till för att följa upp projektet i sig men också att det skulle skrivas en forskningsrapport kring den.

Även *Samtyckeskravet*, där forskaren måste hämta deltagarnas samtycke till deltagande, måste uppfyllas (Vetenskapsrådet, 2002). Eleverna informerades om grunderna för sin delaktighet i en undersökning som skulle kunna komma att publiceras. De som inte ville vara med var heller inte tvungna till det. Om eleverna enbart önskade vara med i skolans undersökning men inte i forskningsrapporten, uppmanades de notera detta på enkäten. De kunde naturligtvis också avsluta sitt skrivande när som helst. I och med att eleverna inte skulle skriva namn på enkäterna, kunde jag inte erbjuda möjligheten att ta bort en redan inlämnad enkät i efterhand. Här kom även *Konfidentialitetskravet* in (Vetenskapsrådet, 2002). Eftersom eleverna inte behövde skriva sina namn på enkäten och det dessutom var relativt många som deltog i undervisningen kunde inte deras åsikter knytas till speciella personer.

Nyttjandekravet uppfyllades då materialet först och främst var tänkt att användas i vetenskapligt syfte men eleverna informerades också om att det totala resultatet skulle, för att sprida erfarenheter, kunna komma att användas på annat sätt. Inte heller här fanns någon risk att materialet skulle kunna kopplas till sådant som kunde påverka den enskilde individen då det inte förekom några personuppgifter.

Urval, databearbetning och bortfall

Populationen som jag valt att undersöka består av 120 elever i år 1, gymnasiet. 90 elever besvarade enkäten varvid 30 elever, de som inte var med och skrev utvärderingen, får ses som bortfall. De 90 besvarade enkäterna samlades i en hög med baksidan upp. Därefter gjordes ett systematiskt urval (Byström, 1998). 30 stycken formulär plockades fram genom att baksidan av enkäterna vändes uppåt och vart tredje formulär plockades ut ur högen med start på nummer tre. Byström (1998) menar att systematiskt urval medför att stickprovet visar karaktärsdrag som ger möjlighet att dra statistiska slutsatser om populationen.

Eftersom den undersökta populationen består av 120 elever så borde den systematiskt utvalda stickprovsgruppen, innehållande 30 elever, betraktas som förhållandevis stor. Stickprovsgruppens storlek torde därför göra den representativ för elevernas upplevelser och åsikter (Byström, 1998).

Hur väl stickprovet återspeglar populationen beror givetvis även på stickprovets storlek. I allmänhet gäller att ju större stickprovet är, desto bättre överensstämmer dess egenskaper med populationens egenskaper (Fanér, 1980 s.15).

Arbetsgången var sedan att jag samlade allt material från varje fråga, skrev ner stora delar tillsammans för att på så sätt se helheten. Därefter sökte jag sammanställa innebörden i svaren, emellanåt användes citat från eleverna för att förklara och tydliggöra innebörden i min tolkning av deras svar.

En del elever har enbart gett enstaviga svar på frågorna såsom Nej, ja, tråkigt, bra och så vidare. De kortstaviga svaren gjorde det svårt att tolka vad eleverna menade och varför de hade en viss åsikt. Eleverna uppmanades flera gånger att motivera sina svar, anledningen till att de inte gjorde så det kan vara flera. De kan ha haft svårt för att formulera sig i skrift, de kan ha bråkat med någon i familjen, blivit ovän med en klasskamrat, gjort slut med pojkvännen och så vidare. Utifrån dessa orsaker finns all anledning för mig att ställa mig kritisk till min egen insats. Kanske kunde jag tagit med en fråga som på något sätt kunde mätta av deras sinnesstämning för dagen. För att möta de som hade läs och skriv problem kunde jag låtit eleverna diskutera frågorna i grupp och därefter skrivit ner svaret eller erbjudit eleverna att bli intervjuade som ett alternativ till att besvara enkäten skriftligt. Jag skriver därför inte alltid ut de kortstaviga svaren i arbetet då jag inte vet vad de menar. Däremot nämner jag om det var många som svarade kortfattat i en viss fråga.

Jag valde att inte ha något genusperspektiv då det var för få pojkar med i min utvalda undersökningsgrupp för att dessa skall kunna anses som representativa. En variant hade annars varit att redan från början välja ut pojkarna till en egen grupp men en sådan grupp hade inte givit något hållbart resultat då det totalt var för få pojkar som besvarade enkäten för att ses som en representativ grupp. Elevernas svar presenteras därför gemensamt, oavsett kön.

En fråga som togs bort ur resultatredovisningen av enkäten var: *Finns det någonting, under projektets gång, som du skulle vilja ha haft mer tid för?* Bristen på tid var ett

genomgående problem för eleverna men behovet av tid var så olika från person till person kopplat till vilket moment det var att det inte gick att generalisera och dra slutsatser.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Generaliserbarhet mäts utifrån hur trovärdig och representativ en studie är. Generaliserbarhet och kvantitativ forskning, med sina statistiska urvalsprocesser, är nära besläktade. Följande tre mål för generalisering är hämtade ur Kvale (1997):

Det första är att studera *det som är* - att försöka fastställa det typiska, det allmänna, det vanliga. Man söker maximera överensstämmelsen mellan forskningsfältet och det vidare skeendet i samhället. Ett andra mål är *det som kanske kommer att finnas* - här är målet för generaliseringen inte det som är utan det som kommer att finnas (s.212).

...tredje mål för generaliseringen är *det som kan finnas* - att lokalisera situationer som vi tror är ideala eller exceptionella och studera dem för att se vad sin pågår där (s. 212).

I detta arbete söker jag se till elevernas inlärningsituation och objektivt fastställa hur deras gemensamma (typiska) upplevelse av hur verkligheten såg ut vid ett visst tillfälle. Vad som tycks mest vanligt i situationen och vad slutresultatet av undersökningen kan visa. Kvalitativ forskning kan visa ett tydligt och sanningsenligt resultat om forskaren är nogg med att objektivt söka efter det som framkommer och se det som det sanna resultatet samt visa på hur detta gestaltar sig (Larsson, 1986).

Det är viktigt på vilket sätt som frågorna ställs för att inte svaret skall bli missvisande, de skall vara giltiga. Här kommer validitet in i bilden. Om frågorna mäter det de ska mäta påverkas validiteten dvs. graden av hur väl forskaren mäter det som skall mätas. Kvale (1997) menar att validiteten påverkar genom hela arbetet. Den påverkar vid tematisering, det vill säga vilka de teoretiska grunderna är och, som jag tidigare berörde, logiken i de frågor som ställs. Validiteten påverkas också av hur noggrann planeringen varit. Eftersom jag inte hade möjlighet att ha någon kontrollgrupp är därför kanske inte validiteten på frågorna i enkäten så bra som de kunde varit. Hade det funnits möjlighet till en kontrollgrupp hade några av frågorna formulerats om och därmed ökat validiteten.

Validitet kan också röra sig om etisk medvetenhet men också insikt om varför forskaren valt vissa metoder och varför de är relevanta för studien, vilken grupp forskningen vänder sig till etc. Analysen är en viktig faktor - återigen om frågorna är tillförlitliga och om den som tolkar är medveten i sitt tolkande. Slutligen är rapporteringen viktig för att tydliggöra undersökningens resultat (Kvale, 1997).

Reliabiliteten speglar om arbetet tydligt visar situationen kring, i den här undersökningen - undervisningen. Har slumpen påverkat resultatet, är situationen densamma för alla som besvarar frågorna, tidpunkten, rummet och så vidare.

Traditionellt menar man med reliabilitet eller tillförlitlighet att en mätning är stabil och inte utsatt för t. ex. slumpinflytelser, situationen skall vara likadan för alla, alla skall vara på samma goda humör då de fyller i svaren på frågorna. Inte

sällan menar man att reliabilitet är en mätning vid en viss tidpunkt som skall ge samma resultat vid en förnyad mätning (Trost, 2001 s. 59f).

Här rör det sig om vikten av objektivitet hos forskaren men också den precision som denne använder sig av då forskningen genomförs och bearbetas. Det är naturligtvis omöjligt att helt ta bort all påverkan och få en exakt likadan situation för alla som deltar i undersökningen. Det går inte att garantera att alla är på samma humör, att alla har exakt samma förkunskaper men det går att sträva efter att situationen skall vara så lik som möjligt. Min undersökningsgrupp fick alla svara på frågorna vid samma tillfälle, under samma förutsättningar, efter projektavslutningen i aulan.

Initialläge för tolkningen av analysen

Utgångspunkten av analysen bygger på kvalitativa tolkningar av intervju svaren (Larsson, 1986). Det relevanta är intervju svaren från eleverna, innebörden i dessa och det eleverna söker förmedla utifrån sina upplevelser och sådant de reagerat eller agerat på, allt utifrån perspektiv.

Analysen är, precis som alla analyser, av kvalitativ art. Jag utgår från enkätfrågorna och därefter sammanfattas och kategoriseras svaren så att dessa blir representativa för elevernas åsikter. Min förhoppning är att strukturen skall vara så pass tydlig att läsaren på ett lätt sätt ser innebörden i resultatet. Larsson (1986) framhåller vikten av detta då han skriver:

I fenomenologisk tradition blir en god struktur helt avgörande, eftersom man skall komma fram till en essens. Detta kräver inte bara omsorg om alla aspekter och nyanser, utan även att analysen drivs mycket långt till en helhetsbeskrivning av det fenomen som studeras. En fyllig beskrivning av upplevelsena räcker inte; vad som är essentiellt och vad som inte är essentiellt måste klarläggas (Larsson, 1986 s 202).

I arbetet med elevernas svar var min utgångspunkt densamma som Larssons (1986, s. 196) då jag sökte perspektivmedvetenhet, intern logik och etisk perspektiv. Vid sammanställningen sökte jag efter liknande innebörder, såg till struktur och tog med teoritillskott utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model.

Resultat

Inledning

Resultatet redovisas utifrån utvärderingsenkäten som eleverna besvarade efter det genomförda lärstilsprojektet: *Kärlekens många ansikten* (se bilaga 1) och har specialpedagogisk utgångspunkt då de söker se möjligheter för inläring i klassrumssituationer. Eleverna besvarade enkäten under en och samma tidpunkt men i fem olika klassrum. I resultatet delas elevernas svar in under rubriker som återspeglar frågorna i enkäten. Det finns en viss risk för upprepelsefaktor bland svaren eftersom dessa går in i varandra över frågorna. Vid slutet av resultat och analysdelen finns en rubrik som mer tydligt kopplar till den av uppsatsens frågor som berör skolutveckling.

De flesta eleverna motiverade sina svar väl och det är också från dessa som jag hämtar den mesta informationen. Fem elever, av de 30 som valdes ut till undersökningsgrupp, var genomgående tveksamma eller direkt negativa till projektet. Naturligtvis finns det emellanåt även mindre positiva åsikter hos andra elever men det var inte något genomgående inslag i deras svar.

Beskriv någon/några känslor du fått då du arbetat med projektet. Vad var det som gav dig denna känsla?

Flera av eleverna gav uttryck för att skolan var något som de måste klara av och genomföra. Det gjorde att de tyckte att skolan i sig var tråkig, oavsett vad de gjorde under lektionerna. Flertalet elever påtalade dock att de hade upplevt roliga saker under projekttiden, inte enbart men förhållandevis ofta, vilket medverkat till att de upplevt känslor av glädje och tillfredsställelse. Flera elever påtalade att de varit glada för att lärarna lade ner så mycket tid för dem.

Tack till alla lärare som ställt upp.

Tack för att ni lagt ner er energi och möda kring våra klasser.

Gemenskapen som uppstod då eleverna gjorde saker tillsammans upplevdes positiva och ledde till att klassen fick bättre sammanhållning. Eleverna lyssnade mer på varandra och hade roligt då de arbetade med de olika momenten. Samarbetet i klassen var bättre under projektveckorna än andra veckor. Eleverna kom närmare sina klasskamrater och upplevde arbetsglädje under projektet, något som de såg som ytterst värdefullt.

Kompiskärlek, jag fick bättre kontakt med vissa i klassen.

Jag blev glad, alla omkring mig verkade (är) positiva.

Flertalet av eleverna uttryckte att de varit gladare under tiden som projektet pågick än vad de annars brukar vara och att de önskade ha fler temainriktade veckor. Innehållet i enkäterna präglades i stort av ett lustfyllt lärandeperspektiv.

Jag har varit gladare. Varför vet jag inte. Har varit mer positiv än vanligt.

Jätteskoj, jag har lärt mig så mycket!

Speciellt lapptäcksarbetet⁶ visade sig vara mycket uppskattat då flertalet elever menade att det var roligt att arbeta praktiskt och – klassen gjorde det tillsammans. Här påtalade eleverna ofta det roliga med själva skapande processen, att de fick arbeta var och en för sig men även hjälpa varandra. De upptäckte att några var bättre på att sy, några var bättre på att mäta och på det sättet kunde de hjälpa varandra. De flesta av eleverna, utom två av de fem elever som i stort ställde sig mindre positiva till projektet, uttryckte stolthet, tillfredsställelse och glädje över vad de gjort tillsammans och uttryckte att slutresultatet, klassens gemensamma lapptäcke, blev fint.

Något som ständigt återkom i enkäten och som, för de flesta elever, framstod som positiv var dagarna med Story line⁷. Eleverna uttryckte att den största fördelen med Story line var att lärarna var aktivt närvarande och att eleverna fick jobba i lugn och ro en hel dag. Även här arbetade eleverna dels självständigt men också tillsammans. De diskuterade och fick lära sig mer om sociala samspel såsom familjerelationer och varför människor beter sig som de gör. Utifrån Story line beskrev de bland annat känslor som smärtsamt, roligt och intressant. Ingen elev påtalade att Story line var tråkigt eller gav några negativa eller kritiserande kommentarer.

Det var kul med Story line för då var lärarna verkligen där och vi jobbade ifred hela dagen.

Jag tyckte det var rätt bra med storyline för med gubbarna (dockorna) fattar man mer än när man bara berättar.

Ytterligare inslag som upplevdes positiva var filminslagen⁸. De senare upplevdes egentligen som både skrämmande och roliga. Eleverna tyckte delvis att det var *hemskt* att se sig själva så exponerade men samtidigt framgick det att de var stolta över vad de åstadkommit. De både talade, läste och agerade inför kameran. De hade skrivit sina egna nyhetsberättelser, utifrån samhällskunskapsperspektiv, och gjort manus till dessa som de sedan läst upp eller agerat inför kameran. Elever som aldrig framträdde inför sin klass i vanliga fall visade sig klara av att filmas och framträda inför en storpublik i aulan.

Tyckte det var fantastiskt kul när vi blev filmade. Det var roligt att se sig själv. Vi Måste ha sådana projekt fler gånger.

Jag vill se filmen igen!

Övervägande delen av elever var positiva till att vara med på film och att regissera och spela in film men det fanns också sex elever som tyckte tvärtom, som tyckte att det var jobbigt att se sig själv på bild och att behöva agera inför kameran. Dessa var positiva till projektet i sig, det var mer att agera inför andra som upplevdes som tufft.

⁶ Ett av momenten inom projektet. Beskrivs i denna uppsats under rubriken: Genomförande av projektet: Kärlekens många ansikten

⁷ a.a

⁸ a.a

*Pinsamhet – på avslutningen i aulan. Man är inte van att se sig själv på film och man gör lätt bort sig.
Jag vill inte redovisa inför klassen men i filmen pratade jag inför alla i aulan.*

De elever som inte alls tyckte om att arbeta praktiskt och som uttryckte att praktiska inslag gjorde dem *irriterade* tyckte också att de praktiska inslagen i projektet var löjliga. Dessa uttryckte att de föredrog enskilt arbete såsom när de fick skriva egna dikter. En elev uttryckte det enligt följande:

Klart och tydligt att det var roligast när vi skulle skriva dikter. Jag är bra på det eftersom jag skriver väldigt mycket och då får jag jobba själv, det är bra.

Bland enkätsvaren framkommer fem stycken elever som menade att det varit *jobbigt* att behöva samarbeta men mest uttryckte dessa frustration över ämnesvalet: kärlek. Dessa fem elever uttryckte att det var ett *patetiskt* område att arbeta utifrån. De sade sig bli trötta på projektet, tyckte kärleksämnet var *flummigt*.

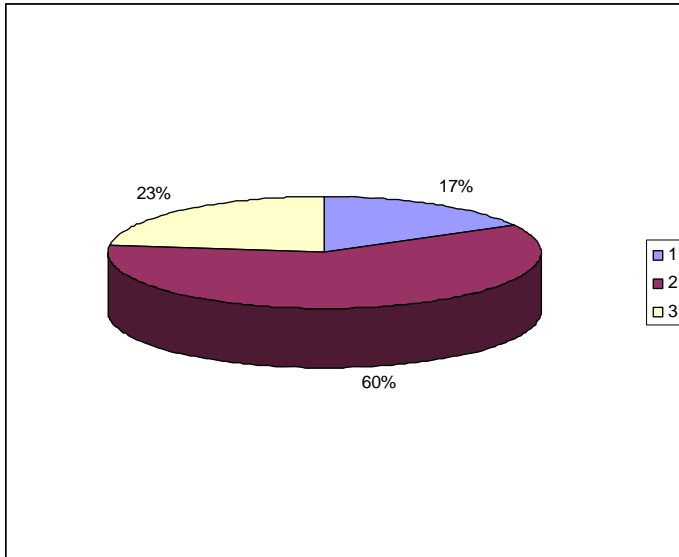
*Irriterad har jag varit, någon dag var jag glad.
Det har varit jobbigt att samarbeta med andra i klassen.
Trötthet. När det handlar om kärlek så tyckte jag detta var patetiskt.*

En del elever ansåg att ämnesområdet kärlek varit *jobbigt* då det hade väckt känslor inom dem, känslor som de sökt stänga av. Känslor av saknad kring föräldrar, en tidigare eller nuvarande kärlek, vilket emellanåt hade upplevts som smärtsamt. Samtidigt har andra elever reagerat tvärtemot och uppmärksammat på känslor av glädje inför vad deras *nära och kära* verkligen betyder för dem. Här har projektämnet varit med och utvecklat deras medvetenhet kring sin egen person och vikten av *nära och kära*.

Cirkeldiagrammet på nästa sida är ett förtydligande av texten som behandlats under frågan: Beskriv någon/några känslor du fått då du arbetat med projektet. Vad var det som gav dig denna känsla.

Tabell I

1. 17 % var mindre positiva
2. 60 % var positiva
3. 23 % blandade känslor



17% (fem personer) upplevde projektet som mindre positivt.
60% (16 personer) skrev att de överlag kände sig positivt inställda till projektarbetet
23 % (sex personer) upplevde blandade känslor såsom osäkerhet, nervositet, pinsamhet, i kombination med ökat mod, ökat självförtroende.

Sammanfattningsvis är min tolkning att de flesta av eleverna uttrycker att de har upplevt roliga saker under projekttiden, inte enbart men förhållandevis ofta, och de har upplevt känslor av glädje och tillfredsställelse men också sorg då projektet har berört sådant de känner saknad kring. För en del elever har inslag, som egentligen först upplevdes såsom negativa och svåra, gett dem ökat självförtroende även om de ibland varit svåra att genomföra.

Var det någon gång under projektet som du kände att dina ”starka sidor” kom fram? Berätta!

Eleverna menade att de använde sig av sina ”starka sidor” på ett speciellt sätt. Jag tolkar det som att drygt hälften av gruppen upplevde att de hade lättare för att koncentrera sig då de rörde sig samtidigt som de lärde sig saker.

Det var lättare att komma ihåg saker då vi gjorde det tillsammans, rörde oss och pratade med varandra.

Jag har arbetat bra, koncentrerat mig under dessa veckorna. Bra att inte sitta still hela tiden.

Det var lättare att komma ihåg saker då vi gjorde det tillsammans, rörde oss och pratade med varandra.

Eleverna ger uttryck för ökad medvetenhet kring användandet av sina ”starka sidor” och att detta resulterade i att de arbetade bättre. Två tredjedelar av eleverna påtalade att de använde sina starka sidor då de arbetade tillsammans med varandra i socialt samspel. Återigen nämnde flera arbetet med lapptäcket som något positivt. De hade ”slitit sitt hår” då de arbetade med sina rutor men resultatet hade blivit att de lärt sig geometri på ett annorlunda sätt. Det var socialt samspel då de samtalade om hur rutorna till lapptäcket skulle se ut och passa ihop. Även här hjälpte de varandra och diskuterade. Någon hade tagit på sig rollen att leda gruppen och sätta samman rutorna, i flera fall var det elever som inte hade den ledarrollen annars. Flera påtalade att de, under projektiden, upplevde att de hade lättare för att koncentrera sig och att de arbetade bra.

När vi gjorde lapptäcket behövde man tålmod. Man ska inte ge upp så lätt.

*Renskriva på dator, där var min starka sida.
Jag var bra på att skriva dikter och sjunga.*

Två personer påtalade att de föredrog att arbeta enskilt. Det var då deras ”bästa sidor” kom fram.

När vi satt själva och skrev berättelser och poesi.

Min starka sida då. Vi jobbade med dikter och gjorde en familj. Jag gjorde det mesta själv eftersom jag gillar det och då var det inte mycket till samarbete.

Nedan följer några av elevernas kommentarer kring ”starka sidor”. Denna fråga gav betydligt utförligare svar hos eleverna än de andra frågorna. Det var egentligen bara en elev som uttryckte att den inte upplevde några ”starka sidor” hos sig själv, övriga elever hade gjort det. Min tolkning är att det var många elever som föredrog att arbeta med händerna under tiden att de lärde sig ny information.

När jag gjorde lapptäcket fick jag tillfälle att ta fram min konstnärliga sida, det är en sida jag inne visar så ofta.

...när vi gjorde lapptäcket fick man ha tålmod...

Klart och tydligt är att min starka sida kom fram då vi sydde och jag fick arbeta med händerna, det passar mig bättre.

När vi satt och skrev berättelser. När vi gjorde hjärtanen och blev filmade. För jag älskar att skriva berättelser och jag tycker det är jättekul att bli filmad.

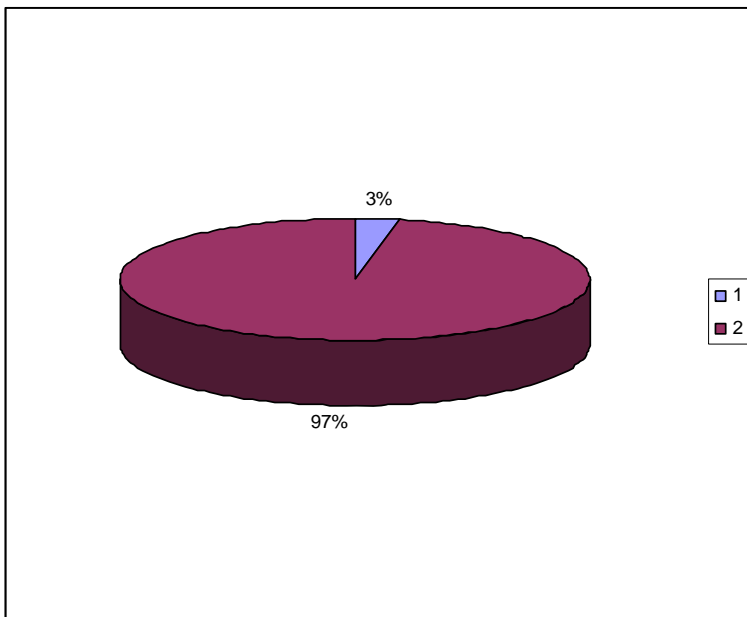
Elever uppgav att de hade funnit sidor och förmågor inom sig själv och sina klasskompisar, förmågor som de inte hade känt till tidigare. Det kunde röra sig om konstnärliga sidor, ledaregenskaper, vikten av socialt samspel vid den egna inläringen, att praktiskt arbete underlättade inläringen, att individen lärde sig bäst då han arbetade enskilt. En intressant kommentar var just från en elev som tidigare inte vetat om att en av dennes starka sidor var ledarskap.

För att få något gjort har jag fått sätta igång min grupp. Jag har fått tala för min grupp, jag har fått vara lite ordförande/talesman.

Nedan följer ett förtydligande av svaren utifrån frågan om det var någon gång under projektet som eleverna kände att de använde sina ”starka sidor”.

Tabell II

1. 3% Har inte funnit några nya förmågor eller sett ”starka sidor hos” sig själv.
2. 97% Har funnit nya förmågor eller sett ”starka sidor hos” sig själv.



Sammanfattningsvis tolkar jag svaren som att den ökade medvetenheten om den egna personen har bidragit till att eleverna fått redskap att möta nya situationer, både vardagliga och inlärningsituationer. En del elever uttryckte, redan då projektet startade, att de kände till sina bästa inlärningsstilar medan andra hade varit helt ovetande. De flesta elever uppgav ändå att de hade känt att de fått ökad motivation, inte vid alla moment, men vid olika tillfällen och att de tyckte att projektet fångat sidor hos dem som de annars inte använde sig av. En person uppgav att han inte upplevt att han använt sina ”starka sidor” och förmågor under projektet. Övriga tjugonio uppgav att de gjort detta.

Arbetet i projektet har oftast utgått från lärande som bygger på upplevelser. Skulle det vara möjligt att alltid arbeta på detta sätt i skolan? Ge exempel.

Den totala innebörden av elevernas svar på den här frågan tolkade jag som att de flesta eleverna ställde sig positiva till att arbeta i projekt men kanske inte alltid då det kunde upplevas som *tjattigt*.

Kanske inte alltid. Men jag tycker att man skall ha det ofta. Tyckte det var fantastiskt kul när vi blev filmade. Det var roligt att få se sig själv. Vi måste ha sådana projekt fler gånger.

Inte alltid men någon gång kan man göra det, det blir kul.

Två elever svarade att de inte hade någon åsikt i frågan. Ytterligare fyra elever ställde sig mindre positiva till projektarbete. Dessa elever uttryckte att det inte var deras grej att arbeta så. De upplevde projektet som *flummigt och ostrukturerat*. De önskade mer arbeta som de gjorde innan temaveckorna och gav uttryck för en upplevelse av saknad av *övriga ämnen och teori*.

Nej, jag vill inte arbeta i projekt. Jag har provat det och det blir långtråkigt. Anledningen till att det funkar med teman är att vi har det då och då.

Nej, det har varit för mycket praktiska saker och det funkar inte i längden eftersom man behöver teori också.

Nej det var långtråkigt för att jag inte reagerar på ett sådant sätt eller/inte gillar att arbeta med sådant praktiskt.

Bland de övriga svaren framkom att majoriteten av eleverna var positiva till lärostilsbaserat arbete. Eleverna påtalade att de lärt sig bättre genom att arbeta utifrån projekt, att det var mycket roligare att arbeta på det sättet och – de ville ha projekttema så ofta som möjligt. Jag valde att ta in några axplock ur svaren från de elever som var positiva till att arbeta i projekt.

Ja, det skulle vara möjligt att alltid arbeta utifrån projekt för man lär sig mycket olika grejer.

Jag tycker det skall vara mer praktiskt i skolan och mindre skrivande.

Ja, man lär sig bättre, fler projekt.

Absolut, man lär sig mer.

Sammanfattningsvis kan man säga att majoriteten av eleverna gav uttryck för att de gärna arbetade utifrån projekt. Några elever önskade tydligare teoriansknytning.

Har samarbetet mellan lärare och elever varit annorlunda mot vad det brukar vara? I så fall på vilket sätt?

Flera elever sade sig tycka om att sitta i grupper och diskutera. De uttryckte att de blivit mer lyssnade på än vanligt. Lärare och elever hade samarbetat och kommit överens på ett annat sätt och det hade varit mer gemenskap än vanligt. Eleverna hade fått se andra sidor av lärarna och lärt känna dem bättre. Dessutom hade samarbetet i klassen varit bättre under projektveckorna än andra veckor. Eleverna hade kommit närmare sina klasskamrater, något som de såg som ytterst värdefullt.

När vi skulle sitta i grupper och diskutera så var det mycket bättre än vanligt. Vi samarbetade och kom överens.

Ja, lärarna var ”mjukare”. Det gjorde att många elever öppnade sig.

Jag tycker samarbetet har varit bättre med både lärare och elever dom här 2 veckorna. Det känns som om eleverna har lyssnat mer på lärarna och har kommit bättre överens.

Det var bättre under dom här kärleksveckorna än dom vanliga veckorna.

Flera elever skrev att de, *som alltid*, haft ett bra samarbete med lärarna och att dessa *alltid ställde upp*.

*Nej, Jag tycker alla lärare varit lika mycket hjälpsamma som alltid.
Bra samarbete som vanligt men roligare.*

En annan sak som framgick som mycket positiv var att eleverna hade fått möjlighet att träffa andra lärare än sina ordinarie.

Man har träffat mera lärare och fått höra dem undervisa eller hålla i något pyssel eller föreläsning. Man har sett andra sidor som lärarna har.

Jag tolkar det som att de flesta eleverna uttryckte att lärarna visade nya sidor hos sig själva under projektiden. Flera lärare hade varit *mjukare* i sitt sätt och eleverna trodde att detta gjort att samarbete blivit bättre, både mellan lärare och elever och mellan eleverna som grupp. Några elever skrev att allt varit som vanligt och att lärarna varit lika lätta att samarbeta med som alltid men att samarbetet varit roligare än vanligt.

Ett strukturellt problem som ofta påtalades och som därför inte kunde undgå att beröras var att några få lärare slarvade med tider, kom för sent eller helt uteblev från lektionerna. En elev skrev att en av lärarna som uteblivit förklarat detta med att denne *glömt bort lektionen*.

*Det har varit lite flummigt och lärare har uteblivit från lektionerna.
Lärarna borde hålla tiderna och inte kritisera elever när de är sena.
I våran klass var det många lärare som inte hjälpte till lika mycket som dom andra.
Vissa lärare gillade jag inte eftersom det var flera som slarvade och inte skötte sina tider.*

Två elever skrev att detta var ett *strukturfel som inte uppkommit om lärarna tagit sitt ansvar*. Min analys av elevernas reaktioner var att dessa speglade vilken vikt en lärares intresse har, dennes delaktighet i att skapa en god inlärningsmiljö. Detta strukturproblem skapade irritation hos eleverna, gav negativa känslor som frustration och besvikelse då de inte kände sig värdefulla för berörda lärare. Strukturproblemet angavs också som orsak till att en av eleverna tyckte att det varit jobbigt att arbeta projektrelaterat.

Tolkningen av elevernas svar blir att lärare och elever mötte varandra på ett nytt sätt. Man jobbade än mer tillsammans vilket gav ökat samförstånd och högre grad av kontakt. Jag tolkar också innebörden av elevernas svar som att graden av intresse från lärares sida är viktigt då man bedriver skolutveckling.

Tror du att fler elever skulle bli motiverade om all undervisning var upplevelsebaserad (som den varit dessa veckor)? Varför/varför inte?

En klar majoritet av eleverna uttryckte att upplevelsebaserad undervisning förmodligen skulle göra att fler elever blev motiverade i sina studier.

*Ja, jag tror i det i alla fall för det blir mycket roligare att vara här. För man läser ju på ett annorlunda sätt
Japp, Undervisningarna har varit roligare och inte så svåra att förstå.*

Dessutom uttryckte eleverna att projektarbete skulle motivera till inläring i och med att eleverna fick vara med och se saker ur sina vinklar, referera till tidigare erfarenheter och hjälpa varandra. Det sistnämnda var ofta återkommande i svaren, att *ställa upp för varandra* och att arbeta i grupp. Eleverna påtalade glädje över att bli inspirerade vilket de ansåg motiverade till inläring. Nedan följer några av de svar som uttryckte elevernas positiva inställning till lärostillsarbete.

*Ja, det tror jag för kärleksveckorna var mer upplevelser. Mer projekt.
Ja, det tror jag för att alla får hjälpas åt, tillsammans. Mycket roligare att få jobba i grupper
Bra med projekt för då får man göra det live! Och då får man känna hur det känns!
Jag tror att man kommer ihåg lättare om man upplevt de. Man skulle känna igen sig mer och dessutom skulle allt bli roligare.*

Fem elever uttalade att de var tveksamma till att fler elever skulle bli motiverade om man arbetade mer utifrån upplevelsebaserad inläring. De gav uttryck för att en del lär sig bäst genom att *jobba med händerna* medan andra vill *läsa/höra* men att upplevelsebaserad inläring inte passade alla. Visst hade det funnits inslag av enskilt arbete under projekttiden men man hade också haft många gemensamma uppgifter.

*Både ja och nej – vissa lär sig mer, andra vill läsa/höra eller arbeta mer på egen hand.
Kanske att projektarbete är bra för vissa, eftersom det kan vara roligare än att göra saker själv, vissa lär sig mer också.*

Sammanfattningsvis konstateras att majoriteten av eleverna uttryckte att upplevelsebaserad inläring/lärostillsarbete skulle gynna deras motivation och öka förståelse hos de flesta elever. Upplevelsebaserad inläring skulle också kunna vara en möjlighet för bättre social kompetens, genom ökat samarbete, och därmed också skapa ökad sammanhållningen i klassen.

Reflektioner kring skolutveckling och Dunn and Dunns Learning Style Model

Dunns and Dunns Learning Style Model utgår från att inga elever anses vara ”svaga” utan det mer handlar om att motivera eleven och skapa möjligheter till att lära genom att finna dennes bästa inlärningssätt (Boström 2004). Det framgår med tydlighet, i elevenkäterna, att alla haft förmågan att genomföra uppgifterna. Några få elever tyckte att kärlekstemat i sig var tråkigt och någon elev kände ingen tillfredsställelse i att arbeta projektrelaterat men ingen påtalade att den inte kunde klara av att delta i projektet på grund av att den inte förstod eller inte klarade av momentet. Tvärtom påtalades det ofta att det var tillsammans, i gemenskapen med lärare och övriga elever som de kände glädje, förstod och genomförde momenten. Boström och Wallenberg (2005) menar att om elever kan finna sin bästa inlärningsstil skulle det gynna dem i deras övriga skolarbete också och går så långt att de skriver:

Elever misslyckas inte på grund av läroplanen. Elever kan lära sig praktiskt taget vilket ämne som helst när de undervisas med metoder som överensstämmer med deras inlärningsstilar. (Uttryck myntat av Rita Dunn.) (Boström&Wallenberg, 2005 s. 104)

I enkätsvaren uttryckte eleverna ofta glädje och lust kring att delta/lära. Dunns and Dunns Learning Style Model framhåller att om elever får möjlighet att arbeta och mötas utifrån sina bästa förutsättningar ökar förståelsen för ämnet (Dunn & Griggs 2003). Flera elever i undersökningen sade sig ha upptäckt nya sidor om sig själv, sidor som ökat deras medvetenhet om vad de är bra på.

En anledning till avståndstagande från Dunns and Dunns Learning Style Model är att den mesta forskningen är gjord i USA (Boström, 2004). Resultatet av sammanställningen av elevenkäten speglar, bland annat genom graden av ökad motivation hos eleverna, på att Dunns and Dunns Learning Style Model är värt att pröva och utveckla inom gymnasieskolan. Uppsatsens resultat tyder på att det kan finnas stora vinster med modellen. I elevsvaren återfanns ord som glädje, samspel, gruppsammanhållning och ökad grad av motivation, vilket räcker för att göra modellen intressant.

Modellen är dock inte heltäckande, vilket jag även tar upp i teoridelen, utan bör kompletteras så att de elever som vill fördjupa sig inom något ämne får möjlighet att göra det. Jag skriver, under avsnittet: Faror med lärstilar, att jag tyckt mig se att Dunn & Dunns Learning Style Model lämpar sig bäst då elever skall lära sig nytt och svårt material men att metoden inte helt räcker till i alla inlärningssituationer. Utifrån enkätresultatets menar jag fortfarande att modellen kan vara möjlig inom skolutveckling men för den skull skall inte tidigare inlärningserfarenheter förkastas. Dessa behövs, kanske speciellt för elever med visuell inlärningsstil som sitt bästa inlärningssätt, men också för övriga elever som, om uppsatsens resultat skulle vara graverande, genom lärstilsmodellen har lärt sig nytt och svårt stoft och därifrån kan gå vidare med fördjupningsarbeten.

Sammanfattning av resultatet

Resultatet av elevenkäten visar att arbete utifrån Dunn & Dunns lärostilsmetod är en möjlig väg för skolutveckling. Majoriteten av eleverna uttryckte att upplevelsebaserad inläring/ lärostilsarbete skulle gynna deras motivation och ge ökad förståelse. Eleverna uttryckte också att arbetsmetoden skulle vara en möjlighet för bättre social kompetens genom att den gynnar samarbete och därmed också ökad sammanhållningen i klassen. Den ökade medvetenheten om den egna personen hade bidragit till att eleverna fått redskap att möta nya situationer, både vardagliga och inläringssituationer. En del elever kände, redan då projektet startade, till sina bästa inlärningsstilar medan andra hade varit helt ovetande. De flesta elever uppgav att de tyckte att projektet fångade sidor hos dem som de annars inte använde sig av. Ett strukturellt problem som påtalades ofta, var att några få lärare slarvade med tider, kom för sent eller helt uteblev från lektionerna.

Slutsats

Elevernas erfarenheter är en viktig faktor för att skolan/undervisningen skall utvecklas. Deras erfarenheter kan skapa möjligheter att finna nya pedagogiska betydelser. Precis som i variationsteorin (Claesson 2002) utgår uppsatsens lärstilsarbete från teori men finns också med i undervisningen. Ser vi på uppsatsens enkät utifrån lärstilsteorin med sina visuella, taktila, auditiva och kinestetiska inslag, framträder där ett möjligt mönster. I resultatdelen i detta arbete visar det sig att arbetet utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model⁹ tenderar att skapa engagemang, förståelse och motivation men även irritation hos eleverna. Med utgångspunkt från modellen blir min tolkning att det kan vara så att personer som föredrog visuell inlärningsstil inte fått detta helt tillgodosett under projektiden. Personer som föredrar visuell lärstil arbeta gärna med att skriva och läsa, helst själva, och i projektet fanns mer inslag av samarbete och kreativt arbete än enskilt arbete. I resultatdelen framkom att ökad motivation var ett genomgående positivt inslag hos eleverna under lärstilsarbetet.

I uppsatsens undersökning framgår att övervägande delen av eleverna ställde sig positiva till kärleksprojektet. Detta skulle kunna bero på att många av eleverna föredrog auditiv, kinestetisk och/eller taktill inlärningsstil. De elever som föredrog kinestetisk inlärningsstil, anser jag, tillfredsställdes då de till exempel fick agera inför kameran. Eftersom filmningen också innebar att prata högt, lyssna och utöva social samvaro tillfredsställdes även de auditivas bästa inlärningsätt. De elever som påtalade glädje och inspiration över att arbeta med lapptäcket skulle kunna vara de som föredrog taktill lärstil. En tes är, med utgångspunkt i Dunn & Dunns modell, att dessa elever kan höra till dem som har svårare för mer traditionellt skolarbete. Då eleverna fick arbeta på ett annat, för dem mer tillfredsställande, sätt kan det vara anledningen till att de sade sig få positiva upplevelser genom projektarbetet.

Berg (2003) skriver att samhället har mandat att forma de yttre ramarna för skolan, beroende på hur det sanktionerar skolverksamheten. Han anser att de inre gränserna kommer ur den kultur som råder på skolan. Kulturen är i sin tur beroende av organisationens ledning. Mellan dessa inre och yttre gränser finns skolans frirum. Vid berörda gymnasieprogram fick lärarna i uppdrag från rektor att arbeta utifrån Dunn & Dunns lärstilsmodell, därtill hade de också samhällets normer som läroplanen. Utöver det fanns ett frirum där lärarna tillsammans kunde forma verksamheten. Resultatet blev projektet som kom ur en önskan om att vara med och forma verksamheten utifrån elevernas behov.

Två elever ställde sig kritiska till hur projektarbetet genomförts och uttryckte att det emellanåt upplevdes som *flummigt*. Ytterligare ett par elever skrev att teoriansknytningen måste vara tydligare, att lärarna borde påtalat detta tydligare. Oavsett vilken inlärningsstil/stilar en person föredrar är detta kritik som är viktigt att ta tillvara. Målet med att utnyttja frirummet för skolutveckling är naturligtvis inte att elever skall uppleva skolan som flummig och ostrukturerad. Här finns en brist i genomförandet som bör tas på största allvar. Griggs (1995) påtalar att arbete med lärstilar innebär arbete

⁹ Detta arbete: Teoretisk ram för lärstilar

utifrån individnivå vilket gör att även forskningsansatsen bör vara på individnivå. Om eleverna fått tydligare teorianslutning hade det möjligen kunnat bidra till att den upplevelsebaserade inläringen gett än mer tydligare indikationer på vilka lärostilspreferenser som var deras främsta. Griggs (1995) menar att om eleven själv kan upptäcka de förmågor som väcker hans lust att lära kan också motivationen skapas ur förståelsen. Utifrån ett självkritiskt synsätt anser jag att lärostilsmetodiken i sig borde presenterats på ett tydligare sätt och inte bara ur ett upplevelseperspektiv. Då hade lärostilsteorin, ämnesteorin och det lustfyllda flätats samman på ett, för individen, mer tydligt sätt och skapat än fler möjligheter för alla elever att se sin "bästa lärostil". Förmodligen hade det gett eleverna som sade sig uppleva projektet som *flummigt* en annan förståelse.

Specialpedagogisk forskning tenderar att hamna i resonemang som utgår från att en elev i behov av särskilt stöd är utanför uppfattad normalitet, det vill säga det mer standardiserade i samhället och därmed äger felet som gör att det blir problem vid inläring (Persson, 2001). Berg och Scherp (2003) tar upp samhällets struktur och menar att det är dags för ett paradigmskifte som skapar jämlikhet i de möjligheter som skolan ger elever, oavsett vilka behov de har. Om vi ser till resultatet av enkäten och kopplar det till Boström (2004) resonemang skulle lärostilsmetoden kunna vara en möjlighet till att neutralisera den i samhället rådande förväntning och struktur där elever med mer utvecklad visuell inlärningsstil har företräde. Med utgångspunkt i specialpedagogiska sammanhang, såsom då elever är i behov av olika former av särskilt läs- och skrivstöd, och enkätsvaren kan lärostilar därför vara en tänkbar investering för de elever som kanske upplever att de är mindre framgångsrika i skolan.

En sak som stärker min uppfattning om att Dunn & Dunns lärostilsmodell kan vara skolutvecklande är att det i resultatet framkom att eleverna fått bättre kontakt med lärarna, deras relationer hade förstärkts då lärarna varit mer närvarande under projektiden än annars. Evenshaug (1992) menar att om eleven upplever att den får negativa reaktioner från klass eller lärare kan det påverka till minskat självförtroende. Då torde ett omställt förhållande vara med och påverka eleven till starkt självförtroende. Kopplar vi det till lärarna som uteblev från lektioner förklarar det också berörda elevers starka reaktioner och besvikelse då de kan ha upplevt sig som att de inte var viktiga för dessa lärare. Utifrån socialpsykologiskt perspektiv (Atkinson, 1996) ser jag reaktionen, som eleverna visade över att lärarna uteblev från lektionerna, som ett mycket sunt tillstånd. Detta eftersom de inte tog på sig den negativa reaktionen/handlingen som uteblivna lärare stod för. Om eleverna inte protesterat kunde de svarat med att bekräfta och ta på sig den negativa självbild de "erbjöds" genom berörda lärares handling.

Det finns ytterligare en aspekt att beröra utifrån de lärare som uteblev från lektionen, allt är inte "svart eller vitt", det skulle vara att göra resultatet alltför lätt att enbart uttala sig kritiskt och utan reflektion. Berg och Scherp (2003) skriver att tidigare erfarenheter påverkar hur lärare möter utvecklingsarbete. Han framhåller att lärarens föreställningar, behov, förväntningar och erfarenheter sätts i förhållande till förändringsarbetet. Lärarna som, i denna uppsats skolutvecklingsarbete, markerade att de inte ville delta kan, vid tidigare tillfällen, ha varit involverade i förändringsarbeten som resulterat i negativa erfarenheter. Det skulle kunna vara en orsak till att de uteblev från lektionerna. Utifrån kognitiv psykologi (Atkinson, 1996) kan beteendet förklaras med att människor utvecklar tankemönster och scheman för hur de ska handla då de riskerar att involveras i liknande situationer som de blivit "brända i". Atkinson visar på att dessa scheman

kommer ur tidigare erfarenheter som sedan blir till grund för reaktioner och handling. Med hänvisning till uppsatsens resultat och ytterligare koppling till teori kan det även finnas en möjlighet att det är dessa personer som stannar i den första fasen, den mer problembaserade som Berg och Scherp (2003) skriver om och som inte vågar, på grund av tidigare negativa erfarenheter, gå in i den andra, förändrande och mer lösningsinriktade, fasen av utvecklingsarbetet.

Jag upplever att lärstilsarbete är skolutvecklande då det blir ett sätt att föra ut specialpedagogiskt förhållningssätt till undervisningssituationen i klassrummet. Detta utifrån att jag funnit att metoden ger redskap som kan användas i klassrumssituationer. Om elever i behov av specialpedagogiskt stöd kan få hjälp och möjlighet att lära in utifrån sin bästa inlärningsstil så skapas också förutsättningar för att möta deras specialpedagogiska behov. På något sätt bör klassläraren ställa sig frågan: Ger jag eleven de strategier den behöver för att kunna ta emot kunskapen? Borta är då de statistiska modeller som ligger till grund för att betrakta eleven som den avvikande från normalfördelningen. Läraren blir heller inte längre en person som finns där enbart för att förmedla kunskap till eleverna utan dennes roll och utmaning, blir också att finna redskap för att möta varje elevs förutsättningar för att inhämta kunskap. Resultatet av detta resonemang blir som ett led till möjliga konsekvenser: Skulle de specialpedagogiska resurserna kunna minskas om varje elev, redan i klassrummet, möttes utifrån möjligheter att arbeta utifrån sin bästa lärostil? Hur skulle lärostilsbaserat förhållningssätt påverka elevernas studieresultat? Personligen finner jag frågorna alltför intressanta för att inte rekommendera dem som fortsatta forskningsfrågor kring skolutveckling.

Flera elever gav enstaviga svar eller mycket kortfattade svar i enkäten. En hypotetisk kommentar kring anledning till de kortfattade svaren är att tidpunkten då enkäten skulle besvaras kan ha varit mindre bra. Det var fredag eftermiddag och då eleverna samlades i klassrummen för att besvara enkäten, hade de redan haft projektavslutning i aulan. Det naturliga hade varit att de, efter avslutningen i aulan, fått gå hem och vara helglediga. Detta kan vara en tänkbar orsak till att en del elever besvarade enkäten kortfattat.

En annan sak som känns viktig att påtala är frågorna. Eftersom jag inte hade möjlighet till någon kontrollgrupp kan de ibland alltför korta svaren bero på att frågorna var otydligt formulerade. Det här påverkar naturligtvis validiteten och generaliserbarheten i enkätmaterial. Samtidigt vet jag inte säkert om frågeställningarna påverkat svaren negativt men aspekten är så pass relevant i sammanhanget att den bör finnas i åtanke vid läsning av resultatet.

Något som också är viktigt att ta upp är vilket resultat det kunde blivit om jag, parallellt med lärostilsarbetet, haft möjlighet att jämföra med en kontrollgrupp som jobbat utifrån andra metoder. Då kunde mina slutsatser utifrån elevenkäten bli annorlunda. Jag hade haft två material att jämföra med varandra vilket i sin tur kunde förstärkt eller tagit udden av denna uppsats resultat.

Som framgår av slutsatserna ställer jag mig positiv till att arbeta utifrån Dunn & Dunns Learning Style Model. Dels har jag själv goda erfarenheter av modellen men ser även till den positiva tendensbeskrivning som kommer ur enkäten. Den mest framträdande negativa faktor som framkom i enkäten var till stor del några lärares brist på respekt för att passa tider och det är egentligen ingenting som berör själva inlärningsmodellen i sig

utan mer strukturen i genomförandet av projektet. Jag anser att modellen ger redskap att utveckla elevers inlärningsmöjligheter då den tycks skapa motivation, engagemang och förståelse. Däremot upplever jag inte modellen som heltäckande i alla sammanhang. Den täcker, om läraren är medveten vid planeringen, alla inlärningsmodeller men den täcker inte fördjupning inom ett ämnesområde. Boström (2004) skriver att det kan vara ett problem då lärstilsmetodiken tenderar att inte täcka fördjupningsbehovet men menar att det går att lösa genom att läraren kompletterar denna med andra metoder.

Jag uppfattar det som att skolutveckling är nödvändig för att skolan ska följa med i samhällsutvecklingen. Utifrån mina erfarenheter, dels som en av de som fanns med och introducerade lärtilar vid min arbetsplats och dels baserat på resultatet av elevenkäten i detta arbete, anser jag att skolutveckling kräver ett tydligt ledarskap som, genom sin närvaro, är med och skapar delaktighet för elever och engagerar personalen. Det krävs också ett pedagogiskt tankspår som skapar förslag in i skolan, en teori som också ger metod och redskap. Eftersom Dunn & Dunns Learning Style Model innebär både teori och metod är min erfarenhet att lärtilsarbete kan vara en möjlig väg att arbeta utifrån vid gymnasieskolan.

Under inledningen till denna uppsats berörde jag EU-projektet: RETAIN där jag ingår som en av representanterna från Sverige. Inom gymnasieskolan finns problem med "drop outs". Varje år är det förhållandevis många elever som avslutar sina gymnasiestudier utan att ha fått med sig något slutbetyg. Problematiken kring "drop outs" återfinns även inom andra EU-länder (www.retainproject.net). En av frågorna inom RETAIN-projektet är om "drop outs" kan bero på att elever tappat intresset på grund av att det inte skapats möjligheter till förståelse utifrån deras situation. För min del blir arbetet med RETAIN ytterligare en erfarenhet att ta med in i lärtilsarbetet och ytterligare något som är värt att forska vidare kring. Om min positiva inställning till att arbeta utifrån Dunn & Dunns lärtilsmodell förstärks återstår att se men det är en metod som är väl värd att pröva även i "drop outs" sammanhang. Inledningsvis påpekade jag att Dunn & Dunns Learning Style Model inte skall ses som en universallösning och det vill jag även påpeka avslutningsvis. Ingen metod är den enda rådande utan lärtilsmetoden bör, precis som övriga metoder, ses som ett komplement till andra metoder.

Litteraturlista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Atkinson, R. (1996). *Hilgard's Introduction to PSYCHOLOGY*. Twelfth edition. Harcourt brace college publishers: USA.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur
- Berg, G. & Scherp H-Å. (2003). *Skolutvecklingens många ansikten. Forskning i fokus, nr 15. Myndigheten för skolutveckling, Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling*. Stockholm: Liber.
- Boström, L. & Wallenberg, H. (1996). *Inläring på elevernas villkor – inlärningsstilar i klassrummet*. Brain Books Sjätte tryckningen.
- Boström, L. (2004). *Lärande & metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping University Press.
- Broberg, A. & Almqvist, K. & Tjus, T. (2003). *Klinisk barnpsykologi – Utveckling på avvägar*. Stockholm : Natur och kultur.
- Byström, J. (1998). *Grundkurs i statistik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Claesson, S. (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Coffield, E. mfl. (2004). *Learning styles and pedagogy. A systematic and critical review*. Learning & Skills research centre.
- Colnerud, G & Granström, K. (1994). *Respekt för lärare. Om lärares professionella verktyg – yrkespråk och yrkesetik*. Stockholm: HSL Förlag.
- Dunn, R. & Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles: Practical approaches for grades 3-6*. Allyn & Bacon.
- Dunn, R. & Griggs, S. (2003). *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Model Research: Who, what, when, where, and so wath?* St. John's University's Center for the Study Learning and Teaching Styles, 8000 Utopia Parkway, Jamaica, NY 11439.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Skolverket. Liber: Stockholm.

- Evenshaug, O. m fl. (1992). *Barn- och ungdomspsykologi* Studentlitteratur: Lund.
- Fhanér, S. (1980). *Statistik- rätt upp och ner*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.
- Flöistad, G. (1991) *Filosofi och vetenskap. Från renässansen till vår egen tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault. M. (1987). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund : Arkiv.
- Griggs, S.A. (1995). *Learning style counseling*. Grensboro, NC: ERICS/CASS.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket, Liber.
- <http://www.nordclass.uu.se/verksam/ICFfiles/ICIDH2%20barnungdom.pdf>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lencioni, P. (2006). *Fem felfunktioner i en grupp och hur man skapar en fungerande arbetsgemenskap*. Marcus förlag: Örebro.
- Maltén, A. (1995). *Lärarkompetens*. Studentlitteratur:Lund.
- Marton, F. (2000). *Om lärande*. Lund:Studentlitteratur.
- Pedagogiska magasinet, nr 3, 2006. Tidsskrift
- Prashnig, B. (1996). *Våra arbetsstilar – hur du är avgör hur du lär*. Jönköping: Brain Books AB.
- Persson, B. (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- SOU 1999:73 *Specialpedagoger arbetar utifrån individ- grupp och organisatorisk nivå*. Svenska unescorådet. (1994). *Salamanca deklARATIONEN*.
- Thies, A. P. (1999-2000). The neurophysiology of Learning Style. *National Forum of Applied Educational Research Journal* 13 (1).
- Tideman, M. (1998). *Perspektiv på funktionshinder & handikapp*. Stockholm: Johansson & Skyttmo förlag
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. 2:a upplagan. Studentlitteratur: Lund.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna*. Lpo 94, Lpf – 94. Stockholm: Liber.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

www.larstilscenter.se

www.retainproject.net

www.unesco-sweden.org

www.unesco-sweden.org/shared/pdf/material/Salamanca%2007.pdf

Åsberg, R. (2001) *Det finns inga kvalitativa metoder – och inga kvantitativa heller för den delen. Pedagogisk forskning i Sverige* årg. 6 nr 4 s 241-269. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bilaga 1

Utvärdering av projektet

KÄRLEKENS MÅNGA ANSIKTEN

1. Är du kille eller tjej?
2. Beskriv någon/några känslor som du fått då du arbetat med projektet. Vad var det som gav dig denna känsla?
3. Var det någon gång under projektet som du kände att din starka sida/sidor kom fram? Berätta!
4. Arbetet i projektet har oftast utgått från lärande som bygger på upplevelser. Skulle det vara möjligt att alltid arbeta på detta sätt i skolan? Ge exempel.
5. Har samarbetet med lärare och elev varit annorlunda mot vad det brukar vara? I så fall på vilket sätt?
6. Tror du att fler elever skulle bli motiverade om all undervisning var upplevelsebaserad (som den varit dessa veckor)? Varför/varför inte?
7. Finns det någonting under projektets gång, som du skulle vilja ha haft mer tid för?

Tack för att du fyllde i blanketten. Det hjälper oss att bli bättre på vårt jobb!

*Hälsningar
Lärarna*