



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Möte med lärare i teori och praktik

– hur kunskapssyner gestaltas i
klassrummet.

Jessika Arrhenius
Malin Åberg

LAU 350
Handledare: Kerstin Lökken
Rapportnummer:Ht 05-1030-2

Abstract

Titel:	Möte med lärare i teori och praktik – hur kunskapssyner gestaltas i klassrummet.
Författare:	Jessika Arrhenius och Malin Åberg
Typ av arbete:	Examensarbete 10 poäng
Antal sidor:	33
Handledare:	Kerstin Lökken
Examinator:	Ninni Trossholmen
Program:	Nya Lärarprogrammet 140 poäng, Göteborgs Universitet
Rapportnummer:	Ht 05-1030-2
Nyckelord:	kunskap, inläring, teori, praktik, didaktik

Syfte:	Vårt syfte är att se på olika kunskapssyner och teorier om hur inläring sker, samt hur läraren ute i verksamheten förhåller sig till dessa i teori och praktik. Vi har utgått ifrån följande frågeställningar: Kommer lärarna ihåg teorier från sin utbildning och används de i praktiken? och Hur väl medvetna är de om det som ligger till grund för deras egen kunskapssyn?
Metod:	En kvalitativ metod i form av klassrumsobservationer och bandade intervjuer. Totalt gjordes fyra observationer och fem Intervjuer.
Resultat/Slutsats:	Utifrån våra intervjuer och observationer har vi uppmärksammat att lärarna har svårt att nämna olika teorier och arbetssätt. Men utifrån de observationer vi gjort har vi sett att de använder sig av flera metoder och att teorierna finns med i tankarna.

Förord

Under detta examensarbete har vi gemensamt arbetat fram olika utgångspunkter och teman i vårt arbete. Det har varit roligt och intressant att skriva tillsammans, men framförallt givande i diskussioner, då vi kunnat ta del av varandras erfarenheter och åsikter.

I lärarutbildningen ingår verksamhetsförlagd utbildning (VFU) och det är upp till lärarna själva ute i skolorna om de vill ta emot oss lärarstudenter eller inte. Till den enskilde läraren utgår ingen ersättning, vilket leder till att många inte orkar eller anser sig ha tid att engagera sig i en student.

För att kunna genomföra vårt arbete insåg vi att vi skulle behöva göra både intervjuer och observationer. Därför vill vi här rikta ett stort tack till de lärare som tog sig tid att ta emot oss ute på skolorna och som lät sig observeras och intervjuas. Tack för att vi fick ta i anspråk av er tid. Utan er hade detta arbete inte varit möjligt att genomföra.

Vi vill rikta ett tack till vår handledare Kerstin Lökken på etnologiska institutionen vid Göteborgs Universitet som under uppsatsen gång varit vårt bollplank och som kommit med förslag på idéer.

Tack!

Göteborg den 22 december 2005

Jessika Arrhenius
Malin Åberg

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	1
1.1 Syfte och problemformulering	2
1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans	2
1.3 Teoretisk anknytning	3
1.3.1 John Dewey	3
1.3.2 Jean Piaget	4
1.3.3 Lev Semanovich Vygotskij	5
1.4 Tidigare forskning	7
1.4.1 Synen på kunskap	7
1.5 Metod och material	10
1.5.1 Urval	10
1.5.2 Beskrivning av skolområde	10
1.5.3 Informanterna	11
1.5.4 Genomförande och reflektioner	11
2. KUNSKAP OCH INLÄRNING ÖVER TID	13
3. RESULTAT	15
3.1 Miljön i klassrummet	15
3.2 Lärarnas önskade miljö	19
3.3 Lust och motivation	20
3.4 Inläring och arbetsmetoder	23
4. SLUTDISKUSSION	28
4.1 Förslag till vidare forskning	30
5. Referenslitteratur	31
Bilaga	33

1. INLEDNING

Vi är två Lärarstudenter som började vår utbildning år 2001. Vi upplever att vår utbildning präglats av olika perspektiv, där litteraturen speglar olika forskares tolkningar av teorier och perspektiv. Därför blev vi intresserade av att se hur dessa teorier och teoretiker används idag.

Vi finner det intressant att se på hur lärare förhåller sig till teori och praktik i verkligheten. Vårt val av titel på denna uppsats föll sig därför naturligt, då vi ser på teorier som en grund i lärarens utbildning i den praktik som läraren utövar i sitt dagliga arbete. För vilken funktion eller betydelse har egentligen teorierna för läraryrket?

Att läsa till lärare på lärarutbildningen innebär att man får ta del av en mängd olika teorier. Vilka teorier man har fått ta del av beror på vilka teorier och dess upphovsmän som varit i fokus vid den tidpunkt studierna pågick. En lärares teoretiska yrkeskunskaper är föränderliga och påverkas från olika håll, bland annat från den erfarenhet läraren har. De teoretiska kunskaperna är dock inte en avbildning av verkligheten utan en mänsklig konstruktion. Kunskap är på det viset inte sann eller osann i absolut mening, utan något som kan argumenteras för och prövas (Skolverket, 1995, s 46). Därmed kan man förhålla sig till flera teoretiker och teorier. Frågan är om vi som lärare själva efter vår utbildning kommer att hålla fast vid det vi lärt oss? Är vi tillräckligt utrustade för att kunna använda våra teorier och kunskaper som verktyg i vårt framtida yrke?

Bakom varje handling finns föreställningar om undervisning, lärande och kunskap, samt en syn på människan och samhället. Dessa faktorer kan vara mer eller mindre reflekterande och medvetna och utgör delar av det som kan kallas för lärarens praktiska teori. Därför bör man som pedagog tillsammans med egna personliga erfarenheter ta hjälp av de teorier man läst om i sin utbildning, för att eleverna ska få möjlighet att tillägna sig den kunskap som presenteras. På vilket sätt kan erfarenheter av egna barn hjälpa till eller påverka lärarens undervisning? Lärarens praktiska teori innebär att man handlar utifrån en vana eller från något man tar för givet. Detta ”utgör den del av lärarens yrkeskompetens som ofta beskrivs som tyst kunskap” det vill säga som inte är uttalad eller nedskriven (I: Runesson, 2001, s 10).

Lärarens teorier och erfarenheter ger en bra grund för att skapa förutsättningar till en bra undervisning. Men för att lärandet ska engagera, skapa lust att lära ännu mer och för att skolan ska lägga grunden till att lära för livet ställs två grundkrav på en lärare (Tiller, 1999, s 58). Det första kravet är att läraren själv måste förstå det han eller hon presenterar för eleverna. Det andra kravet är att man måste förstå sina elever.

Utgångspunkten för all god inläring är enligt Tiller att kunna ta hänsyn till det som redan finns där, vilket är den viktigaste betingelsen för inläring (Tiller, 1999, s 58). Detta innebär att man måste använda sig av en mängd olika metoder i klassrummet för att eleverna ska få en varierande undervisning som kan anpassas till varje individ. Använder sig lärare av varierande arbetsätt? Som yrkesman krävs det inte bara att man ska kunna hantera sina verktyg väl, man ska också kunna välja dem med omsorg. Det är lätt att bli förblindad av vissa metoder som verkar förträffligt bra när man hör talas om dem. Detta kan göra att man använder dem i situationer där de egentligen inte gör någon särskild nytta (Kernell, 2002, s 11).

1.1 Syfte och problemformulering

Vårt syfte är att se på olika kunskapssyner och teorier om hur inläring sker, samt hur läraren ute i verksamheten förhåller sig till dessa i teori och praktik.

Vi kommer att utgå ifrån följande frågeställningar:

- Kommer lärarna ihåg teorier från sin utbildning och används de i praktiken?
- Hur väl medvetna är de om vad som ligger till grund för deras egen kunskapssyn?

I vår lärarutbildning har vi tagit del av en mängd teoretiker och dess teorier och även andras tolkningar av dessa. ”Huruvida en teori är bra eller dålig bestäms av hur väl bekräftad den är och hur mycket den förklarar och hur mycket den hjälper en lärare i teori och praktik” (Gilje & Grimen, 2002, s.301). Därför vill vi se närmare på om en lärare medvetet eller omedvetet använder sig av teorier i sin undervisning.

1.2 Utbildningsvetenskaplig och didaktisk relevans

”Utbildningen skall vila på vetenskaplig grund” fastslås i högskoleförordningens andra paragraf. Det gäller alltså även lärarutbildningen och därmed lärares arbete. Den vetenskapliga grund som, speciellt under 1950- och 1960- talen, ansågs vara den lämpliga för blivande lärare, var den pedagogiska psykologins forskning kring inläring och utveckling. Men inläring liksom utläring är och har väl alltid varit centrala och problematiska företeelser i utbildning och rör naturligtvis i hög grad lärares undervisningsarbete (Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 24).

I dagens lärarutbildning diskuteras blivande lärares kompetens och om utbildningen de läser har de kvalifikationer som eftersträvas i och utanför skolan. Är de nya lärarna morgondagens lärare eller klarar de inte av de krav som ställs på en lärare och dess undervisning? I media ges en bild av att utbildningen som startade år 2001, är förkastlig. Den nya lärarutbildningen kritiserar. Lärarna har för dåliga kunskaper för att möta eleverna ute i skolorna sägs det. Detta är den bild vi har fått från media sedan vi startade vår utbildning. Det är därför intressant att se på om det ligger någon skillnad i hur vi reflekterar över vårt allmänna utbildningsområde, det vill säga den grund som vår utbildning vilar på och de förgrundsgestalter som har genomsyrat vår utbildning. Detta till skillnad från hur tidigare utbildade lärare reflekterar över vilka förgrundsgestalter som genomsyrat deras utbildning.

Har lärare som utbildade sig långt tidigare än år 2001 mer teorier och därmed fler verktyg att ta till när det kommer till inläring och kunskaper hos den enskilde individen. Oavsett vilket ämne en lärare undervisar i krävs metoder och en tanke bakom det man gör. Intressant för oss är att se om lärare ute i praktiken minns de teoretiker och dess teorier som genomsyrade deras utbildning på samma sätt som vår utbildning genomsyrats av teorier, perspektiv och forskare med mera, vilka ger oss verktyg att omsätta och använda oss av ute i verkligheten.

Som blivande lärare är det viktigt att beakta lärares yrkesverksamhet, för att se att inte kvaliteten försämras och för att granska att det finns förutsättningar för att lärare i fortsättningen ska kunna utöva sitt yrke. Men det är också viktigt att se till de olika konsekvenser för yrkespraktiken som lärarens yrkesverksamhet kan resultera i.

Om vår utbildning som startade år 2001 är sämre och inte har ändrats och anpassats till det samhälle vi lever i, är det underligt att skolväsendet inte ändrats till det bättre när man har en sådan lång erfarenhet av att utbilda lärare i ett föränderligt samhälle.

Är det till och med så att en nyutbildad lärare kan likställas med en obehörig lärare? Vi vet att det finns bra och dåliga lärare, precis som det finns obehöriga lärare som är minst lika bra som en utbildad lärare. Om detta är fallet kan man undra om den allmändidaktiska kunskapen har någon betydelse för lärandet? Om det inte finns didaktiska skillnader i yrkeskompetensen mellan obehöriga och behöriga lärare, vilka förutsättningar skapar det då för dagens elever kunskaps- och inlärningsmässigt? Detta är av stor relevans för att upprätthålla en god nivå utbildningsmässigt och för att diskutera den framtida lärarutbildningen (för den utbildningsvetenskapliga utbildning vi som lärare läst till).

I boken *Att finna balanser* kan man läsa om regeringens proposition ”En förnyad lärarutbildning”: Det finns en grundkompetens som alla lärare behöver och som lärare förväntas ha utvecklat under sin lärarutbildning. Den avser grundläggande frågor och problem som alla lärare måste ta ställning till oavsett vilket konkret läraruppdrag de har. Grundkompetensen skall dessutom utgöra en resonansbotten för hur begrepp och principer inom skilda undervisningsämnen skall organiseras för att ett lärande skall ske, skriver Kernell i sin bok (Kernell, 2002, s 130).

1.3 Teoretisk anknytning

I detta kapitel vill vi presentera de förgrundsgestalter och deras kunskapssyn och teorier som är av relevans för vår undersökning, för att förstå och tolka vårt material. Vi har använt oss av olika författares och forskares tolkningar av de olika teoretikerna Dewey, Piaget och Vygotskij. Dessa tre har alla påverkat synen på inläring och kunskap över lång tid och är fortfarande viktiga när det gäller teorier om undervisning.

1.3.1. John Dewey

Enligt Sven G Hartmans och Ulf P Lundgrens tolkningar från boken *Individ skola och samhälle*, var John Dewey (1859 - 1952) amerikansk filosof och pedagog. Hans arbeten blev grundvalen för den progressiva pedagogiken i USA. Många av de idéer om pedagogik som finns har sina rötter i den så kallade progressiva pedagogiken. Den formulerades under 1900-talets första decennier under inflytandet av Deweys pedagogiska arbeten. Några av de mest kända verken är: *My pedagogic creed* (1897), *The School and Society* (1899) och *The child and curriculum* (1902) (I:Dewey, 2002, s 11).

När det gäller elevernas utveckling och samhällets framtid är skolan samhällets styrinstrument. ”Skolan måste föras närmare det samhälle vars syften den skall tjäna” och uppdelningen mellan teori och praktik måste överges (I:Dewey, 2002, s 11). ”Learning by doing” blev metoden framför andra antyder Hartman och Lundgren. Denna metod är en aktivitetspedagogik där teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop. Nutidens pedagogiska metoder som temaarbete, problemorienterade studier och projektarbete har utmynnat från Deweys tidiga idéer och syn på läroprocessen. När Dewey skrev om pedagogiska ämnen uppehöll han sig gärna vid vikten av ”att ge utrymme åt den enskilda elevens fria växt och utveckling (...) han betonade också nödvändigheten av att överge ett

förlegat ämnesindelad lärostoff till förmån för ett arbete med de praktiska problem som eleverna skulle komma att möta i samhället” (I:Dewey, 2002, s 11).

Ett särskilt pedagogiskt problem såg Dewey i skolans samarbete med det omgivande samhället. Han menar att skolan måste representera livet som det levs för närvarande. Ett liv som för barnet ska vara lika verkligt och vitalt som det liv barnet lever i hemmet, i grannskapet eller på lekplatsen (Dewey, 2002, s 41).

”Uttrycket Learning by doing återspeglar i sin förenkling en syn på människan som aktiv gentemot sin omvärld, där utvecklingen är en arbetsuppgift för människan” (Dewey, 2002, s 15). Eleven måste ges möjlighet att pröva och experimentera. Dewey förespråkar inte en fri och kravlös utbildning, utan snarare en där individens intresse och aktivitet är utgångspunkten för ett målinriktat arbete, där lärarna aktivt stimulerar, breddar och fördjupar elevens utveckling. Han menar att ”individens utvecklas genom ett samspel med sin omvärld, lär sig sociala regler, lär sig förstå sammanhang och så vidare” (I:Dewey, 2002, s 15).

Detta tillägnande är en aktiv process som individen är engagerad i, ett arbete som individen utför, där kunskapen växer genom att individen aktivt manipulerar, experimenterar med och observerar sin omgivning. Pedagogens uppgift är att vägleda, styra och organisera detta samspel mellan en växande individ och en föränderlig omgivning. Dewey menar att erfarenhet och omgivning också ger kunskap, det vill säga, ”en kunskap som i sin tur är en förutsättning för att individen aktivt skall kunna påverka det samhällssystem han lever i” (I:Dewey, 2002, s 18).

Enligt Dewey måste varje modern pedagogik utgå från en relativ kunskapsuppfattning, där kunskapens värde bestäms av dess nytta (I:Dewey, 2002, s 17).

1.3.2 Jean Piaget

Här har vi utgått ifrån hur följande forskare tolkat Piaget. Piaget (1896-1980) var kunskapsteoretiker och arbetade med hur formerna för tänkandet utvecklas och hur barnet skapar sig en världsbild. Barns inläring av fakta är alltid till en del beroende av deras allmänna förmåga att på ett meningsfullt sätt sätta dessa fakta i relation till andra fakta. Den intellektuella förståelsen är den viktigaste komponenten i den totala inlärningsprocessen (I:Furth, 1978, s 22).

Piaget talar om att man genomgår olika stadier i sitt tänkande. En lagbunden tankeutveckling som följer den lika lagbundna biologiska utvecklingen. Utvecklingen är styrd av inre processer hos människan. Medfödda egenskaper utvecklas genom mognad och undervisningen anpassas till individens naturliga kunskapsutveckling.

Enligt Piaget borde utveckling föregå undervisning, eftersom både den biologiska och kognitiva utvecklingen antogs som naturgivna processer. De kognitiva mognadsprocesserna skedde enligt Piaget i stadier som i sin tur var indelade i olika steg. Vad vuxenvärlden kunde göra var att skapa en stimulerande miljö för barnet, men man borde inte försöka ge barnet en undervisning för vilken det inte var moget (I:Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 55).

Enligt Furth och Wachs tolkningar menar Piaget att ”om barnen ägnar sig mer åt egen aktivitet än åt att imitera läraren, befrias läraren från den omöjliga uppgiften att på en och samma gång vara föremål för och anledning till samtliga barns uppmärksamhet” (Furth &

Wachs, 1978, s 16). Ett aktivt deltagande är nödvändigt för barnens intellektuella utveckling. Ett passivt deltagande räcker inte enligt Furth och Wachs.

Intelligensen är den grund som inlärning vilar på menar Piaget. Intelligensen är därmed det nödvändigaste instrumentet för inläringen. Furth och Wachs menar att barns inlärning av fakta alltid är till en del beroende av deras allmänna förmåga att på ett meningsfullt sätt kunna sätta dessa fakta i relation till andra fakta (Furth & Wachs, 1978, s 22).

Enligt Piagets teori har den inre motivationen större betydelse för utvecklingen än den yttre motivationen (Furth & Wachs, 1978, s 29). Att barnen ska vara tillfredsställda med sina egna prestationer och inte arbeta för att göra läraren nöjd. Dessutom ska den ge skolan en möjlighet att begreppsmässigt skilja på det som inte kan skiljas på i praktiken. ”Inlärning kan inte ske utan (ett visst mått av) tänkande, inte heller kan tänkandet utvecklas utan (ett visst mått av) inlärning” (Furth & Wachs, 1978, s 22).

Piaget anser, enligt Furth och Wachs, att miljö, arv och mognad har lika stor betydelse för utveckling och inlärning. Om ett barn har inlärningsproblem kan man alltid finna personer som lägger största skulden på arvet eller på miljön. Detta kallar Piaget för växelverkan. Växelverkan innebär oftast att två eller flera faktorer tillsammans påverkar en tredje faktor. Till exempel sägs arv och mognad stå i växelverkan med miljön vid utvecklingen av ett barns medfödda intelligens. En skola har emellertid knappast några möjligheter att i grunden förändra någon av dessa faktorer, och så länge teorierna koncentreras enbart till dem återkommer ständigt problemet arv kontra miljö (Furth & Wachs, 1978, s 23).

Piaget förutsatte inte att kunskapen i grunden är medfödd. Individerna konstruerar kunskapen genom sina handlingar, samspel med omgivningen och genom att anpassa sig till sin omgivning (Furth & Wachs, 1978, s 22). I denna process utvecklas gradvis mer avancerade kunskapsnivåer.

Piagets stora intresse var hur mänsklig kunskap bildades. Han studerade hur barn intellektuellt kom att bemästra verkligheten. Piaget lade tyngdpunkten på hur kunskap uppstår. Hans mest inflytelserika idé innebär att kunskap kommer till genom människans egna handlingar, fysiska och/eller mentala. Människan konstruerar (istället för att motta) sin kunskap. Denna syn på kunskap kom att kallas konstruktivism (I: Marton, 2000, s 126).

1.3.3 Lev Semonovich Vygotskij

Här utgår vi ifrån hur den efterföljande forskaren, Gunilla Lindqvist filosofisk doktorand i pedagogik, har tolkat Vygotskijs texter i boken *Vygotskij i skolan*. Vygotskij (1896-1934) var en rysk marxistisk psykolog och pedagog. Enligt hans texter i boken hör lek och intresse ihop. Intresset och motivationen är de största drivkrafterna till ny kunskap och därför bör all undervisning byggas upp med hänsyn till detta (Lindqvist, 1999, s 55). Inom utvecklingspsykologin arbetade han mycket med barns lek och utveckling av språk och begrepp.

När det gäller leken så menar Vygotskij att den är livsnödvändig för lärandet och för den sociala förmågan. Han ser det som att leken har en biologisk betydelse. Den motsvarar exakt barnets ålder och intresse och innehåller de element som leder till utarbetande av nödvändig färdighet och förmåga. Man kan enligt Vygotskij säga att nästan alla av de mest grundläggande av våra reaktioner utvecklas och grundläggs under barnets lek. Inte en enda

lek upprepar exakt den andra utan var och en av dem erbjuder en mängd nya situationer vilka varje gång kräver nya lösningar. Vygotskij menar att man härvid måste ha i åtanke att en sådan lek är den bästa skolan till social erfarenhet. Leken är en levande social, kollektiv erfarenhet för barnet och i den betydelsen ett fullständigt redskap för att uppfostra den sociala färdigheten och förmågan.

Vygotskijs idéer är några av dem som bildar grunden för en ny pedagogisk inriktning, det vill säga de aktivitetspedagogiska idéerna. Den nya inriktningen innebär att det är den enskilda individens rätt att utveckla sin personlighet och låta eleven vara självständig och aktiv. Lärarens uppgift är att vara handledare och att utgå ifrån elevens intresse och behov (I:Lindqvist, 1999, s 8). Här gäller det enligt Vygotskij att: ”Innan du försöker uppmana barnet till någon aktivitet, intressera det då för denna, se till att upptäcka om det är moget för den, att det spänner alla krafter som behövs för den och att barnet självt kommer att vara aktivt och läraren bara handleder och inriktar dess verksamhet” (I:Lindqvist, 1999, s 56). Men det gäller här att väcka rätt sorts intresse.

Rätt sorts intresse förklaras med att det är lätt att väcka ett intresse på historiektionerna genom att berätta spännande anekdoter. Man måste då som lärare se till att intresset riktas mot rätt håll det vill säga mot historieämnet och inte mot anekdoten. Annars kan intresset inte bara vara skadligt enligt Vygotskij utan även värdelöst eftersom det skapar ett konkurrerande intresse och försvagar det intresse som läraren försökte locka fram.

Inget är heller värt barnets uppmärksamhet eller arbete om eleven utgår ifrån att den ska få en belöning, och inte heller ska straff vara tillåtet i skolan (Lindqvist, 1999, s 57). Belöning skapar istället en fruktan för att bli utan belöning om man gör fel och det enda som straffet lär är fruktan.

Enligt Lindqvist tolkningar kräver Vygotskij en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Miljön påverkar eleven och läraren har en viktig roll i att organisera miljön (Lindqvist, 1999, s 73).

Lindqvist skriver att det var viktigt för Vygotskij att undervisningen syftade till tänkande (Lindqvist, 1999, s 135). Detta innebar att man skulle skapa olika hinder i undervisningen så att elevens tänkande kunde utmanas. Genom att eleven själv reflekterade skulle han eller hon få ett sammanhang i lärandet och även begrepp för sina analyser. Eleverna skulle lösa olika uppgifter enligt problembaserad metodik.

I detta kapitel har vi valt litteratur som för oss ses som relevant inför den frågeställning vi arbetat utifrån och som har kunnat användas till tolkningar av vårt insamlade intervju- och observationsmaterial. Vi vill poängtera att de flesta av de böcker vi använt oss av om de olika teoretikerna är andra forskares och författares tolkningar, vilket kan medföra att tolkningarna kan vara missvisande, både negativt och positivt. Detta på grund av tolkarens negativa respektive positiva bild av vem de skriver om och vari de lägger värderingar i dessa.

1.4 Tidigare forskning

I detta kapitel tar vi upp en liten del av den mängd forskning som finns på området, kunskap, inläring, teori och praktik.

1.4.1 Synen på kunskap

Bengt-Erik Andersson är professor i utvecklingspsykologi och pedagogik. I boken *Visionärerna* tar han upp Ellen Key's (1849-1926) syn på kunskap. Vi tycker att det är intressant att lyfta fram hennes idéer som nämns som viktiga med tanke på hur vi ser på kunskap och inläring idag. Vi tycker också att det är viktigt att skildra Ellen Key i denna uppsats då hon är en av de få kvinnor som finns inom området och som existerar under samma tid som övriga förgrundsgestalter som vi nämnt (Dewey, Piaget och Vygotskij). I hennes berömda bok *"Barnets århundrade"* som publicerades år 1900, skildras en kritisk syn på den svenska skolan. Key menar att skolan tar död på elevernas inlärningslust (Andersson, 2001 s 37). Hennes egen undervisning var mycket formell och denna slags undervisning ser hon som ett ideal. Barnen lär sig i naturliga sammanhang. Här handlar det om inläringstillfällen som dyker upp i det vanliga livet och som individen intresserar sig för och tar del av (Andersson, 2001, s 40).

För Key är tvånget något dåligt (Andersson, 2001, s 41). Barnet ska inte tvingas studera någonting som det inte är motiverade att studera. Enligt Anderssons tolkningar menar Key att det är viktigt att all undervisning bygger på barnets självverksamhet och att den anpassas till det enskilda barnet. Han menar att Key uppmanar att det är viktigt att utnyttja barnets upptäckarglädje (Andersson, 2001, s 43).

Valfriheten, att bygga på elevernas egna intressen är enligt Andersson viktiga principer för Ellen Key (Andersson, 2001, s 43). I hennes framtida skola skulle ämnen tas upp och erbjudas som en matsedel, där eleverna skulle få välja själva vad de ville studera. För lärarna blir det viktigt att få ut eleverna i verkligheten för att där iaktta, observera och dra slutsatser tillhörande det ämne de studerar för tillfället. I Key's önskade skola finns inga betyg eller belöningar. Istället förs samtal med barnen och det är genom dessa samtal som barnets helhet i bildningen ska bedömas (Andersson, 2001, s 42).

Roger Säljö är professor i pedagogisk psykologi och har en grundläggande tes om att vi lär och tar del av kunskaper som är beroende av de kulturella omständigheter vi lever i (Säljö, 2000, s 14). Hur människor lär kan aldrig reduceras till en fråga om enbart en teknik eller metod. Skola och utbildning är viktiga delar i kunskapens förlopp, men lärandet är inte på något sätt begränsat till sådana miljöer (Säljö, 2000, s 12). I ett sociokulturellt perspektiv är kunskap inte något som individen har i ett lagrat förråd. Det vill säga att all den information som finns i böcker, som en individ kan ha tagit till sig, är exempelvis inte kunskap i sig. För även om man besitter information så är det långt kvar till kunskap menar Säljö. Han förklarar vidare att kunskaper är något man använder i sitt handlande i vardagen och som en resurs att lösa problem. Säljö skriver att "kunskaper är det som hjälper mig att se ett problem eller en företeelse som något bekant och som något jag har tidigare erfarenhet av" (Säljö, 2000, s 125). I stora drag menar alltså Säljö att kunskap är något man använder och som ens handlingar utför.

Säljö beskriver i boken *Lärande i praktiken* Vygotskijs utvecklingszoner. Detta är en suggestiv tanke i Vygotskijs idévärld om att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring (Säljö, 2000, s 119). Det innebär att vi hela tiden tar till oss nya kunskaper från våra medmänniskor i olika situationer. Enligt Säljö definierar Vygotskij utvecklingszoner som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd, och vad man kan prestera under ledning av en vuxen eller i samarbete med lite duktigare kamrater enligt (Säljö, 2000, s 120).

Enligt idé- och lärdomshistorikern Sven-Eric Liedman finns det två aspekter på kunskap. Han skriver i sin bok *Ett oändligt äventyr* att kunskap kan betraktas som ett resultat, det vill säga det man åstadkommit, den färdiga produkten. Men kunskap är också en process. Båda perspektiven är ofrånkomliga. Mänsklig kunskap har sin plats i en målinriktad process, oavsett hur stort eller litet målet är. Den söker sig resultat. Den är kort sagt vetande och kan ofta lätt mångfaldigas som information, men kunskap är också försök och misslyckanden, plötsliga framsteg, lyckat samarbete, möda och lätthet (Liedman, 2001, s 254).

Lars- Åke Kernell är universitetsadjunkt i ämnet didaktik vid Göteborgs Universitet och skriver i sin bok *Att finna balanser* om att lära sig något kan beskrivas som att utveckla tidigare erfarenheter. ”Det vi lär vill vi kunna passa in bland våra tidigare tänkta tankar” (Kernell, 2002 s 177). Kernell menar att för att ta in nya kunskaper och lärdomar bör man ha tänkt liknande tankar förut.

Även Birgit Lendahls och Ulla Runesson som är verksamma vid Göteborgs Universitet har med Kernells tankar om kunskap i sin bok *Vägar till elevers lärande*. Här handlar det om att kunskapen har tre olika aspekter: den konstruktiva, det vill säga lärande är beroende av omvärlden, den kontextuella, det vill säga den är beroende av sitt sammanhang, och den funktionella, det vill säga den nytta vi har av det vi lär oss, avgör hur vi värderar den. Kernell tror att en konkretisering i olika kunskapsaspekter som denna kan hjälpa läraren att göra deras annars abstrakta arbete mera påtagligt (I:Lendahl & Runesson, 1995, s 125).

Enligt Tom Tiller, professor i praktisk pedagogik kan man utgå ifrån två olika kunskapssyner (Tiller, 1999, s 44). I den ena betraktas kunskapen som färdig att levereras från den som kan till den som inte kan. I detta fall är frågan om eleven som resurs inte särskilt meningsfull. Här är det i stället en fråga om att läraren kan lära ut och att eleven kan lära in.

Den andra kunskapssynen innebär att kunskapen är en konstruktion där eleverna deltar aktivt med att bygga upp sitt lärande och sin kunskap (Tiller, 1999, s 44). Här handlar det då inte enbart om att lära sig fakta utan att också utvecklas inom ett område. Denna kunskapssyn menar Tiller lämnar ett stort utrymme för individuella skillnader där varje människa är unik, med en egen uppsättning av erfarenheter som bestämmer hur individen själv uppfattar världen (Tiller, 1999, s 44). Med det perspektivet blir begreppet ”eleven som resurs” meningsfullt enligt Tiller.

Enligt samhällsvetaren Karl R Popper i boken *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* påverkar våra kunskaper så mycket att vi inte kan förutsäga historiens utveckling. Popper uttrycker det så här: ”Om det finns något sådant som mänsklig kunskapsstillväxt så kan vi inte idag föregripa det som vi kommer att få veta först imorgon” (I:Gilje & Grimen, 1992, s 165). Även Ference Marton håller sig till denna linje och säger ”hur kan vi söka efter eller välja kunskap som vi ännu inte har?” (Marton & Booth, 2000, s 16).

Forskarna Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan, professor respektive doktorand i pedagogik, menar i boken *Lärandets grogrund* att lärandet är en social process, som hela tiden pågår i samspel mellan barnet och dess omgivning (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 112). Detta innebär att barnen lär av varandra vilket medför att det kollektiva kunnandet är överlägset varje enskild individs kunskap. Forskarna härleder också till Vygotskijs teorier som handlar om att barn handleds av vuxna eller mer kompetenta kamrater som kan prestera mer än vad de kan åstadkomma på egen hand. På detta sätt kan barnen också bli en hjälpande hand för varandra när det gäller problemlösningssituationer då de får tillfälle att öva i ett socialt sammanhang (I: Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 113). De skriver också att låta barn arbeta i grupp är ett sätt att ta tillvara på barns olika sätt att tänka, och att det skapar motivation för barnet eftersom alla vill lyckas med uppgiften.

Den pedagogiska miljön har stor betydelse för barns lärande. Miljön sänder ett budskap om vad som kommer att ske och vad som förväntas att ske i verksamheten och därför ska miljön vara utformad så att barnens lärande både underlättas, stimuleras och utmanas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 88).

Enligt forskarna lär barn det okända genom det kända. Detta innebär att allt lärande är baserat på erfarenheter. Förutsättningar för att ett lärande ska ske är enligt forskarna variation, urskiljningsförmåga och samtidigt i erfandet av något (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999, s 30).

Enligt en studie som presenteras av lärarstudenter om ideologier och undervisning tar man upp olika modeller om klassrumsmöblering (I: Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 88). Denna studie tar upp fem olika modeller av klassrumsmöblering vilka alla talar för olika sätt som läraren utgår från i miljö och lärandet. Exempelvis den traditionella placeringen av katedern i mitten framför tavlan och bänkarna i tre rader framför placerade två och två talar för att läraren anser att hennes roll är den viktigaste för lärandet. Denna placering återfinns enligt studien i 90 % av klassrummen i de 50-tal skolor som besöktes i grundskolans senare år och gymnasiet.

Enligt forskaren Michael Uljens, fil. Dr och verksam vid pedagogiska institutionen vid Åbo Akademi i Vasa, är didaktiska teorier om modeller viktiga instrument med vilkas hjälp en lärare kan hantera sin verklighet begreppsligt och därmed utveckla sin verksamhet. Ett huvudsakligt syfte med den vetenskapligt baserade lärarutbildningen är därför att ge blivande och verksamma lärare möjlighet att utveckla sitt personliga didaktiska tänkande och handlande med utgångspunkt i didaktiska teorier och modeller (Uljens, 1997, s 9).

De forskare och den forskning som presenteras ovan har alla olika förhållningssätt till kunskap, inlärning och didaktik och om hur detta bör praktiseras. Dessa kunskapssyner är viktiga för vår undersökning och kan relateras till våra informanter och deras grundsyn i arbetet.

1.5 Metod och material

I detta kapitel kommer vi att redogöra för hur vi gått till väga i vårt arbete.

1.5.1 Urval

Vårt empiriska material valde vi att hämta från fyra olika skolor i tre olika områden i Göteborg, som vi valt att kalla Nordväst, Centrum och Sydväst. Dessa områden valde vi för att få en spridning på skolorna. Vi ville se om det skiljer sig åt i olika områden, hur man arbetar i skolorna och hur läraren förhåller sig till teori och praktik. Vi valde också helt olika områden för att närliggande skolor inte skulle påverka varandra alltför mycket. Här menar vi att risken är stor om skolorna är belägna i närheten av varandra att de påverkar dels lärarnas kunskapssyn, då det kan finnas samarbete mellan lärare och närliggande skolor. Och dels kan skolans miljö påverkas av att området har samma förutsättningar när det gäller exempelvis ekonomi.

Vi vill klargöra att vi valt skolor som vi inte haft vår Verksamhetsförlagda utbildning (VFU) på. Detta för att inte lägga några subjektiva och förutfattade bedömningar eller tolkningar i vårt material från respektive skola vi besökt. Vi ansåg att om vi använt oss av våra tidigare VFU platser, så hade vi haft mycket tankar och föreställningar om hur skolorna fungerade och vårt material hade påverkats av vår inställning till dessa.

1.5.2 Beskrivning av skolområdet

Nedan är följande information hämtat från de olika områdenas hemsidor. På grund av att våra informanter är anonymiserade kan vi här inte redovisa källan då det skulle leda rakt till dem.

Centrum

I området centrum finns det sju kommunala grundskolor.

Ambitionen är att ge barn och ungdomar i förskola och skola en bred och varierande kunskapsbas. Centrum har många olika projekt på gång, som ger barnen en möjlighet att vara kreativa och få prova på olika aktiviteter. I Centrum skall det vara lustfyllt att gå till förskolan och skolan enligt deras hemsida.

Nordväst

I området Nordväst finns tre kommunala grundskolor.

Några mål de strävar efter är att barnen skall trivas och känna att de duger, skapa förutsättningar för att skapa lust att lära, tid och möjlighet att lyckas. Detta finns att läsa om på deras hemsida. Sedan hösten 1997 pågår ett utvecklingsprojekt i området, ”7 intelligenser och 100 språk”. Den pedagogiska förankringen finns i Reggio Emilias filosofi och pedagogik.

Sydväst

I området Sydväst finns det 5 kommunala grundskolor. De arbetar för att barnen ska trivas och känna trygghet, därför arbetar de kontinuerligt med att skapa ett bra arbetsklimat och en god hälsa. De försöker förmedla en positiv livssyn där barnen ska lära sig att respektera varandra.

1.5.3 Informanterna

För att komma i kontakt med våra informanter valde vi först ut de områden vi var intresserade av. Vi valde att begränsa oss till årskurs fyra och fem, eftersom vi båda hade erfarenhet från vår VFU i dessa årskurser. Därefter kontaktade vi rektorerna på skolorna i dessa områden. Rektorerna hjälpte oss sedan med kontakt med de lärare som var intresserade av att ställa upp vilket visade sig vara enbart kvinnor. Detta beror till stor del på att majoriteten av undervisande lärare i dessa klasser var kvinnor. Före varje intervjutillfälle kontaktade vi informanterna via telefon, för att höra om de var villiga att ställa upp på en intervju och om det gick bra att vi observerade dem i klassrummet. Efter att vi förklarat vad vi ville titta närmare på kom vi överens om en tid som passade oss alla.

Namnen på våra informanter är fingerade och för att underlätta för läsarna har vi valt att alla informanter i Nordväst har ett namn som börjar på K. I Centrum börjar namnen på C och i Sydväst börjar namnet på H. Vi gör här en kort presentation av våra informanter med ålder, utbildningstid och erfarenhet inom läraryrket samt om de har egna barn.

Klara är 26 år gammal och hon har inga barn. Hon studerade på lärarutbildningen på 2000-talet och tog examen år 2001. Hon har nu hunnit arbetat som läraren i 3,5 år.

Katarina är 56 år gammal och har två vuxna barn. Hon började läsa till lärare direkt efter gymnasiet på det som förr kallades folkskolelärareutbildning på 1970-talet och har arbetat i 34 år som lärare.

Kerstin är 62 år gammal och har även hon två vuxna barn. Hon studerade på folkskolelärareutbildning på 1960-talet och har arbetat i 39 år inom grundskolan. Hon gjorde ett uppehåll från grundskolan, då hon började arbeta på ABF som egentligen även det var inom läraryrket.

Cecilia är 47 år gammal och har tre barn i tonåren, två flickor och en pojke. Hon började studera på lärarutbildningen direkt efter gymnasiet och tog examen på 1980-talet. Hon har under alla år arbetat inom läraryrket, det vill säga i 25 år.

Hanna är 35 år gammal och har två barn, 12 och 14 år gamla. Hon arbetade först som förskollärare i tre år och vidareutbildade sig sedan till fritidspedagog vilket hon arbetade med i cirka två år. På 2000-talet blev hon examinerad grundskolelärare efter att ha kompletterat sina tidigare utbildningar och började arbeta inom grundskolan, där hon nu arbetat i cirka två och ett halvt år. Därmed har hon sammanlagt arbetat inom yrket i nästan 8 år.

1.5.4 Genomförande och reflektioner

Vi har tillsammans genomfört intervjuer och observationer, för att se om vi upplevde och tolkade samma saker ute på fältet. Vi har valt att använda oss av kvalitativa metoder, intervjuer och observationer, i vårt examensarbete. Detta för att få en djupare förståelse för hur en lärare tänker och genomför sin undervisning i praktiken. Etnologerna Lars Kaijser och Magnus Öhlander skriver att observationsmetoden innebär att man som forskare eller observatör vistas i och deltar i de sociala sammanhang som studeras och att man för kontinuerliga anteckningar om vad som där sägs och görs (Kaijser & Öhlander, 1999, s 74). Men metoden ger också en beskrivning av människors praktik och gestaltningar, det vill säga vad de gör och hur de uttrycker sig med hjälp av sina kroppar. Det man gör är inte alltid formulerat i ord. Dessutom kan deltagande observationer ge möjlighet att jämföra likheter och skillnader i vad människor gör och hur de själva beskriver att de gör. Människor är inte alltid

medvetna om sina egna handlingar (Kaijser & Öhlander, 1999, s 76). Detta har hjälpt oss att tolka hur våra informanter har förhållit sig till vad de sagt under intervjun och vad de gjort under observationerna.

När det gäller våra observationer så satte vi oss ner direkt efter att vi tagit del av våra informanternas lektioner och skrev rent det vi observerat angående klassrumsmiljö samt informanternas agerande. Sedan fortsatte vi med att skriva ner våra egna tolkningar av det som vi kunnat utläsa på lektionstillfället. Detta har varit en stor hjälp för oss i vårt arbete i att kunna sammanställa en lärares praktiska erfarenhet tillsammans med den teoretiska erfarenhet som ligger till grund för hennes undervisning.

Intervjuerna ägde rum i lärarnas klassrum. Anledningen till detta är att de skulle känna sig bekväma och minska risken för att läraren skulle känna sig i underläge. Vi använde oss också av ljudupptagning och varje intervju spelades in på separata kassetband. Vi är medvetna om att bandinspelningen kan påverka informanten att inte alltid svara sanningsenligt. Med detta menar vi att informanten inte vågar uttrycka sig fullt ut, då hon vet att det inspelade materialet eventuellt kommer att sparas på band. Detta har vi tagit i beaktning i våra tolkningar av materialet. Vi informerade dock informanterna väl om att bandupptagningen enbart var vårt eget arbetsmaterial och inte skulle spelas upp, samt att de skulle förbli anonyma i examensarbetet.

Valet av bandade intervjuer gav oss större möjlighet att gå in på djupet, att ställa både frågor och även följdfrågor och att uppmuntra informanterna till att berätta mer (jfr: Kaijser & Öhlander, 1999 s 58). Med hjälp av bandupptagning fick vi svar att utgå ifrån i våra tolkningar och kunde ägna vår uppmärksamhet åt informanterna utan att känna stress över att ha missat något väsentligt under intervjun.

Eftersom vi fått tillåtelse att spela in våra informanter på band fick vi möjligheten att även kunna transkribera de intervjuer vi gjort. Vi transkriberade intervjuerna exakt efter vad informanterna sade och kunde därmed använda oss av dessa till vår resultatdel. Kaijser och Öhlander säger att en grundregel är att allt prat på bandet ska skrivas ut ordagrant. Enligt dem skall man också markera vem som skriver vad och varje replik ska dessutom markeras med en ny rad (I: Kaijser & Öhlander, 1999, s 69).

I vår undersökning utgår vi från vårt material som består av tre enskilda intervjuer och en gruppintervju med två informanter. Vi har också till vårt förfogande fyra klassrumsobservationer. Vid det ena intervjutillfället förändrades dock situationen då en av informanterna, Klara, inte längre hade möjlighet att låta oss delta i hennes undervisning. Detta på grund av att ytterligare en lärare infann sig i klassrummet som inte kände sig bekväm i situationen att bli observerad. Klara kunde ändå ställa upp på en intervju och vi valde då att göra en gruppintervju med både Klara och Kerstin eftersom vi tidigare observerat Kerstins klassrum i rummet bredvid. Eftersom vi valde att sammanföra dessa i en och samma intervju är vi mycket medvetna om att de använder varandra som bollplank och därmed kan påverka varandras tankar och svar, vilket inte behöver vara negativt. De kan här sätta igång tankar hos informanterna på ett positivt sätt där de gör sig påminda om sådant som annars inte kommer fram. Detta gör att diskussionen kring intervjufrågorna blir djupare och svaren intensivare.

2. KUNSKAP OCH INLÄRNING ÖVER TID

I detta kapitel beskriver vi hur man i skolan över tid sett på kunskap och inläring.

Det har under alla år funnits många olika teorier om hur barn lär sig bäst. Till en början ansåg man att den kognitiva utvecklingen var en biologisk process i vilken inläring och utveckling betraktades som en och samma sak. Dessa behavioristiska inläringsteorier var riktade på yttre och inte de inre mentala processerna vilket innebar att ju mer ett barn lärde sig desto mer utvecklades barnet (Pramling, Samuelsson & Sheridan, 1999, s 40). Detta synsätt gjorde att det blev faktastoffet som var kunskapen som skulle förmedlas till barnen. Det handlade mycket om att om man bara lärde ut på ”rätt” sätt så lärde sig barnen.

Under en annan period dominerade synen på kunskaper i samband med individens inre. Det var nu som utvecklingspsykologiska teorier blev utgångspunkten för pedagogiken. Inläringen kom här helt att bero på individens egen utveckling (Pramling, Samuelsson & Sheridan, 1999, s 40). Den pedagogiska uppgiften blev här att invänta barnet och att skapa betingelser för barnets lärande. Betingelserna skulle dock vara på den utvecklingsnivå som barnet befann sig på. Detta innebär att ett barns utvecklingsnivå blir en naturlig gräns för dess lärande enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (1999, s 41).

Under 1920 och 1930-talet utvecklades i Sverige aktivitetspedagogiken som kom att påverka den framtida undervisningen. Den svenska aktivitetspedagogiken inspirerades främst av Tyskland och Österrike. I Tyskland var det George Kerschensteiner som hade influerats av Dewey. Medan Österrikes Elsa Köhler var den som kom till Sverige och föreläste om Deweys betydelsefulla insatser (Lindqvist, 1999, s 79). Men den svenska aktivitetspedagogiken inspirerades även från olika pedagogiska program i USA (Dewey, 2002, s 24).

I slutet på 50 –talet inträffade ”den kognitiva revolutionens” frågor om kunskapens natur, hur kunskapen förvärvas och tillämpas blev centrala för psykologin och närliggande fält. Datorns uppkomst bidrog starkt till detta. Datorn blev nu den nya metaforen för medvetandet och en ny forskningsspecialisering, kognitionsvetenskap, utvecklades (Marton & Carlgren, 2000, s 24).

Under 60 och början av 70-talet var den pedagogiska debatten som störst för Skinners teorier (Skolverket, 1995, s 39). I beteendeläran betyder miljön allt för utvecklingen och undervisningen har till uppgift att inplantera beteendeformer eller förhållningssätt. Undervisningen kallades programmerad och byggde på den så kallade *stimulus - respons - teorin*. Teknik och medel för att förändra människors beteende var genom belöning - bestraffning, beröm - klander och genom en välstrukturerad, i detalj förplanerad, undervisning. Det är läraren och den yttre motivationen som står i centrum i beteende- eller förmedlingspedagogiken (Karlsson, 2001)

Slutsatser från Skinners arbeten och experiment blev: Kan vi påverka något att göra det vi vill så sker en utveckling. Detta innebar att om eleverna bara lyssnade ordentligt så skulle de lära sig något om lärarna bara erbjöd dem, det vill säga om läraren presenterade kunskaper och fakta för dem. Kernell menar att man under denna tid trodde att utveckling var det direkta resultatet av organiserad och rationellt planerad inläring och fostran. Lyckades exempelvis barnen inte i klassen, skämdes man som lärare över att man inte varit tydlig nog i sin undervisning (Kernell, 2002 s 182).

Det pedagogiska tänkandet på 70-talet inriktade sig på kunskaper som en del av individens inre. Relationen mellan inläring och utveckling sågs som en bestämd form av individens utveckling. Piagets teorier var de som genomsyrade denna period vilka blev en motreaktion till Skinners teorier. Man skulle nu låta barnets utveckling ha sin egen gång. Det var inte lönt att undervisa elever i något de inte var mogna för menade man (Kernell, 2002, s 182).

Under 80-talet väcktes intresset för Vygotskijs teorier. Med hans hjälp förstod man att kunskap vare sig var något som skulle in i huvudet med experters hjälp som var sagt enligt Skinner, eller något som utvecklades då mognaden inträffar som det var sagt enligt Piaget. Snarare skulle man nu se på kunskap som något som befinner sig mellan omgivningen och individen. Något som hjälper oss att tillsammans med andra tolka och förstå omvärlden (Kernell, 2002, s 183).

I 1980 års läroplan för grundskolan skedde en breddning av kunskapsbegreppet, genom en betoning av en aktiv kunskaps- och människosyn. Skolarbetet ska därför organiseras så att möjligheter till aktivt kunskapsbyggande kan skapas. Varierande arbetssätt betonades och elevernas erfarenheter skulle vara i centrum för att utvidga och fördjupa deras tidigare kunskaper. Detta pedagogiska tänkande har satt spår i dagens läroplan. Skolans uppgift i ett sådant perspektiv blir att skapa betingelser för elevens naturliga utveckling samt att stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå (Skolverket, 1995, s 28). Att utgå från att skolan både ska producera och reproducera kunskap stämmer bra med den kunskapsuppfattning som präglar dagens styrdokument. Det är inte det konkreta stoffet som är det centrala att reproducera utan snarare det indirekta lärandet eller kunnandets kvaliteter (Marton & Carlgren, 2000, s 215).

Läroplan och styrdokument:

I dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, står det att läsa:

Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem.

(Lpo. 1994, s 21)

Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet.

(Lpo. 1994, s 22)

Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter. I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas. Eleverna skall få uppleva olika uttryck för kunskaper.

(Lpo, 1994, s 22)

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter (...) och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

(Lpo, 1994, s 20)

Den gällande läroplanen innehåller tydliga spår av Vygotskijs tankar när det kommer till att eleven skall få en varierande undervisning, men också med praktiska inslag. Han menar när det gäller elevernas erfarenheter och behov att elevernas intresse är viktigt att bygga undervisningen på. I Lpo 94 står det att eleven ska vara aktiv och problemlösande vilket kan härledas till det Vygotskij säger om att man ska skapa olika hinder i undervisningen.

Vygotskij, Piaget och Dewey ansåg alla att barns tänkande är ett resultat av deras fysiska aktiviteter. Genom att tillverka saker, manipulera saker och fundera över vad som hänt, genom att ställas inför problem skaffar sig barn erfarenheter, som i sin tur utvecklar konsten att tänka (Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 55).

I slutet av 1990-talet tog debatten om aktivitetspedagogik fart. Många ville nu göra upp helt med all traditionell undervisning och skola för gott. Läraren ska härmed få en ny, handledande roll och eleverna ska då själva få planera och välja sina studier inom ramen för givna mål som ska uppnås, med andra ord "Frihet under ansvar" (Lindqvist, 1999, s 80).

3. RESULTAT

Vi kommer här att presentera fyra olika teman. Dessa blev väldigt tydliga i de intervjuer och observationer vi gjorde på de olika skolorna. Trots detta är det svårt att skilja på dem eftersom de valda temana går in i varandra. Vi har ändå valt att göra denna uppdelning för att tydligare se hur olika kunskapssyner gestaltas.

3.1 Miljön i klassrummet.

När vi i intervjuerna frågade om vad miljön hade för roll i klassrummet och för inlärning blev svaret att den hade en stor roll. Något som återkommande dök upp i intervjuerna var hur viktigt det var med bänkar.

Vi har slängt ut alla bord och lådor, och tagit in gamla, gamla bänkar. Det är ju en miljöfråga, det blir lugnare.

(Klara)

Så här säger Kerstin från Nordväst om bänkarnas betydelse:

Ja, jätteviktigt alltså, det är ju en oerhörd skillnad. Och sen för barnen, så klart dom ska ha sitt eget lilla bord, med sina grejer och inte springa så. Jag fattar inte alls det, utan barn ska ha så koncentrerat som möjligt. Lugnt och stillsamt och fridfull omgivning.

(Kerstin)

Detta kunde även vi urskilja under de observationer vi gjorde, att bänkar har betydelse. I en av skolorna i område Nordväst hade eleverna exempelvis inga egna bänkar utan hämtade sina tillhörigheter i lådor i en hylla i klassrummet. Detta gjorde att det genast blev mycket mer rörelse vilket enligt oss kan uppfattas som störande för en del elever när de sitter och arbetar. Därför blir det genast mer struktur om eleverna har sitt eget revir i form av en egen bänk.

En viktig sak att nämna är dock att eleverna själva enligt Kerstin, vill ha egna bänkar. Kerstin berättar att eleverna sagt till henne att det var det bästa med att få börja i sexan.

Både Klara och Kerstin hade erfarenhet av att ha bord i klassrummen och hade själva krävt att få tillbaka ”traditionella” bänkar med lock för att det gav mer arbetsro och lugn i klassrummet. De tog ut de nya borden från klassrummet och tog in de gamla bänkarna som fanns i skolans källare. Klara berättar att de inte ansågs som pedagogiska när de tog bort borden i klassrummet, men både Klara och Kerstin ansåg att det är mer pedagogiskt med de gamla bänkarna. Kerstin menar att bänkar ger ett bättre arbetsklimat med mindre spring.

Det är snyggt med bord, men jag tycker att det är mer pedagogiskt med bänkar.

(Klara)

Som observatörer i informanternas klassrum kom vi själv att tänka på vår egen skolgång och vi minns personligen att vi också hade bänkar under vår skoltid som man klädde med bänkpapper. Vi minns också att vi klädde våra läroböcker, vilket vi tycker gjorde dem mer personliga samt att man ville vara rädd om dem. Genom att ha sin egen bänk och sina egna saker tyckte vi att det var roligt i skolan. Vi fick själva hålla reda på våra saker, städa vår bänk och så vidare.

På frågan varför bänkarna försvann får vi till svar av Kerstin och Klara, att det förmodligen beror på politiker som enbart sett när små gulliga barn suttit och arbetat, det vill säga i klasser där det fungerat utmärkt. Detta kan betraktas som ett ironiskt inslag men ligger förmodligen inte alltför långt ifrån verkligheten.

Naturligtvis har det säkert sina fördelar med att ha rena bord i klassrummet. Genom att ha rena bordsytor kan barnen sitta ner och arbeta med gott om utrymme. Barnen behöver heller inte plocka bort allting från bordet när de ska hämta något material till exempel ett

suddgummi eller en penna. Detta skulle en elev som har en bänk bli tvungen att göra vilket kan störa dem i arbetet och dessutom tar det tid.

Katarinas klassrum i Nordväst gav oss ett gemytligt intryck på grund av elevernas egna alster som prydde väggarna. Vi upplevde en lagom mängd med alster på väggarna då det annars lätt kan se stökigt ut. Det gav en känsla av att klassrummet är öppet och mycket tror vi beror på bordsplaceringarna. Det tror vi leder till och ger eleverna mer och större samarbetsmöjligheter.

En intressant upptäckt vi gjorde var att Katarina var en av dem som hade rena bord. Hon var den enda, vars klass var placerad i grupper. Hennes klassrum var också det enda som saknade en kateder. Katarina påpekade att avsaknaden av kateder och denna placering mest var av praktiska skäl, det hade alltså inget med hennes sätt att undervisa att göra:

De jobbar i grupper ibland, sen är rummet litet också och bänkarna stora.

(Katarina)

Vi anser att bordsplaceringarna leder till större samarbetsmöjligheter barnen emellan än om de hade suttit två och två eller i rader. Redan under Deweys tid spelade klassrummets storlek roll för bänkarnas placering. Enligt honom framgick det att i det traditionella klassrummet fanns väldigt lite utrymme för barnen att arbeta på. En annan sak som framgår av dessa klassrum med sina bänkrader är att allting är arrangerat för att ta hand om så många barn som möjligt (Dewey, 2002, s 67).

Det sägs enligt tidigare forskning på området att möbleringen i klassrummen speglar respektive lärare eller varje lärares pedagogiska ambitioner, det vill säga i sätten att placera ut och gruppera bänkar (Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 93). En placering av eleverna i rader framför läraren tycks antyda, enligt Arfwedson och Arfwedson, att den enligt lärarens bedömning viktigaste aktiviteten utgår ifrån katedern och svarta tavlan. En placering av bänkarna gruppvis tycks uttrycka en annan läraruppfattning, nämligen att undervisningen går ut på att stimulera elevernas gruppvisa lärande. Detta skulle då antyda att Katarina i sin undervisning utgick ifrån att eleverna skulle lära sig i grupp. Medan Cecilia som hade sina elever placerade i rader framför katedern menar att hon då ser det som individuellt lärande. Under observationerna kunde vi se att detta inte stämde, då eleverna samarbetade och arbetade självständigt i lika hög grad i båda klassrummen.

Vi upplevde Katarinas undervisning, trots hennes möblering, som mer åt det traditionella hållet då hon stod framme vid tavlan och undervisade och det kändes som att hon stod med en pekpinne i handen. Hennes sätt att uttrycka sig var däremot annorlunda och kändes inte föräldrat eller förlegat ur ett nutida perspektiv på inlärande med elevers delaktighet i lärandet.

Under intervjun framkom det dessutom att Cecilia, hade en väldigt god tanke bakom sin placering med bänkrader framför katedern. Hon hade satt sina stökiga elever längst fram närmast katedern, för att ha lite bättre koll på dem och för att se att hon hade dem med sig i undervisningen. Men hon fick då också tänka på att inte placera dem i närheten av andra elever som de eventuellt skulle komma att stöta ihop med.

Det är svårt när du har ett fyrkantigt klassrum. Det är då alltid några andra som blir väldigt störda och faller ur ramarna.

(Cecilia)

Samtidigt som placeringen nog gjorde sitt för den lugna miljön i klassrummet så tror vi också att det beror på lärarens lugn. Vi tror att om en lärare är lugn, pratar i normal ton, inte höjer rösten så inverkar detta på barnen och att det i sin tur sprider ett lugn. Detta gör att barnen känner en trygghet. Under våra observationer upplevde vi klassen i Centrum som lugn och stillsam där barnen arbetade självständigt. Barnen hade i Cecilias klass lärt sig att ta eget ansvar och läraren behövde inte närvara i klassrummet för att de skulle börja arbeta, exempelvis läsa bänkbok. Vi menar utifrån detta att hon hade eleverna med sig i undervisningen och att hon inte tappade bort dem. Därmed kunde hon överblicka och se att eleverna arbetade och att de kunde följa hennes undervisning. De elever som hon visste hade svårt att följa undervisningen kunde hon därmed vara en hjälpare hand för så fort behovet fanns. Vi kan inte säga att det absolut beror på detta men kanske har det att göra med hennes genomtänkta placering.

Även i Hannas klassrum i området Sydväst var det en härlig arbetsro. Som person var hon mycket lugn och försiktig, men vi tror att arbetsmiljön också beror på att eleverna visste var det innebar att ha respekt för varandra. På den ena väggen fanns det en lapp med regler som eleverna skulle förhålla sig till angående respekt för kamrater.

Hannas klassrum hade förutom elevernas bord även en soffa och flera fåtöljer placerade i mitten av rummet. Här kunde barnen sitta om de till exempel ville läsa en stund. Detta skapade för oss ett varmt intryck. Vi upplevde att läraren var inspirerad från förskolan och tror att hennes möblering härstammar från att tidigare ha arbetat som förskolelärare och fritidspedagog i många år och därför har tagit med sig mysighetsfaktorn till klassrummet.

Även skolans läroplan för förskolan tar upp riktlinjer för hur miljön i förskolan bör vara. Enligt läroplanen för förskolan står det att:

Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande.

(Lpfö 98, s 12)

Vi upplever inte något av de områden och klassrum som vi besökt som en dålig lärandemiljö. Tvärtom tycker vi att det fanns ett förvånansvärt lugn i alla klasser vi mötte under våra observationer. Arbetet mellan eleverna flöt på bra likaså samarbetet mellan lärare och elever och andra klasser. Vi tycker att miljöerna var inbjudande och inspirerade till lärandet.

I två av de fyra klassrum vi besökte såg vi att det fanns akvarium. Detta upplevde vi som en bidragande orsak till att klassrumsmiljön kändes lugn. Genom att titta på akvariet känner man ett lugn i kroppen, en rogivande känsla. Något annat som vi såg som positivt med akvariet är att barnen får lära sig att ta ansvar för akvariet när det gäller att mata och göra rent. Vi menar att barnen härmed får lära sig att känna ett ansvar som är större än det ansvar de har för övrigt i skolan när det till exempel gäller läxor.

3.2 Lärarnas önskade miljö.

Vi frågade lärarna hur de utifrån sin egen erfarenhet och utbildning skulle vilja lägga upp en bra lärandemiljö. Detta för att det kan vara svårt att få till den skolmiljö man egentligen vill ha i sitt klassrum på grund av ekonomiska skäl till exempel:

Jag vill ha ett stort rum där jag kan samla alla barnen, och sen vill jag ha tillgång till något rum som åtminstone kan rymma en halvklass, så att man kan dela upp dem när det behövs.

(Katarina)

När det kommer till önskemiljön ville alla informanter ha ett extra rum för att samla barnen i. Klasserna är ofta stora medan klassrummen ofta är små vilket gör att elever och lärare inte får utrymme nog. Ett avdelat klassrum ger större möjlighet att se varje enskilt barn till skillnad från att ha en stor klass där inte alla barn kan komma till tals.

Ja, sånt där grupprum som är, ett eller två som ligger i anslutning till klassrummet är väldigt bra.

(Klara)

Så här säger även Cecilia om önskemiljön:

Grupprum där dom kan vara. Och kanske även en yta där du kan ha samling, där du kan samlas runt.

(Cecilia)

Alla informanter sa att de gärna vill ha tillgång till fler rum, för att barnen skulle få mer spelrum. Detta skulle i sin tur göra det möjligt att underlätta barnens arbete eftersom de då får möjlighet att gå undan och vid andra tillfällen utnyttja rummen i lärande sammanhang. Någon påpekade dessutom att den ville ha nära till andra klassrum för att barnen ska få möjligheter till att samarbeta med andra barn än de i sin egen klass. Dessutom skulle en sådan integrering underlätta ett eventuellt samarbete mellan lärare. Om klassrummen ligger relativt nära varandra kan lärarna på ett smidigare sätt ta del av varandras kompetenser och även ge stöd till varandra i den mån det behövs.

Mer samarbete med andra klasser (...) så att man kan använda sig av varandras kunskaper. Så att man kunde blanda in grupperna och integrera lite mer.

(Hanna)

I Lpo 94 står det att skolan har som uppdrag att lära barnen att agera i olika sammanhang, att förbereda dem för att leva och verka i samhället (I:Lpo 94, 2001, s 21). Vi anser att arbete i grupp och hänsyn till andra är förutsättningar för att komma överens på exempelvis sitt arbete senare i livet. Att barnen inte kan arbeta i grupper kan bero på de hinder som finns för ett fungerande grupparbete. För stor klass i ett för litet klassrum kan vara ett av skälen till att det inte fungerar.

3.3 Lust och motivation.

Det finns många faktorer som påverkar elevers inläring och därför fick informanterna redogöra för vad de själva ser som är bra för inläringen. Här hade informanterna mycket att säga om vad som är viktigt för att ett lärande ska ske:

Jag har målet att barn ska ha lust och glädje att lära. Ha lust att komma till skolan och ha glädje att vara här (...) Att dom vill vara inne i lektionen och jobba och göra klart och det är det som jag tycker är inläringen. Att dom får lust och glädje.

(Hanna)

Hanna vill att eleverna ska vara kunskapsörstiga och förklarar vidare att målet är att eleverna att eleverna själva vill söka efter mer kunskap efter att ha blivit inspirerade. Hon anser att man som lärare inte alltid ska vara den som bestämmer över vad eleverna ska arbeta med och intressera sig för. Hanna förklarar vidare:

Jag tycker att dom själva ska kunna forska och ta reda på det som de är intresserade av. Jag ska vara som en handledare som finns där för dem för att hjälpa dem att hitta de källor de behöver. Men det är de själva som ska forska och skapa kunskaper.

(Hanna)

Vi tycker att Hanna har en poäng i det hon säger eftersom vi inte tycker att man ska ge barnen en direkt källa i första skedet. Utan vikten ligger vid att vägleda och ge barnen metoder för att själva finna kunskap. Det blir då lättare för barnen när de får verktyg för hur de ska gå tillväga för att finna den information de söker. Detta menar vi skapar lust, motivation och nyfikenhet till ett fortsatt sökande efter kunskap, det vill säga ett livslångt lärande.

Detta menar vi stämmer med Vygotskij som säger att intresset och motivationen är de största drivkrafterna till ny kunskap (I: Lindqvist, 1999, s 56). Inte heller Key menar att barn ska tvingas att studera något som de inte är intresserade av att göra (I: Andersson, 2001, s 43). Vi

tror att barns bristande intresse för skolan har att göra med att de inte längre känner glädje över att gå till skolan. Bristande motivation för skolan skapar än mindre lust för att lära. Enligt styrdokumenterna lyfts detta fram som en viktig aspekt:

Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.

(Lpo94, s 23)

Dewey tror att man bara genom en ständig och reflekterande observation av barns intressen kan ta del av barns liv och se vad de är mogna för och vilket material de bäst kan arbeta med. Han tror att dessa intressen varken ska uppmuntras eller undertryckas. Att undertrycka ett intresse är att sätta den vuxne framför barnet. Det försvagar den intellektuella nyfikenheten och vakenheten och undertrycker initiativ och dödar intresset (Arfwedson & Arfwedson, 2002, s 55).

När Katarina från området Nordväst pratar om lust, framhäver hon vikten av att se till barnets intresse. Hon menar att det märks när barnen visar glädje och lust. Om detta säger hon:

Man märker på eleverna när de blir entusiastiska, och kanske får jobba mera praktiskt, eller får dramatisera, om det är ett sätt att jobba på som passar dem. Och under utvecklingssamtalen ställer vi sådana här frågor till dem. På vad sätt lär du dig bäst? Tycker du själv?

(Katarina)

Enligt Katarina ser hon på barnen när de blir engagerade över vissa arbetssätt och när de känner glädje och lust, men även motivation. Hon försöker ta hänsyn till alla barnen, det vill säga om ett barn hellre vill arbeta praktiskt med något så försöker hon tillgodose detta. Detta kan man inte alltid göra, men hon försöker i den mån det är möjligt att använda sig av olika arbetssätt för bibehålla lusten och motivationen hos eleverna. Bra tillfällen då man kan frånga den traditionella undervisningen är till exempel vid våra olika högtider. Katarina säger att julen är ett tillfälle då det passar att dramatisera, vilket gör vissa barn extra exalterade.

Enligt informanten Kerstin är det svårt att hitta motivationen i dagens barn då de är så splittrade. Detta gör att barnen har svårt för att koncentrera sig. Hon tror att det kan bero på alla aktiviteter som de skall delta i.

Det är så mycket annat som rycker i dom. De ska vara med på massa aktiviteter.

(Kerstin)

Kerstin menar här att det är mycket som styr barnens kalender som gör att de inte längre kan fokusera så mycket på skolan då de ska vara med på så mycket aktiviteter.

Även Cecilia lyfter fram barnens splittrade vardag:

Du ska vara med på allting. Du ska vara med i körsång, du ska vara med här du ska vara med där. Du ska spela ett instrument, du ska vara aktiv, du ska motionera. Jätteviktigt med motionen. Du måste vara up to date med allting. Man måste vara rätt klädd, man måste allting idag.

(Cecilia)

Vi anser att problemet idag är att barn är mer stressade och skulle behöva mer ”ledig” tid, det vill säga, att bara få vara hemma, leka och varva ner. Vi tror dessutom att föräldrarna har stor press på sig att ta med sig sina barn på utflykter med mera, utöver de aktiviteter som barnen redan har, till exempel fotboll och simning.

I en B- uppsats, *Val av fritid- en undersökning om hur barn väljer sina fritidssysselsättningar*, säger de tre författarna att det är viktigt att föräldrarna ger stöd till barnens aktiviteter. Men det finns dock en risk att stödet ibland kan övergå till extrema krav från föräldrarna som barnen inte klarar av. De skriver att föräldrarna stödjer sina barn på olika sätt, en del bara genom att skjutsa dem och en del genom att sitta på bänken och heja på dem. Vissa föräldrar är rent av resultatfokuserade (Axelsson, Johansson, Karlsson, 2004). Dessa faktorer som författarna tar upp tror vi kan vara en stor bidragande del till att barnen blir mer stressade idag.

Detta har Dewey lagt in som en ståndpunkt om i sina texter. Han skriver att dagens liv, vilket för hans del handlar om början av 1900-talet, är så mångfasetterat att barnen inte kan föras i kontakt med det utan att antingen förvirras eller distraheras. Barnen blir antingen överväldigade av den mångfald aktiviteter som pågår så att de förlorar sin egen förmåga att bringa ordning och reda i det hela. Eller också blir barnen så stimulerade av dessa olika aktiviteter att deras begåvning tas i bruk för tidigt, så att de antingen blir överdrivet specialiserade eller splittrade (Dewey, 2002, s 41).

Det är också viktigt att barnen får vara med och skapa själva, för att bibehålla lusten och motivationen menar informanterna.

Vi försöker så gott vi kan att få in praktiska inslag. Sen är det klart att ibland växlar det väldigt mycket beroende på ämne och tillfälle.

(Katarina)

Detta var något som vi såg under våra observationer. Exempelvis hade barnen i område Centrum mycket egentillverkade saker i klassrummet som de skapat i samband med någon

undervisning. Till exempel så målade eleverna dalahästar när de arbetade med landskapet Dalarna och hade en utställning om gäss i samband med Märten gås.

Vi såg under observationerna att eleverna fick vara delaktiga i lärandet genom att praktiskt få knyta an till det teoretiska de läst. Detta stämmer bra med lärandet om man ser till det Dewey säger om "Learning by doing" (jfr: Dewey, 2002, s 11). Precis som Dewey, ansåg både Piaget och Vygotskij att barns tänkande är ett resultat av deras fysiska aktiviteter. Genom att tillverka saker, manipulera saker, och fundera över vad som hänt och genom att ställas inför problem skaffar sig barn erfarenheter. Det här utvecklar i sin tur konsten att tänka (I:Arfwedson &Arfwedson, 2002, s 55).

Under intervjun berättade Cecilia att de pratade mycket i klassen om något som hon kallar för den "positiva spiralen". Denna spiral bygger på elevernas vilja till att lära och handlar om lusten till att vilja veta mera:

Ju mer man kan, desto mer vill man lära sig. Detta gör att det blir roligare, vilket i sin tur gör att man vill ännu mer.

(Cecilia)

Detta kan relateras till området Centrums profil som säger att barnen ska få möjligt att vara kreativa samtidigt som det ska vara lustfyllt att gå till skolan.

3.4 Inläring och arbetsmetoder

Här har vi frågat informanterna om deras förgrundsgestalter som ligger till grund för de val av metoder som de använder sig av i sin undervisning. Och om de minns dessa teoretiker och om de använder deras teorier i praktiken:

Man pratade inte lika mycket då som man gör nu, har jag förstått. Vi diskuterade mer olika pedagoger som Piaget och så vidare. Det var mera stoffinriktat. Teorier har man fått ta till sig under resans gång.

(Katarina)

Ingen av informanterna kunde direkt nämna någon av de teorier som de läst om på sin utbildning. Man kan ställa sig frågan om varför de inte gör det? Är det så att teorierna inte är så viktiga för lärarna, att de bara använder sig av metoderna i undervisningen utan att reflektera kring var de härstammar ifrån. De kan dock nämna att det var mer stoffinriktat och mycket LTG (läsinläring på talets grund) som genomsyrade utbildningarna.

Jag kommer ihåg en sak och det är att det är väldigt viktigt att barn leker in, för genom lek och rörelse aktiverar man hjärnan och lär sig lättare. Det är nog nästan det enda jag kan tänka mig jag kommer ihåg från den utbildningen.

(Kerstin)

Trots detta till synes stoffinriktade så vet informanterna om att de läst om vissa teorier men kan inte klart redogöra för dem. De vet lite vagt att en del teorier handlade om bland annat lek och motivation men att denna teori enligt en del av informanterna kan vara svår att omsätta i praktiken. Kerstin och Klara är de som mest menar detta:

Man tänker ju på det men det är ju inte alltid det går att genomföra i praktiken. Det är mycket lättare att göra på ett annat sätt som inte innehåller så mycket lek, kan jag känna.

(Klara)

Lärarna menar på att det kan vara svårt att alltid använda sig av teorier i sin undervisning och därmed omsätta dem i praktiken. Uljens menar på att läraren skall aktivera sin teorikunskap men man behöver inte kunna konceptets alla detaljer för att kunna göra ett hållbart koncept för lektionerna. Han menar också att man behöver utöver detta ha ämnesrelaterad kunskap (Uljens, 1997, s 36). Vi tror att lärarna har arbetat under lång tid och att det är därför som den didaktiska kompetensen har blivit omedveten för lärarna på ett sätt som fått dem att arbeta efter rutin när det gäller teorier. Detta medför att lärarna inte reflekterar över dem i sitt arbete. Rutin är något som även Uljens påpekar som en automatisering av ursprungliga medvetet utförda målorienterade handlingar. Läraren kan tänka på målet och behöver inte tänka på hur handlingen utförs. Istället kan läraren lita på att handlingen leder till målet, det vill säga fortlöper automatiskt, eftersom läraren har utfört den flera hundra gånger med i stort sätt samma resultat. Uljens säger att man har rutin när man omedvetet handlar rätt. (Uljens, 1997, s 43).

Informanterna talar mycket om att de försöker variera sina arbetssätt så mycket som möjligt för att anpassa den till alla individer i klassen. Alla påpekar också att det är viktigt att verklighetsanknyta undervisningen.

Hanna sa att hon inte använder sig så mycket av läroböcker i sin undervisning:

Vi är ute i naturen när det gäller matte till exempel, vi mäter och jämför så det tror jag att dom är väldigt mycket mer intresserade av än och sitta och jobba i matteböcker. Matteböckerna jobbar vi inte i så mycket.

(Hanna)

Hon vill att undervisningen ska vara så konkret som möjligt för barnen. Men om de vill eller behöver får barnen arbeta i läroböckerna hemma.

Som framkommer av citatet ovan använder sig Hanna mycket av naturen för att verklighetsanknyta sin undervisning till den verkliga miljön och sådant man i samhället stöter på.

Om vi ska lära oss om träd så är det vi går ut och känner och plockar och så, det är mest konkret (...) om man är med och känner så sitter det länge.

(Hanna)

Utifrån Keys syn på kunskap skall barnen själva få upptäcka hur saker förhåller sig till varandra. Istället för att barnet ska undervisas i exempelvis naturkunskap om hur saker och ting är, till exempel att fröet gro i värme och fukt, så vill Key att barnet får så ett frö själv och sedan se vad som händer (I: Andersson, 2001, s 43). Detta var en intressant aspekt som vi också observerade då Hannas arbetssätt visar att hon använder och utnyttjar miljön utanför klassrummets väggar. Exempelvis handlade matematikundervisningen om att eleverna fick skapa egna problemlösningssuppgifter utan matematikböcker. Hanna berättade att de i matematiken mäter mycket, area och omkrets för att verklighetsanknyta ämnet:

Vi mäter varandra, som vi har gjort där (pekar på ett diagram barnen har gjort, vår anmärkning), bok, bänkar, area, omkrets, allt som är konkret. Så att de ser det i verkligheten.

(Hanna)

Hannas arbetssätt stämmer överens med Säljös tankar om undervisning, att lärandet inte är begränsat till skolmiljön. Många av de mest grundläggande insikter och färdigheter vi behöver förvärvar vi fortfarande i andra sammanhang: i familjen, bland vänner, på arbetsplatser, det vill säga i miljöer som inte har som primärt syfte att förmedla kunskaper. Detta är alla sammanhang där lärande sker genom interaktion mellan människor (Säljö, 2000, s 12). När det gäller inlärningsmiljön menar forskaren Kernell att det är viktigt att ta för sig och våga bryta rutinerna, genom att lämna klassrummet. "Lärandet ökar i regel markant då vi byter miljö eller bryter vanor" (Kernell, 2002, s 109).

Klara sa under intervjun att hon nästan bara använder sig av katederundervisning och läroböcker, men detta menar hon beror till stor del på att hon har en stor klass.

Ja, det är lite beroende på att klassen är så stor och att man går igenom en sak. Sen så får dom skriva och sen så pratar man om det. Så det är mycket katederundervisning.

(Klara)

Klara fortsätter med att en mindre klass underlättar avsevärt för utformningen av klassrumsundervisning.

Men det är ju lättare, har man 15 stycken eller 18 stycken är det ju mycket lättare och göra grupper som man kan ha koll på.

(Klara)

Hon har varierande undervisning men såg inte faktaförmedling som något negativt om det görs på ett bra sätt. Hon inleder ofta lektionen med att förmedla fakta, sedan får barnen själva leta och söka kunskap.

Man kan aldrig förmedla kunskap. Man kan göra barnen intresserade av någonting och det är viktigt. Att öppna ögonen på dem, sen är det de själva som ska ta till sig kunskapen där och vi får vägleda dem där.

(Katarina)

Detta kan härledas till vad Per Fibæk Laursen säger i sin bok *Didaktik och kognition*, att det inte är pedagogiskt att försöka ge eleverna kunskap eller kunnande och sedan låta det var upp till deras egna initiativ att använda dem senare (Fibæk Laursen, 2005, s120). Det bästa för inläringen och tillvaratagande av kunskaper är tror vi, att få använda dem praktiskt och att man har möjlighet att knyta an till verkligheten. Dewey förespråkar detta i sin metod *Learning by doing*, där praktik, reflektion och handling hör ihop. Kunskap måste kunna bli till nytta och måste ha verklighetsanknytning (Dewey, 2002, s 11).

Dessa fyra olika teman speglar alla informanternas kunskapssyner till miljö, lust och motivation samt inläring och arbetsmetoder. I dessa teman kan man alltså se hur informanterna tänker kring dessa. Även om de inte kan peka på någon direkt teori som ligger bakom deras synsätt så kan vi utläsa en hel del som ligger till grund för deras olika kunskapssyner. Vi har uppmärksammat att de använder sig av barnets upptäckarglädje, skapande verksamhet, kreativitet och att de utgår ifrån barnets förutsättningar och intressen. Vi har också sett att de använder sig av olika metoder och varierande arbetssätt.

Vi frågade också lärarna om de tror att egna barn har betydelse för hur man relaterar till barnen i skolan och hur inläringen sker. Informanterna trodde alla att man som förälder hade en stor fördel i läraryrket. Även Klara som inte hade några barn ännu höll med de andra och antog att det hade varit lättare med egna barn. Men samtidigt hade hon ingen erfarenhet av det och inte heller något att jämföra med:

Jag vet inte. Men jag tror det ibland, men jag vet ju inte för jag har inget att jämföra med.

(Klara)

Så här säger Cecilia om egna erfarenheter från att ha barn:

Det har väldigt, väldigt mycket hjälp och förståelse, förståelse för familj och förståelse för barnen och kamratrelationer. Mycket förståelse.

(Cecilia)

Vi tolkar Cecilia som att man har lättare att förstå eleverna och elevernas familjer genom att man vet hur det själv är. Detta kan innebära att man också vet hur viktiga kompisarna är för sina egna barn och man vet hur det kan ställa till problem för till exempel skolarbetet om det är osämja i en kompisrelation. Som lärare kan man då ta hänsyn till detta.

Så här säger Hanna:

För jag använder mig mycket av egenskaper hemifrån också. Dom förstår mig mycket. När jag jobbar hemma med mina egna barn så tänker jag aha, så här har dom förstått, så har man mycket lättare att använda den kunskapen här.

(Hanna)

Hanna tänker mer på att använda de kunskaper hon får hemifrån i skolan. Enligt henne handlar de kunskaper hon använder sig av om barns förståelse, Hon ser hur hennes egna barn förstår till exempel sina läxor och om hon förklarar något för dem. Dessa insikter tar hon med sig till klassen och har lättare att förstå hur barnen i skolan tänker, och kan använda det i samband med barnen när hon lär.

Vi kan här dra paralleller till Vygotskij, Piaget, Dewey och Key och deras tankar kring hur den praktiska verksamheten ska utformas i verkligheten när det gäller lek, lust och motivationens betydelse för lärandet. Men också deras tankar kring att verklighetsanknyta undervisningen och att frångå den traditionella undervisningen i klassrummet, för att våga bryta mönster och vanor.

4. SLUTDISKUSSION

Syftet med denna undersökning var att se på olika kunskapssyner och teorier om hur inläring sker, samt hur en lärare förhåller sig till dem i teori och praktik. De frågeställningar vi har haft i fokus är ”Kommer lärarna ihåg teorier och används de i praktiken?” samt

”Hur väl medvetna är de om det som ligger till grund för deras egen kunskapssyn?”

I vår undersökning har vi vänt oss till lärarna för att se om de verkligen handlar efter vad de säger. Om de i klassrummet använder sig av en viss teoretiker och av någon särskild teori. Kanske är det så att de använder sig av en egen teori, det vill säga sina egna erfarenheter. Denna undersökning är inte på något sätt generell för alla lärare inom en viss kategori eller område, utan kan enbart visa på en spridning av likheter och skillnader i synen på lärande mellan lärare i olika områden och skolor. Utifrån de observationer vi tagit del av har vi kunnat urskilja vad våra informanter inte kunde uttrycka att de gjorde i klassrummet. Vi menar här att genom att ha tagit del av informanternas intervju svar, som visade att de inte kunde uttrycka sig om exempelvis arbetssätt och metoder de använde i undervisningen, kunde vi genom våra observationer faktiskt se att de använde sig av flera olika metoder i klassrummet. På så sätt har observationerna varit oss till stor hjälp för att kunna tolka vad informanterna sagt och även tolka vad de gjort under sin undervisning.

Utifrån de intervjuer och observationer vi genomfört upptäckte vi hur svårt det var för lärarna att redogöra för vilka teorier och upphovsmän som påverkade deras undervisning. Enligt Kernell kan lärare intuitivt känna att de vetenskapliga texter och teorier de läst inte går att använda konkret i undervisningen. Han påpekar att det tar tid att ”översätta” vetenskapliga resultat till den praktiska verkligheten i klassrummet. Därmed når inte heller forskningen fram till barnen och eleverna. Lärare skulle här i omsorg och skola behöva få mer utrymme. Det skulle dessutom behöva ges mer status i relation till forskarna, till exempel genom att oftare få tillfälle att mötas i den praktiska undervisningsvardagen. Detta är något som vi själva kan relatera till när vi i vår utbildning tagit del av vetenskapliga teorier som ibland varit svåra att omsätta i praktiken (Kernell, 2002, s 182).

Precis som Kernell säger om vetenskapliga teorier kan det vara svårt för lärarna att använda sig av dessa, istället blir det en annan form av teori som läraren tar till. Denna teori kan vara att handla utifrån en vana eller från något man tar för givet. Denna praktiska teori utgör den del av lärarens yrkeskompetens som ofta beskrivs som tyst kunskap, det vill säga den är inte uttalad eller nedskriven (jfr:Runesson, 1995, s 10). Men teoretiska förklaringar kan belysa problem på ett bredare sätt än den vardagskunskap en pedagog redan har (Arfwedson, 2002 s 29).

Undervisningsskicklighet är grunden för lärarkompetensen och denna skicklighet bygger på omfattande teoretisk kunskap och på egna erfarenheter av undervisning (Uljens, 1997, s 84). Vi anser att det är viktigt att läraren tar tillvara på den kunskap och de erfarenheter som hon förvärvar i sitt yrke. Efter att ha arbetat som lärare i många år har man också förhoppningsvis lärt sig hur skolan och eleverna fungerar. Man har under åren lärt sig olika knep och har införskaffat en mängd olika verktyg för hur man ska förhålla sig gentemot elever ute i skolan.

Våra informanter är samstämmiga till frågan om egna barn har betydelse för hur man som lärare agerar. De menar att om man som lärare har egna barn har man en större möjlighet att kunna relatera till eleverna i klassen. Till exempel har läraren förmodligen spenderat tid med sina barn när det gäller läsläsning. Detta har gjort att läraren kunnat förstå hur barnet har tänkt

och även här kunnat relatera till hur barnet förstår och kunnat ta med sig detta till eleverna i skolan.

Informanterna upplever att man har en stor fördel som lärare om man själv är förälder. Genom att få förståelse för hur sina egna barn uppfattar och lär, hjälper detta läraren att förstå hur eleverna i klassen tolkar. Särskilt om de elever i klassen befinner sig i samma ålder som lärarens egna barn så underlättar det då det ligger nära till hands. Men oavsett vilket, har läraren en erfarenhet av barns tänkande från lärande i en annan miljö och ett annat sammanhang än skolan. Detta visar att lärarens förståelse för varje elev är viktig och att läraren även förvärvar många av sina tysta kunskaper genom erfarenheter utanför skolans ramar till exempel. Detta kan härledas till Säljö's tankar om att lärandet inte är begränsat enbart till skolans miljö.

Vi blev förvånade över att våra informanter hade svårt att ge oss en klar bild över sin kunskapssyn och vilka arbetssätt de arbetade utifrån. Det visade sig efter att vi hade observerat undervisningen att informanterna mer eller mindre använde sig av många olika arbetssätt. Det vi uppmärksammade var att det varierade mellan eget arbete, abstrakt läroboksanvändande, till konkret verklighetsanknytning. Eleverna arbetade kollektivt men också i ett eget aktivt sökande efter kunskap. Detta uppmuntrades av lärarna och speglar deras kunskapssyn över hur elever lär.

Som sagts kunde lärarna inte nämna sin inspirationskälla, men vi kunde urskilja att undervisningen påminde om teoretiker som vi själva läst om i vår utbildning. Dewey med sin tes om att individen ska vara aktiv och sökande i erövrandet av kunskap, att individen utvecklas genom ett samspel med sin omvärld (jfr:Dewey, 2002, s 15).

När Dewey behandlar undervisningens innehåll tar han sin utgångspunkt i barnets sociala liv. Undervisningen måste kopplas till den praktiska verklighet som barnet lever i och undervisningen måste i hög grad vara praktisk (Andersson, 2001, s 49). Detta blev tydligt när även Piaget betonar, enligt forskaren Furth, att barn måste vara aktiva och tillåtas göra egna fysiska och intellektuella erfarenheter för att utvecklas. Detta kan jämföras med vad våra informanter sa när de blir entusiastiska och känner glädje över något, ofta i samband med någon aktivitet som barnen tycker om. Det är när barnet är aktivt, fysiskt och intellektuellt engagerat i sin omgivning, och när det manipulerar och undersöker den, som det utvecklar sin förmåga (Furth, 1978, s 61). En av våra informanter nämnde att en del av eleverna lär sig bättre om de får delta i någon aktivitet. Men hon poängterade dock att detta inte gällde alla utan att en del hellre arbetade i lugn och ro, enskilt. Detta anser vi är viktigt att som lärare tänka på så att man tillgodoser alla elevers olika behov utefter de förutsättningar och erfarenheter de har.

En slutsats i vår undersökning är att det är viktigt med en god miljö för lärandet. Vad vi kunde utläsa i miljöerna som vi besökte var att barnen själva hade fått vara med att skapa en trivsam miljö med deras egna alster. Akvarium var exempelvis en bidragande faktor till att få en rolig miljö. Vi anser också att det gör att barnen får lära sig att ta ett större ansvar. Detta tyckte vi var ett bra sätt för läraren för att lära eleverna ansvar.

Lärarna ansåg att det skulle finnas arbetsro i klassrummet vilket några tyckte infann sig när barnen hade egna bänkar där de själva förvarar sina saker. Därmed minskar också det spring som blir när barnen inte har sina saker på ett och samma ställe. Placeringen av bänkar i vår undersökning är inte avgörande för lärandets tillägnande vilket studien om bänkplaceringarna

antydde. Men samtidigt säger en av lärarna att det är viktigt att barnen hänger med i undervisningen och väljer därmed att placera dem så att hon kan kontrollera att de följer med. Vi inser att det för läraren krävs en enorm planering när det gäller placeringen av elever. Genom att ha kontroll över eleverna till exempel vid bänkplaceringar skapas också en god miljö, detta för att undervisningen ska riktas till alla elever.

En annan slutsats utifrån vår undersökning är att lärarna ser glädje och motivation som en stor del av elevernas inlärningsförmåga och vilja till att söka kunskap. Detta menar Johansson är vägen till att få barn att känna lust och glädje i lärandet (Johansson, 2003, s 101). Som lärare kan man och bör man uppmuntra barnen men man måste också tänka på att det är deras eget intresse som är av största vikt för motivationen. Barn lär själva när de själva är motiverade att lära (Andersson, 2001, s 43). Vår informant Katarina betonade att det är viktigt att försöka tillgodose det barnen vill göra mer av.

Avslutningsvis är det intressant att se hur Dewey, Vygotskij, Piaget och Key redan för drygt hundra år sedan hade insett betydelsen av att man tog hänsyn till barnens förutsättningar, intressen, lust och vanor. Och att de fortfarande idag existerar som stora teoretiker och speglar mycket av litteraturen i vår lärarutbildning.

Vad vi kunnat se efter vår studie är att lärarna använder sig av teorier i sin undervisning, men vilka teorierna är, var lärarna inte medvetna om. Det visade sig trots allt att de arbetade som om de hade dem med sig i tankarna under sin praktiska undervisning.

Är det så att vi i vår utbildning på lärarprogrammet idag är bättre rustade för att medvetet kunna använda oss av teorier i vårt yrke eller kommer även våra kunskaper om dessa att blekna bort? Blir kunskapssynen en praktik som man "tar för givet" och senare övergår i det som man kallar för "tyst kunskap"?

4.1 Förslag till vidare forskning

Under tiden som vi gjort denna uppsats har vi kommit fram till att en del slutsatser varit både intressanta och förvånande. De lärare vi mött kommer inte ihåg några teorier och dess förgrundsgestalter från sina utbildningar. Detta gällde även de två lärare som tog lärarexamen relativt nyligen, det vill säga på 2000-talet. Detta förvånade oss och eftersom vår uppsats grundar sig på kvalitativa metoder, intervjuer och observationer, av ett så få antal medverkande kan vi inte dra några generella slutsatser att det föreligger såhär. Därför anser vi att det vore intressant att göra en djupare studie av hela Göteborgsområdet, för att se om teorier och förgrundsgestalter bleknar allteftersom tiden går, när man arbetar. Dessutom är det intressant att här se på hur detta skiljer sig mellan yngre och äldre lärare, om utbildningarna påvisar några skillnader. Det hade också varit intressant att jämföra gamla lärarutbildningen (den som fanns före år 2001) med den nya lärarutbildningen som startade år 2001.

I denna uppsats har vi utgått ifrån lärarna, men det hade också varit av stor vikt att vända på det och se på hur eleverna upplever sin skolsituation, det vill säga hur de upplever att de arbetar och hur lärarna agerar, samt jämföra detta med hur lärarna ser på sin undervisning. Man skulle då kunna utföra kvalitativa intervjuer med både lärare och elever.

REFERENSLITTERATUR

Andersson, Bengt-Erik (2001) *Visionärerna*. Jönköping: Brain Books AB

Arfwedson, Gerhard (2002) red. *Mellan teori och praktik*. Stockholm: Didaktica 9, HLS Förlag

Arfwedson, Gerd B. & Arfwedson, Gerhard (2002) *Didaktik för lärare. En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: Didactica 8, HLS Förlag (2:a upplagan)

Axelsson, Marie, Johansson, Emma & Karlsson, Matildha (2004) Val av fritid- en undersökning om hur barn väljer sina fritidssysselsättningar. Göteborgs Universitet: Lärarutbildningen, LAU 250

Carlgren, Ingrid (1999) *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur

Dewey, John (2002) *Individ, skola och samhälle*. Borås: Natur och Kultur

Fibæk Laursen, Per (2005) *Didaktik och kognition*. Stockholm: Liber AB

Furth, Hans (1977) *Piaget för lärande*. Stockholm: Liber

Furth, Hans & Eachs, Harry (1978) *Piaget i praktiken. Att utveckla barns tänkande*. Borås: Natur och Kultur

Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar* Göteborg: Daidalos

Hartman, Sven G (2002) *Lärares kunskap. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Linköping: Linköpings Universitet Skapande Vetande.

Johansson, Eva (2003) *Möten för lärande*. Stockholm: Skolverket.

Kajser, Lars & Öhlander, Magnus (1999) *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur

Karlsson, Lars (2001) *Psykologins grunder*. Lund: Studentlitteratur

Kernell, Lars-Åke (2002) *Att finna balans*. Lund: Studentlitteratur.

Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (1995) *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur

Liedman, Sven-Eric (2001) *Ett oändligt äventyr*. Falun: Albert Bonniers Förlag

Lindqvist, Gunilla (1999) *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Lindström, Gunnar & Pennlert, Lars-Åke (2003) *Undervisning i teori och praktik- en introduktion i didaktik*. Umeå Universitet: Institutionen för svenska och samhällsvetenskapliga ämnen

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 (2001). Solna: Utbildningsdepartementet

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Orlenius, Kenneth (2001) *Värdegrunden - finns den?* Stockholm: Runa Förlag.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999) *Lärandets Grogrund*. Lund: Studentlitteratur

Raph, Jane & Schwebel, Milton (1976) *Piaget i skolan*. Malmö: Beyronds AB

Skolverket (1995) *Bildning och kunskap*, Stockholm: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma

Tiller, Tom (1999) *Det didaktiska mötet = mötet mellan en elevens livssituation och skolans kunskapsstoff*. Lund: Studentlitteratur

Uljens, Michael (1997) *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur.

BILAGA 1

Intervjufrågor

Man/ kvinna / ålder

Bakgrund

- Vad heter du?
- Hur gammal är du?
- Har du egen familj/barn?
- Tror du att det är lättare att relatera till läraryrket, eleverna och dess komplexitet om man som lärare har egna barn?
- Utbildning? När utbildade du dig?
- Hur många år har du arbetat inom läraryrket?
- Hur ser du på skolans utveckling genom de år du arbetat? (Synen på lärande)
- Kan du beskriva vad du har för tidigare erfarenhet?

Kunskapssyn/teori ur ett lärarperspektiv

- Vilken eller vilka kunskapssyner/teorier genomsyrade din utbildning?
- Håller du fast vid denna? Om hur inläring sker?
- Vilken eller vilka kunskapssyner/teorier gällande inläring förhåller du dig till?
- Hur eller vad gör du för att undervisningen skall riktas till alla elever i undervisningsgruppen?
- Märker/upptäcker du skillnader i inläringen/inlärningsmässigt hos olika elever och i vad ligger skillnaderna?
- Vilket förhållningssätt har du till inläring hos elever med olika bakgrunder (klass, erfarenheter, etnicitet, killar, tjejer)?
- Hur kommer det sig tror du? Tolkningar?

Inlärningsmetoder

- Vilka metoder/arbetssätt använder du dig av?
- Vilka metoder/arbetssätt använder du dig mest av och varför?
- Finns det någon inspirationskälla till detta val av sätt att arbeta.
- Syftet med att använda/göra på detta sätt?
- Är det viktigt att förmedla faktakunskap till elever eller är det viktigare hur man presenterar det?

Miljö

- Har miljön någon betydelse för inläring?
- Har du blivit inspirerad av några pedagogiker där miljön spelar stor roll för inläringen? Vilken/vilka?
- Hur och vad gör du för att främja en bra lärandemiljö?
- Om du utifrån din erfarenhet och utbildning skulle lägga upp en bra lärandemiljö på vad sätt skulle du vilja förändra skolans miljö för att främja elevers inläring?
- Vad påverkar dig i ditt val av miljö?

