



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

Handledning inom PBL

En studie på
Turismgymnasiet i Göteborg

Elisabeth Gavin & Anita Holmdahl

”LAU660”

Handledare: Anita Franke

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT06-2611-206

Abstract

Examinationsnivå:	Läroprogrammet, Examensarbete 10 poäng
Titel:	Handledning inom PBL
Författare:	Elisabeth Gavin och Anita Holmdahl
Termin och år:	Ht 2006
Institution:	Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet
Handledare:	Anita Franke
Rapportnummer:	HT06-2611-206
Nyckelord:	Handledning, PBI, PBL, VAL, Basgrupp

Bakgrund och syfte

PBL, problembaserat lärande, har blivit allt vanligare eftersom många anser att detta är ett mer verklighetsanpassat sätt att lära sig på. Kunskapen blir mer holistisk och inriktad på förståelse av samband och helhet, vilket ger elever bättre förutsättningar att klara sig i ett framtida yrkesliv. Inom PBL arbetar man i basgrupper om 5-7 elever, där lärarens roll är att handleda eleverna. Syftet med studien var att undersöka hur handledning inom PBL fungerar på gymnasienivå. Den empiriska undersökningen avsåg att besvara syftet utifrån både ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv.

Metod

En kvalitativ metod som bestod av deltagande observationer och samtalsintervjuer. Studien utfördes på Turismgymnasiet i Göteborg, där vi observerade och intervjuade eleverna i en klass i årskurs 1 samt de lärare som var handledare för dessa elever.

Resultat

Vårt övergripande resultat visade att trots att många av lärarna kände osäkerhet på sin egen kompetens när det gällde att handleda elever inom PBL, fungerade handledningen bra. Flera av lärarna kände behov av fortbildning inom PBL, både processen och gruppdynamiken. De ansåg också att eleverna måste lära sig att ta större ansvar för sitt arbete.

De flesta elever var nöjda med den handledning de fått, men skulle gärna vilja ha ännu mer handledning, framför allt i inledningsskedet av ett projektarbete. Eleverna menade att de lärde sig bättre och att de lärde av varandra, när de arbetade inom PBL. Eleverna ansåg även att det är väldigt viktigt att temat på projektet (innehållet) är intressant och anpassat efter deras ålder.

Undersökningen visade att både lärare och elever tyckte att det var roligt, men kunde vara jobbigt att arbeta inom PBL, gemensamma och bättre strukturer kanske kunde underlätta arbetet med gruppdynamiken menade lärarna.

Innehåll

Abstract	2
Innehåll	3
1. Bakgrund	4
1.1 Personliga utgångspunkter	4
1.2 Beskrivning av vårt problemområde	4
1.3 Studiens övergripande syfte	5
2. Litteraturgenomgång	6
2.1 Litteraturgenomgång av teorier inom området	6
2.2 Vilka riktlinjer finns i läroplanen Lpf 94	15
2.3 Definition av relevanta begrepp	17
2.4 Sammanfattning	19
3. Preciserat syfte	21
4. Metod	22
4.1 Val och motivering av metod	22
4.2 Val och beskrivning av undersökningsgrupp	23
4.3 Beskrivning av undersökningsförfarandet	24
4.4 Studiens tillförlitlighet; Validitet och reliabilitet	26
4.5 Etiska överväganden	27
5. Resultat och analys	30
5.1 Kvalitativ analys av observationer och intervjuer	30
5.2 Resultat från observationer	30
5.3 Lärares och elever syn på PBL/VAL som arbetsmetod	31
5.4 Lärares och elevers syn på handledning inom PBL/VAL	32
5.5 Relationen mellan kollegor vid arbete inom PBL/VAL	33
5.6 PBL/VAL i relation till innehåll	33
5.7 Organisations och ledningsfrågor vid PBL/VAL	34
5.8 Sammanfattning av vårt huvudsakliga resultat	34
6. Diskussion och slutsatser	35
6.1 Reflektion över forskningsmetoden	35
6.2 Vårt huvudsakliga resultat	35
6.3 Didaktisk relevans	36
6.4 Förslag till fortsatt forskning	37
6.5 Avslutning med återkoppling till syfte	37
7. Referenser	38
8. Bilagor	39
8.1 Intervjufrågor lärare	39
8.2 Intervjufrågor elever	40

1. Bakgrund

1.1 Personliga utgångspunkter

Vår utbildning till gymnasielärare i turism och företagsekonomi på korta lärarprogrammet har gett oss en god inblick i skolans värld, både teoretiskt och praktiskt. Korta lärarprogrammet innebär att man kompletterar tidigare utbildning och yrkeserfarenhet med pedagogiska och didaktiska studier under tre terminer. Vi har båda ekonomutbildning och lång yrkeserfarenhet.

Utbildningen började med att vi fick studera skolans plats i det stora samhällsperspektivet för att sedermera avsluta i det mer konkreta elevperspektivet. Under utbildningens två första terminer ingick 20 veckors verksamhetsförlagd utbildning, VFU. Denna hade vi möjlighet att göra på Burgårdens utbildningscentrum, som är en stor skola med många möjligheter. Skolan erbjuder utöver de nationella programmen även ett flertal specialutformade program.

Under vår VFU kom vi för första gången i kontakt med arbetsmetoden PBL, problembaserat lärande och den för oss nya lärarrollen som handledare.

Vårt första intryck av PBL var att det verkade lite ”flummigt” då vi vid den tidpunkten inte hade fått någon som helst teoretisk inblick i själva metoden. Under vår nästa termin ingick delkursen Yrkes- och ämnesdidaktik och där fick vi stifta närmare bekantskap med metoden, både teoretiskt och praktiskt. Vi förstod då att detta kunde vara en mycket lämplig arbetsmetod för många gymnasieprogram, speciellt de program som har en mer yrkesinriktad karaktär som t ex turismprogrammet och samhällsvetenskapliga programmet med inriktning ekonomi, vilka är de program vi huvudsakligen kommer att arbeta inom i framtiden.

1.2 Beskrivning av vårt problemområde

Vår studie tar sin utgångspunkt i Göteborgs Turismgymnasium som tillhör Burgårdens utbildningscentrum och är nystartat sedan höstterminen 2004. Turismnäringen är på stark frammarsch och kravet på specialistkompetens växer allt mer. Göteborgs Turismgymnasium med kommunen som huvudman bedriver denna nya näringslivsorienterade turismutbildning i samarbete med aktiva branschföreträdare. Turismprogrammet är ett specialutformat program grundat på samhällsvetenskapliga programmet med fokus på turism och samhällsliv.

Turismprogrammet befinner sig fortfarande i en utvecklingsfas då det är först nu, sedan höstterminen 2006, som skolan har tre årskurser i drift. Antalet elever är ca 50-60 per årskurs fördelat på 2-3 klasser. Det är nu som verkligheten visar sig och ställer krav på full organisation och struktur. Skolan har både kompetens och möjligheter att utvecklas till framtidens Turismgymnasium.

Undervisningen på turismprogrammet bedrivs växelvis med traditionell undervisning och i ämnesövergripande projektform tillsammans med praktiska inslag. Arbetsmetoder som tillämpas är PBL, problembaserat lärande och VAL, verklighetsanpassat lärande men ej i någon renodlad form. Arbetsformerna ligger i linje med (Lpf 94) där eleverna ska tränas i att tänka kritiskt, att kunna granska fakta och förhållanden samt att inse konsekvenserna av olika

alternativ. Vidare ska eleverna få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar, att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra, vilket utvecklar elevernas kommunikativa och sociala kompetens – viktiga egenskaper inom turismutbildningen. Det är lärararbetslaget tillsammans med rektorn på Turismgymnasiet som drar upp riktlinjer och struktur samt utformar projekten med utgångspunkt från kursplaner och mål för kurserna. Målsättningen är att skapa en verklighetsanpassad undervisning.

I vår studie är det undervisningsformen PBL och i första hand handledning inom PBL som fångat vårt intresse. Handledarrollen är mycket viktig och intressant och mer vanligt förekommande i dagens undervisning som mer och mer tenderar till att bedrivas i projektform. Under vår VFU fick vi möjlighet att följa olika handledare i olika klasser där projektarbete och problembaserat lärande var en stor del av undervisningen. Anita har dessutom under höstterminen 2006 fått möjlighet att pröva på handledarrollen som vikarierande turismlärare. Hennes erfarenhet är att handledning är mycket mer komplext och mer krävande än man kan föreställa sig. Det kräver en annan kompetens än att agera ”traditionell” ledare och förmedlare av kunskap i klassrummet. Detta grundar vi även på det teoretiska inslaget i kursen ”Yrkes- & Ämnesdidaktik”, där vi fick studera PBL och lärarens/handledarens roll som i första hand innebär att få eleverna att av egen kraft och med egen styrning tillägna sig kunskap enskilt eller i grupp.

Handledning är ett vanligt förekommande diskussionsämne bland kollegor i lärarlaget, som består av 8-10 lärare varav de flesta med lång yrkeserfarenhet och alla är mycket duktiga pedagoger var och en inom sitt ämne. Men arbetsformen PBL/VAL är ett relativt nytt sätt att arbeta på för dem och inte sällan uppstår problem och frågeställningar. Det råder en viss osäkerhet om vad som förväntas av en handledare och hur man ska agera. Hur ska man få gruppen och individen att fungera och ta ansvar för sitt eget lärande? Hur mycket ska handledaren styra? Vilka krav och förväntningar kan man ha på eleverna? Ett problem som Anita känner, är att det är svårt få hela gruppen motiverad och engagerad och inse att det är de själva som ska ta ansvar för sitt eget lärande. Ofta uppstår frustration och förtvivlan bland kollegorna över bristande engagemang och ansvarstagande hos eleverna samtidigt som lärarna känner tidsbrist för att verkligen sitta ner och diskutera igenom problemen. Arbetsbelastningen är stor och det krävs mycket god planering, stöttning av skolledning och god sammanhållning i arbetslaget för att verksamheten ska fungera. Tre årskurser som vardera har 3-4 projektarbeten per läsår kräver och förutsätter god planering och struktur.

I vår studie har vi valt att följa en klass i årskurs ett under ett projektarbete som pågår i fem veckor. Det är klassens andra projekt sedan skolstarten på gymnasiet i höstas. Eleverna har lärt känna varandra, de arbetar i basgrupper om 5-7 elever per grupp och har samma gruppindelning som under första projektet samt har fått viss förtrogenhet med att arbeta i projektform och PBL/VAL. Vi kommer att observera klassen under arbetets gång och göra intervjuer med elever och lärare.

1.3 Studiens övergripande syfte

Övergripande syfte med studien är att undersöka hur handledning inom PBL på gymnasienivå fungerar.

Mer preciserat syfte följer efter vår litteraturgenomgång.

2. Litteraturgenomgång

Kapitlet belyser de teorier om kunskap och lärande som utgår ifrån en humanistisk människosyn. Betydelsen av att ha en holistisk syn på relationen elev – kunskap – lärandet – omvärlden. Inom ramen för dessa abstrakta teorier beskriver vi de mer konkreta teorierna om PBI/PBL och vad dessa innebär för lärare i sin roll som handledare och hur eleverna i ett verklighetsanpassat lärande får möjlighet att utveckla sin kommunikativa och sociala kompetens för ett livslångt lärande.

2.1 Befintlig kunskap och teorier inom PBI/PBL och handledning

PBI, problembaserad inläring, kommer ursprungligen ifrån Canada (Problem-Based learning) men har sedan mitten av 90-talet ersatts av begreppet PBL, problembaserat lärande. Hård av Segerstad menar att anledningen till att man bytte ut begreppet var att inläring numer associeras med en passiv syn på eleven (enligt Lundquist, 1999) samt att PBL bättre stämmer överens med den ursprungliga engelska benämningen.

När vi refererar till äldre litteratur använder vi begreppet PBI och när vi refererar till nyare litteratur använder vi begreppet PBL, detta för att vi vill använda samma begrepp som de författare vi refererar till.

PBI är en pedagogisk metod som bygger på den studerandes utveckling av ett självständigt och livslångt lärande. (Silén, Normann, Sandén, Hälsouniversitetet, Vårdhögskolan i Östergötland, 1988) Den studerandes egna frågor och problemformuleringar ska utgöra basen för inläring. I bearbetningsprocessen blir den studerande medveten om sin egen förståelse och kunskap. I bearbetningen synliggörs även inlärningsbehovet, bristen på förståelse och kunskap, vilken utgör grunden för den studerandes självständiga lärande. Bearbetning av problem och självstyrd inläring är de två processer som tillsammans utgör grunden i problembaserad inläring. Detta följer i stora drag John Deweys, (1916) beskrivning av den reflekterande erfarenhetens allmänna drag, som består av att man först befinner sig i en situation som man inte förstår, man gör då en provisorisk tolkning av situationen, därefter en noggrann undersökning av alla tillgängliga aspekter för att definiera och klargöra det aktuella problemet. Därefter bearbetar man sin provisoriska tolkning (sin hypotes) systematiskt för att slutligen kunna utveckla en plan för det egna handlandet. John Dewey var en pragmatisk filosof och reformpedagog, även känd som sekelskiftets progressivistiske ”learning-by-doing-Dewey”.

För att utvecklas behöver den studerande stöd och stimulans vilket uppnås genom att man inom PBI arbetar med basgrupper (5-8 studerande) där de studerande tillsammans bearbetar och diskuterar de problem/frågor som uppkommer. Varje basgrupp har till sin hjälp en handledare vars uppgift det är att stimulera, stödja och vägleda de studerande genom de båda processerna, problembearbetning och självstyrd inläring, samt att med hjälp av gruppdynamiken skapa en trygg lärandemiljö som även erbjuder utmaningar (Silén, Normann, Sandén 1988).

För alla typer av studieförmer, men kanske framför allt inom problembaserad inläring, är det viktigt att de studerandes/elevernas förhållningssätt karakteriseras av nyfikenhet, ansvar och medvetenhet.

Dewey (1916) menade redan på sin tid att lärande är en process där elevernas befintliga förmågor måste utgöra inledningen. Läraren måste hitta material och undervisningsformer som knyter an till denna befintliga förmåga för att därigenom skapa aktiviteter som hela tiden utvecklas, på det viset skapas ett intresse hos eleverna.

Intresse är enligt Dewey (1916) en förutsättning för uthållighet och det är lärarens uppgift att hitta det material som engagerar eleven i en verksamhet som har mål och syften som är av betydelse eller intresse för eleven. Dewey menar vidare (1916) att studierna blir mer effektiva ju mer eleverna inser att studierna har att göra med något som känns meningsfullt för dem.

En annan viktig aspekt som Dewey tar upp (1916) är erfarenhet och reflektion. Dewey menar att meningsfull erfarenhet inte är möjlig utan tänkande (reflektion). Genom att prova oss fram (trial and error metoden) kan vi inse att ett visst sätt att handla hör ihop med vissa konsekvenser, men det är först genom reflektion som vi förstår hur de hör samman och de är först då som vi kan få erfarenheter. Att tänka är enligt Dewey (1916) att lyfta fram den intellektuella delen i vår erfarenhet och göra den tydlig och det är tänkandet (reflektionen) som gör det möjligt att handla målmedvetet. Dewey (1916) menar att rutin och nyckfullt handlande är motsatsen till reflekterande handling.

En svaghet i många undervisningsformer är enligt Dewey (1916) att man inte utgår från en konkret och verklig situation för att initiera reflektion, utan man förutsätter att eleverna redan har erfarenhet. Det är dock viktigt anser Dewey (1916) att de problem man ställer eleverna inför är stora nog för att utmana tänkandet, men tillräckligt små för att eleverna kan känna att de har tillräcklig kontroll för att hantera dem.

Problembaserad inläring utgår ifrån samma människosyn som Dewey, vilken innebär att man sätter stor tilltro till människans förmåga och vilja att göra egna ställningstaganden och ta ansvar för sitt eget liv.

I takt med ökad demokratisering har människosynen i allmänhet, och kanske framför allt synen på barn och ungdomar, förändrats. Skolans främsta uppgift blev i mitten av 1900-talet att fostra demokratiska människor. De läroplaner som sedan 1962 utformats för grundskolan har gått ifrån detaljstyrning av både ämnesstoff och mål, till att i Lpf 94 ange kunskapsmål som mål att uppnå och mål att sträva mot. Lärarna väljer själva, eller gemensamt i arbetslaget, vilket stoff som ska användas. Betygskriterierna är numera skrivna i termer av kvaliteter i sättet att uppfatta, förstå och lösa problem, och det är teoretiskt möjligt för en lärare att ge alla elever i en klass det högsta betyget om de uppnår målen för dessa. (Göran Linde, professor i pedagogik)

Deweys (1916) pedagogiska filosofi grundar sig på att människan/barnet är en samhällsvarelse. Skolan måste utformas så att individ, samhälle och skola utgör en helhet. För att öka den sociala gemenskapen i skolan måste det finnas en gemensam och produktiv aktivitet med anknytning till omvärlden och man måste öka det personliga ansvaret.

Att finna balans mellan skolans värld och yrkeslivet blir mer och mer angeläget. Samhället förändras i snabb takt och ställer större krav på skolan att förbereda eleverna för ett livslångt lärande, förmåga att samarbeta med andra och att utveckla kommunikativ och social kompetens – för ett framtida liv.

INOM-gruppen (Inläring och omvärldsuppfattning – Ference Marton, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, Lars Ove Dahlgren, professor i pedagogik vid Linköpings universitet, m fl) har alltsedan 1970-talet spelat en viktig roll när det gäller att utveckla kunskap om lärandet. Dessa forskare har med utgångspunkt av fenomenologiska idéer undersökt det meningsfulla lärandet. För INOM-gruppen innebär lärande en kvalitativ förändring av det sätt på vilket vi betraktar vår omvärld. (enl Tommie Lundquist, fil dr vid Linköpings universitet och verksam vid Centrum för skolutveckling, 1999)

Detta anknyter på ett naturligt sätt till PBL, problembaserat lärande, en pedagogisk strategi som enligt Lars Ove Dahlgren, (Internet, 1998) är en möjlig metod för att komma ifrån ett ytinriktat och atomistiskt sätt att förvärva kunskap och istället närma sig ett djupinriktat och holistiskt sätt. INOM-guppen menar, att ett djupinriktat och holistiskt förhållningssätt leder till mer bestående kunskap. Det är med andra ord viktigt att den lärande (eleven) är inriktad på att uppnå förståelse för att denna ska uppnås. (enligt Anita Franke, docent i pedagogik vid Göteborgs universitet, 1997)

PBL är en intressant arbetsmetod som kan tillämpas på olika nivåer inom skolan från universitet/högskola ner till grundskolan. Lars Ove Dahlgrens ”7-stegsmodell” utarbetad för Linköpings universitet, har av ITiS (1999) beskrivits i följande steg:

1. Associera fritt
2. Ordna och avgränsa
3. Formulera frågor för lärandet
4. Självständiga studier
5. Gemensam bearbetning
6. Tillämpning
7. Utvärdering

Professor Dahlgren (1998) menar dock att det är viktigt att man på gymnasiet utarbetar ett eget förhållningssätt till modellen och att varje skola anpassar modellen efter sina egna förutsättningar. Det kan ta tid att utarbeta detta förhållningssätt, men det är viktigt att skolan börjar diskutera den nya lärarrollen och lärandets former i framtiden.

Vi har vid vår litteraturgenomgång funnit att den mesta litteraturen handlar om handledning inom lärarutbildning och inom vård- och omsorgsutbildning. En person som dock inriktat sig på gymnasieskolan är filosofie doktor, Tommie Lundquist, lektor vid Linköpings universitet och verksam vid Centrum för skolutveckling. Han har studerat PBL utifrån gymnasieskolans perspektiv och utarbetat en metodbok för problembaserat lärande i gymnasieskolan. (Lundquist, 1999)

PBL som utbildningskoncept omfattar allt, hur utbildningen planeras, organiseras, genomförs och utvärderas. Lärarens roll inom detta koncept är att planera undervisningen utifrån (Lpf 94) läroplanens mål, programmålen och kursplanemålen.

Arbetsprocessen vid PBL innebär att lösa verklighetsanknutna problembaserade projekt där eleverna skall arbeta mot fastställda kunskapsmål. Eleverna arbetar i basgrupper om 5-7 personer och utvecklar vad professor Dahlgren (1998) kallar en dialog kunskap, dvs eleverna lär sig av varandras erfarenheter och kunskaper när de diskuterar med varandra. Arbetet är processinriktat, vilket innebär att gruppen tillsammans genom den dialoga kunskapen realiserar inlärningsmålen, till skillnad från traditionellt grupparbete där målet i första hand

är att skapa en produkt (t ex en rapport). Lärarens roll är att handleda basgruppen igenom hela arbetsprocessen, som följer en fast och tydlig struktur för att skapa förutsättningar för ett optimalt lärande. Arbetsprocessen består inte bara av basgruppsarbete, utan i samband med uppstart av ett projekt kan man gärna inleda med föreläsningar för att introducera ett nytt kunskapsområde eller tema. Därutöver kan man erbjuda eleverna resurslektioner av mer ämnesinriktad karaktär, dvs tillfällen där respektive ämneslärare (inte basgruppshandledaren) som ingår i projektet, kan besvara elevernas specifika ämnesfrågor.

En annan vanligt förekommande variant av ”7-stegsmodellen” har utarbetats av Lundquist (1999) och den består av följande steg:

1. Klargöra termer och begrepp
2. Definiera problemet och delproblemen
3. Brainstorming
4. Systematisera resultatet av brainstorming
5. Vad kan vi och vad behöver vi lära oss? Jämför med målen och formulera inlärningsmål
6. Inhämta kunskap
7. Sammanställa kunskapen, analysera, syntetisera och utvärdera

Även denna modell är i första hand utarbetad för universitet och högskola och bör enligt Lundquist (1999) konkretiseras mer för att passa gymnasieelever. Handledaren bör tillsammans med basgruppen arbeta igenom de fem första stegen, så att alla elever vet vad uppgiften går ut på och vilka inlärningsmål som ska nås. Att konsekvent tillämpa en problemlösningssmodell, genomgående vid projektarbete underlättar och skapar trygghet för eleverna.

Under arbetets gång för basgruppen en gemensam arbetsdagbok, där arbetsprocessen dokumenteras löpande. En dagbok bör enligt Lundquist (1999) innehålla:

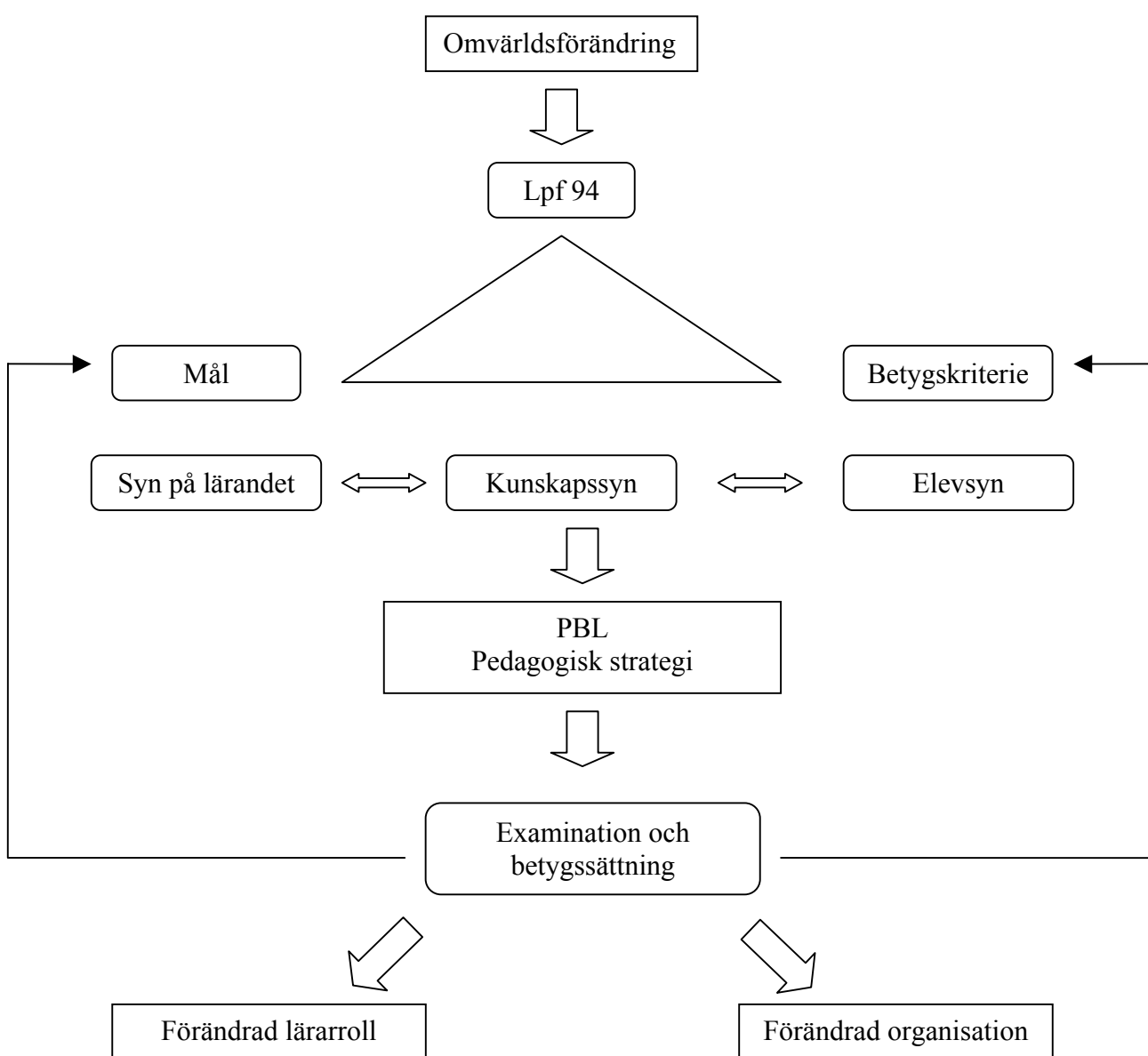
- Vad är målet?
- Vad kan vi/jag?
- Vad behöver vi lära oss?
- Hur ska vi gå till väga? (Metod, källor, arbetsfördelning, vad gör vi med insamlat material?)
- I vilken ordning?
- Tidsplan?
- Dead-lines?
- Vad har vi/jag lärt oss/mig?

Dagboken ska vara ett redskap/hjälpmiddel för basgruppsarbetet genom processen. Medlemmarna ska här i kunna följa processen och se var de befinner sig, vem gör vad inför nästa möte (om någon är frånvarande kan de se vad de förväntas göra). Den ska också utgöra underlag för mötena med handledaren. Det är även tänkt att dagboken ska analyseras och att eleverna ska reflektera över hur kunskapsmålen har nåtts steg för steg – systematiskt lärande i samband med utvärderingen.

PBL är ett förhållningssätt till kunskap och lärande där målet är att utveckla kunskap som kan användas i nya sammanhang. Kunskapsbegreppet i (Lpf 94) definieras genom de fyra ”F”, fakta, färdighet, förståelse och förtrogenhet. De fyra kunskapsformerna förekommer inom alla kunskapsområden men på olika sätt. Inom PBL kan de fyra ”F” definieras på följande sätt:

- Fakta som kvantitet i ”de sju stegen”,
- Färdighet genom att praktiskt kunna använda metoden ”de sju stegen”
- Förståelse ger kvalitet och skapar mening åt fakta och färdighet
- Förtrogenhet är då kunskapen blir som en vana för eleven, tyst kunskap, som utvecklas genom reflektion och när eleverna kan se konsekvenser av olika möjligheter.

I korthet kan man säga att kunskapssynen är ett sätt att förhålla sig till verkligheten där kritisk reflektion, kvalitet och strävan efter helhetsperspektiv utgör en grund. Elevsynen innebär en stark tilltro till individens vilja, förmåga till självständigt lärande och att kunna ta ansvar. Synen på lärandet utmärks av att lärandet är en kvalitativ förändring, som sker i samspelet mellan eleven och omgivningen d v s verkligheten. Eleverna måste känna meningsfullhet i det de arbetar med i skolan för att lärande ska uppstå.



Figur 1 En schematisk beskrivning av PBL och dess relationer och effekter (Lundquist, 1999, s. 3)

Vid PBL arbetar lärarna i ett arbetslag och ofta över ämnesgränserna. Samarbetet leder till större insikt, bredare kunskap, bättre kontakt med kollegor och elever mm. Eleverna känner en större trygghet, de lär känna lärarna bättre och genom att arbeta ämnesövergripande underlättas lärandet som sker i ett större sammanhang och kunskapen sätts in i verkligheten och ger helhetsperspektiv.

”Det är bra att låta eleven trava framför sig, så kan man studera gångarten och avgöra hur långt man måste sänka sig för att anpassa sig till hans krafter. Försummar vi det förhållandet förstör vi alltihop; förmågan att välja rätta avståndet och välavvägt hålla det är en av de svåraste uppgifter jag vet. Det är ett tecken på en hög och stark ande om man kan sänka sig till en gosses steg och leda dem. Jag går mycket säkrare och stadigare upp för än ned för”

(Michel de Montaigne)

Med detta citat inleder Lundquist (1999) kapitlet *”Läraren som handledare”*. Handledning innebär att läraren/handledaren ska hjälpa eleven till att av egen kraft och styrning tillägna sig kunskap till skillnad från traditionell undervisning som innebär förmedling av kunskap. Vid handledning är det viktigt att vänta in elevernas tankar, vara lyhörd för vad de vill ha ut av handledningen och genom att lyssna på deras resonemang, iaktta deras reaktioner finna ut vilken kunskapsnivå som de befinner sig på för att kunna anpassa nivån på handledningen, precis som i ovan citat.

Handledaren ska se till att:

- Basgruppens arbete kommer igång med utgångspunkt i ”de sju stegen”. I inledningsfasen t o m steg fem, vid problemformulering, är det speciellt viktigt att handledaren deltar vid hela mötet, därefter ges utrymme för självstudier och kunskapsinhämtning.
- De studerande inte ger upp utan fortsätter sitt lärande
- Håller rätt kurs och inte tappar målet utan uppnår detta

En handledare ska inte ge svaren på elevernas frågeställningar utan istället formulera och ställa frågor till eleverna som leder dem vidare i sitt arbete mot utbildningsmålen. Det kan vara olika slags frågor med olika syften som:

- Kontrollerande frågor som ofta inleds med orden när, var, vad, hur och varför, för att få besked om t ex kunskapsstatus både på ytinriktad och på djupinriktad nivå.
- Handledande frågor som stimulerar till tänkande t ex:
 - Vad vill du veta?
 - Hur tror du att du kan gå till väga för att hitta detta?
 - Vilka möjligheter har du prövat?
- Problematiserande frågor som leder eleverna till att söka orsaker, samband och se effekter och följder t ex:
 - Hur kommer det sig att...?
 - Hur agerar personerna....varför gör de så?
 - Hur kan du veta?

- Utforskande frågor som i regel kommer längre fram i processen t ex:
 - Hur har du gått till väga?
 - Var har du hämtat din information?
 - Kan du lita på informationen? Varför?

Handledaren kan med hjälp av dessa frågor avgöra var i processen basgruppen befinner sig, hur de tänker, har de tillräckliga kunskaper o s v och graden av måluppfyllelse.

Handledningens syfte är att stödja eleverna vid problemformulering, planering och strukturering samt att hjälpa eleverna att utveckla språkliga färdigheter, kritiskt tänkande, förmågan att arbeta självständigt m m. Vidare är det viktigt att handledaren lyckas skapa fortsatt intresse för kunskapsområdet.

Undersökningar visar att elevers förväntningar på handledaren är att handledaren ska vara: beläst och kunnig, konsekvent, systematisk, metodisk, förberedd, kritisk och medmänsklig. Även om det primära syftet är att handledaren ska leda den gruppdynamiska processen är det viktigt att handledaren är kunnig och väl förberedd inför varje handledningstillfälle. Viktigt är också att handledaren har tålamod, tolerans, förmåga att lyssna och inte ingripa för tidigt eller opåkallat. Eleverna måste få tid att lära sig tekniken för problemlösning.

”Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv, när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår. Om jag inte kan det så hjälper det inte at jag och vet mera.

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan, så beror det på att jag är fåfång och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre i stället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska, utan att vilja tjäna.

Kan jag inte detta, så kan jag heller inte hjälpa någon.”

(Sören Kirkegaard)

Detta citat inleder Anita Frankes, ”*Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*” (1997) och säger något som de flesta inom forskningen är ense om, nämligen att man måste utgå ifrån elevens (den handleddes) erfarenheter och förkunskaper om handledningen skall bli givande för denne. PBI, problembaserad inläring, bygger på ett reflekterande synsätt där inriktningen i handledningen till största delen bör vara att låta lära. (Franke 1997)

Förutom Anita Frankes ovan nämnda bok har vi funnit att en bok som ofta refereras till är ”*På egna villkor – en strategi för handledning*”, skriven av professor Gunnar Handal och professor Per Lauvås, båda verksamma vid Pedagogisk forskningsinstitut vid Universitetet i Oslo. Båda dessa böcker handlar om handledning av lärarstuderanden, men vissa aspekter tror vi även kan gälla för handledning av gymnasieelever och även ligga till grund för fortbildning av lärare för att bli goda handledare.

Handal-Lauvås (1982) menar att det i handledningsprocessen ingår sex nödvändiga faser:

1. Etablering av handledningsrelationen
2. Utformning av ett handledningsunderlag
3. Förhandledning – förberedande handledning
4. Observation
5. Efterhandledning
6. Utvärdering - evaluering

En handledningsstrategi är en generell tankemodell som ska anpassas till den konkreta situationen som den konkreta eleven/studenten befinner sig i. Handal-Lauvås (1982) understryker vikten av att inte bara handledaren utan även den handledde känner till vilka principer, strategier och arbetsformer som gäller för handledningen. Det är även viktigt för eleverna på gymnasienivå att känna till dessa principer och strategier för handledning i samband med den handledning de får inom ramen för PBL.

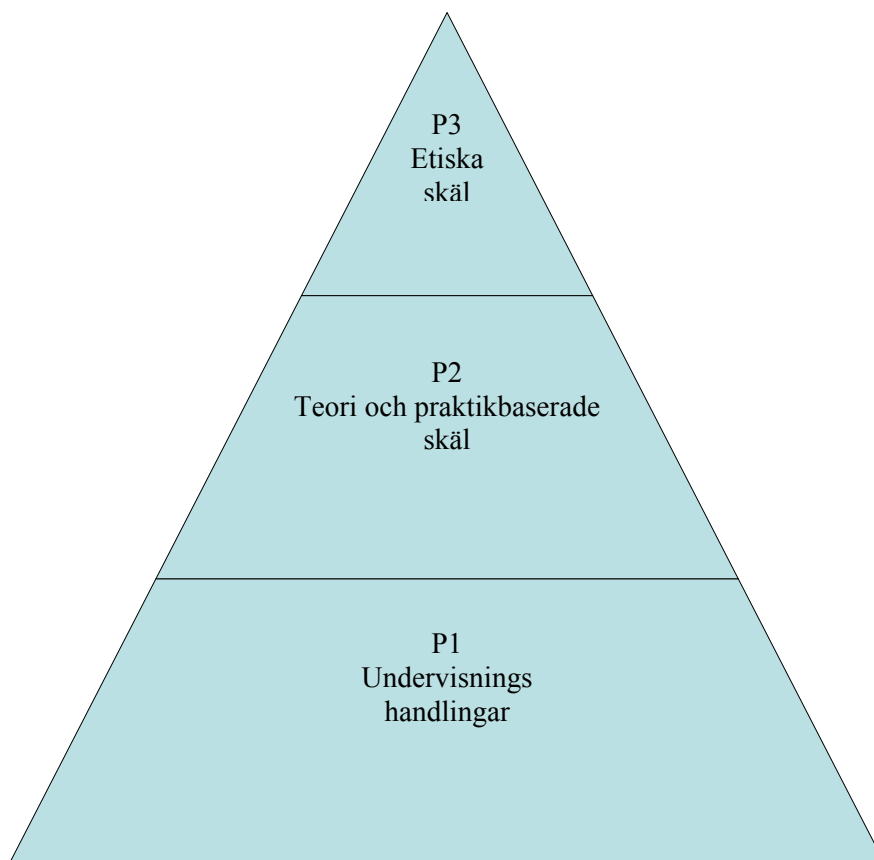
Ett handledningsunderlag är någon form av dokument som eleven skrivit och givit till handledaren inför förhandledningssamtalet, kan jämföras med den arbetsdagbok som gymnasieeleverna använder inom PBL. Detta dokument fyller två viktiga funktioner, dels tvingar det eleven att tänka igenom vad hon vill ha handledning om och dels ger det handledaren bättre möjligheter att förbereda handledningen.

Förhandledningen skall ge den handledde möjlighet att analysera hur hon tänker kring den konkreta uppgiften. Förhandledningen sker på det hypotetiska planet då varken handledaren eller den handledde har svar på de frågor som diskuteras, det är i förhandledningen man konkretiserar kunskapsläget, vad kan vi? Vad behöver vi lära oss? E t c.

Efterhandledningen bör bestå av samtal som både utgår från den handleddes uppfattningar och ifrån handledarens observationer och relationer, teman eller perspektiv som han anser viktiga. Evalueringen avslutar processen men bör även ingå i den löpande handledningen. Även efter ett avslutat projekt inom PBL på gymnasienivå är det viktigt att diskutera och reflektera över hur processen framskridit, har kunskapsmålen uppnåtts, vad fungerade bra respektive dåligt, vad kan förbättras?

Handledningssamtalen bör knyta an till den modell som beskriver undervisningens praxis, den s k ”praxistriangeln” (Handal-Lauvås, 1982). Nivå P1 beskriver det som sker i det direkta mötet mellan elev, lärare och innehåll. Nivå P2 bygger på de personliga erfarenheter och förmedlade kunskaper läraren har och nivå P3 utgör de värderingar läraren har. Nivå P2 och P3 utgör tillsammans den ”Praktiska teorin”.

Under handledningssamtalen är det viktigt att man inte bara diskuterar de konkreta handlingar som befinner sig på P1-nivån, utan även tar upp de teorier på P2-nivån och värderingar på P3-nivån, som ligger till grund för handlingarna. Detta kan användas vid fortbildning av lärare/handledare, men kanske inte vid handledning av gymnasieelever.



Figur 2 "Praxistriangeln" (Handal-Lauvås, 1982, 2:a uppl. S. 39)

Handal-Lauvås (1982) menar att det är viktigt att en grupp handledare som handleder samma elever/studenter arbetar som ett team och använder sig av samma handledningsstrategi eller åtminstone använder strategier som bygger på samma grundprinciper. Detta är i allra högsta grad relevant när man arbetar med PBL på gymnasienivå. Om en elev/student måste anpassa sig till olika handledningsstrategier leder det lätt till en "kameleontattityd" hos eleverna/studenterna. Kameleontattityd innebär att eleverna/studenterna lägger mycket tid och energi på att försöka lista ut "hur handledaren vill ha det". En gemensam handledningsstrategi innebär, enligt Handal-Lauvås, inte att lärarna måste ha samma synsätt på undervisningen i övrigt.

Handal-Lauvås avsikter med handledning är att den bör utveckla elevens/studentens:

- Praktiska teori
- Förmåga att handla medvetet kring sin praktiska teori
- Förmåga att utveckla sin praktiska teori genom erfarenhet och reflektioner över erfarenheten
- Självständighet och förmåga att medvetet förändra sin egen pedagogiska praktik, (denna punkt anser vi bör omformuleras i samband med handledning inom PBL på gymnasienivå.)

Anita Franke (1997) beskriver utöver Handal-Lauvås handledningsmodell ytterligare en modell, den kliniska handledningsmodellen, som utvecklats av Cogan med flera för handledning av lärarkandidater. Enligt Franke (1997) har denna modell sin grund inom humanistisk psykologi. Processen bygger på en nära relation mellan handledare och den handledde och syftet är främst att utveckla den handleddes självständighet och förmåga till självanalys i sin undervisning. Processen består av fem steg i stället för de sex steg Handal-Lauvås beskriver i sin modell men handledningscykeln är ungefär densamma, det vill säga att den börjar med att skapa en god relation och förhandledning följt av observation och analys av det observerade, efterhandledning och utvärdering.

Franke (1997) menar att det är bra om handledaren har ett reflekterande förhållningssätt till lärares yrkeskunskap och uppmuntrar den studerande att forma sin egen yrkesidentitet i samarbete med handledaren. Hon poängterar vidare att handledarens roll är att få lärarstuderanden att ta hänsyn till elevernas perspektiv och förutsättningar i sin planering och genomförandet av undervisningen.Handledningen ska vara inriktad på att lärarstuderanden ska förstå innebörden av sin undervisning. Genom det principinriktade handledningssamtalet, där handledaren och den handledde tillsammans problematiserar olika aspekter av undervisningen, ska lärarstuderanden få ökad förståelse av den lärandes (elevens) lärande. Detta anser vi vara tillämpligt även vid fortbildning av lärare/handledare.

Om handledaren i stället har ett förgivettagande förhållningssätt, syftar handledningen mera till att överföra lärarkunskaper från handledaren till den studerande. Den studerande hindras att framhålla sin egen förmåga och sin egen professionella utveckling. Franke (1997) menar vidare att det är ett välkänt fenomen i handledningssammanhang att om en lärarstuderande handleds av en auktoritär handledare, som försöker överföra sina egna åsikter på den henne, kommer den blivande läraren troligen att behandla sina elever på liknande sätt. Inom handledning av gymnasieelever har man dock enligt ITiS, erfårit att det kan vara en fördel att inta en tydlig och uttalad handledarroll och inte behöva vara så tillbakadragen.

Franke (1997) beskriver olika handledarroller:

- Handledaren som medtänkare
- Handledaren som modell
- Handledaren som trygghetsskapande hjälplärare

Vilken roll handledaren intar beror på huruvida handledaren har ett förgivettagande förhållningssätt och är inriktad på att *lära ut*, eller om handledaren har ett reflekterande förhållningssätt och är inriktad på att *låta lära*, men de olika handledarrollerna kompletterar varandra och kan förekomma under ett och samma handledningssamtal med en och samma handledare. En viktig skillnad mellan dessa två synsätt är att den handledde ges större utrymme för självständigt lärande när handledaren är inriktad på att låta lära snarare än att lära ut.

2.2 Vilka riktlinjer finns i läroplanen Lpf 94

En av skolans huvuduppgifter enligt Lpf 94 är att eleverna skall ges möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar och initiativ. ”De skall vidare utveckla sin förmåga att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Skolan skall utveckla elevernas kommunikativa och sociala kompetens. Utvecklingen i yrkeslivet innebär bl a att det behövs gränsöverskridanden mellan olika yrkesområden och att krav ställs på medvetenhet om såväl

egen som andras kompetens. Detta ställer i sin tur krav på skolans arbetsformer och arbetsorganisation.” ”Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan skall ge eleverna möjlighet att få överblick och sammanhang, vilket fordrar särskild uppmärksamhet i en kursutformad skola. Eleverna skall få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper.” Den enskilda skolans verksamhet måste utvecklas så att den svarar mot uppställda mål. Detta innebär att skolan fortlöpande måste ifrågasätta sina undervisningsmål och arbetsformer, utvärdera sina resultat och pröva nya metoder.

Mål att sträva mot enligt Lpf 94, är att varje elev skall tillägna sig de kunskaper som ingår i studieprogrammet, de ska vidare kunna använda sina kunskaper som redskap för att:

- Formulera och pröva antaganden och lösa problem
- Reflektera över erfarenheter
- Kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden
- Lösa praktiska problem och arbetsuppgifter

Ytterligare mål att sträva mot är att eleven tror på sin egen förmåga och sina möjligheter att utvecklas, utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande samt utvecklar förmågan att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra.

Mål att uppnå enligt Lpf 94 är att:

Varje elev som har slutfört ett nationellt eller specialutformat program skall kunna uttrycka sig i tal och skrift så väl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes- och vardagslivet och för fortsatta studier. Eleven skall kunna söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje.

Läraren ska enligt Lpf 94 utgå från den enskilde elevens behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren ska sträva efter att stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära genom att organisera arbetet så att eleven:

- Utvecklas efter sina egna förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga
- Upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt
- Får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling
- Successivt får fler och större självständiga uppgifter och ökat eget ansvar

Vidare ska läraren stimulera, handleda och stödja eleven och ge särskilt stöd till elever med svårigheter, samverka med andra lärare i arbetet på att nå utbildningsmålen samt i undervisningen beakta resultat av utvecklingen inom ämnesområdet och den pedagogiska forskningen. Läraren skall visa respekt för den enskilda eleven och i det vardagliga arbetet ha ett demokratiskt förhållningssätt.

Elevernas ansvar och inflytande enligt Lpf 94:

De demokratiska principerna att kunna påverka, vara delaktig och ta ansvar skall omfatta alla elever. Elevernas ansvar för att planera och genomföra sina studier samt deras inflytande på såväl innehåll som former skall vara viktiga principer i utbildningen.

Skolan skall sträva mot att varje elev:

- Tar personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö
- Aktivt utövar inflytande över sin utbildning

- Utifrån kunskap om demokratins principer vidareutvecklar sin förmåga att arbeta i demokratiska former
- Utvecklar sin vilja att aktivt bidra till en fördjupad demokrati i arbetsliv och samhällsliv
- Stärker sin tilltro till den egna förmågan att själv och tillsammans med andra ta initiativ, ta ansvar och påverka sina villkor

Läraren skall:

- Utgå ifrån att alla eleverna kan och vill ta personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan
- Se till att alla elever, oavsett kön och social och kulturell bakgrund, får ett verkligt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen
- Uppmuntra sådana elever som har svårt att framföra sina synpunkter att göra det
- Planera undervisningen tillsammans med eleverna
- Låta eleverna pröva olika arbetssätt och arbetsformer
- Tillsammans med eleverna utvärdera undervisningen

Rektorn har bl a ett särskilt ansvar för att:

- Undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer anpassas efter elevernas skiftande behov och förutsättningar
- Arbetsmiljön i skolan utformas så att eleverna får tillgång till handledning och läromedel av god kvalitet samt andra hjälpmedel för att själva kunna söka och utveckla kunskaper, bl a bibliotek, datorer m m
- Lärare och annan personal får möjlighet till den kompetensutveckling som krävs för att de på ett professionellt sätt ska kunna utföra sina arbetsuppgifter
- Det kommer till stånd samverkan mellan lärare i olika kurser så att eleverna får ett sammanhang i sina studier

2.3 Definition av relevanta begrepp

PBL, problembaserat lärande, (tidigare ofta **problembaserad inläring**, **PBI** vars förkortning inte var kompatibel med engelskans Problem-Based learning) innebär att lärandet/inläringen är baserad på problemlösning, istället för föreläsningar och självstudier. Vid problemlösning ska eleven själv aktivt söka information, istället för att få sammanhang förklarade av en lärare. (Wikipedia)

PBL ses som ett förhållningssätt till lärande och kunskap. (Lundquist 1999)

PBI (Problem-Based learning) är en pedagogisk metod som på olika sätt försöker möta en ständig utveckling och växande kunskapsmassa i relation till en begränsad utbildningstid. Grundläggande i metoden är den studerandes utveckling av självständigt livslångt lärande. Problembaserad inläring utgår ifrån att förutsättningen, ”motorn” för självständigt lärande är ett undersökande (frågende, problematiserande) förhållningssätt till sin omgivning. Den studerandes egna frågor och problemformuleringar utgör därför basen för inläring i metoden. (Silén, Norrmann, Sandén, Hälsoinstitutet, Vårdhögskolan i Östergötland, 1989)

Inläring kan beskrivas som en transportprocess där färdigheter flyttas från en bok eller lärare till eleven. (Lundquist,1999). En utifrån-och-in-process, som bygger på elevens förmåga att memorera ett ”förprogrammerat” kunskapsstoff enl Jerome Bruner.

Lärande är en process som kan beskrivas med orden ”upptäcka” och ”uppfinna” (Lundquist, 1999). En inifrån-och-ut-process där eleven skapar sin egen förståelse och skaffar den kunskap han/hon behöver enl Jerome Bruner.

Inläring är viktig, men den ersätter inte lärandet, lika lite som lärandet kan ske utan inlärd kunskaper och färdigheter (Lundquist, 1999).

VAL, verklighetsanpassat lärande, innebär att lärandet ske med koppling till verkligheten där teori och praktik vävs samman. Används av ett nätverk av skolor enligt Turismgymnasiet.

Basgrupp, arbetsgrupp inom problembaserat lärande, består av 5-7 elever som arbetar tillsammans under en termin eller ett läsår (Lundquist, 1999).

Projekt, (fr. lat. *projicere*), som på svenska översätts till utkast, betecknar ursprungligen en plan för ett stort arbete. Från mitten av 1900-talet har ordet projekt fått en annan innebörd. Ett projekt betecknar förutom planeringen även genomförandet av det praktiska arbete som planerats. Tidigare kallades detta praktiska arbete för objekt eller uppdrag.

Den formella definitionen på projekt är (se A guide to the project management body of knowledge, third edition, PMI 2004): *En temporär satsning för att framställa en unik produkt, tjänst eller service.*

- **Temporär** avser att projektet har en viss varaktighet med en start och ett slut.
- **Satsning** innebär att någon tilldelar projektet resurser av något slag.
- **Unik** är att projektet avser att ta fram någonting som inte gjorts tidigare. Det unika kan ligga i det slutliga resultatet eller det sätt som detta framställs på.
- **Produkt, tjänst eller service** innebär att projektet syftar till att ta fram någonting, att det ska producera ett slutresultat. Slutresultatet kan vara konkret, till exempel en ny produkt för ett företag, ett nytt IT-system. Slutresultatet kan även vara mer abstrakt som en organisationsändring eller en tjänst.

Projektet var från början ett sätt att hantera extraordinära uppgifter i organisationer, dvs uppgifter som var av engångskaraktär och som den vanliga linjeorganisationen inte var utformad att klara av. Projektformen har därför ibland också kommit att betraktas som motsatsen till regelstyrda byråkratier och standardiserad massproduktion.

Sedan början av 1990-talet har allt fler organisationer blivit projektbaserade, dvs att projektet blivit den vardagliga organisationsformen snarare än ett enstaka undantag. Inom branscher som telekom, bioteknik, konsultverksamhet och även viss myndighetsutövning har projektorganisering blivit standard. I många fall arbetar majoriteten av de anställda i dessa organisationer dagligen i projekt, med leveransprojekt, utvecklingsprojekt och förändringsprojekt.

Uppdrag, se under projekt

Handledning, en ny lärarroll som innebär att leda, lotsa, styra elever i deras egen läroprocess

Dialog kunskap, uppstår när man kommunicerar med andra människor och utbyter erfarenheter och kunskaper

Atomism, kunskapssyn som inriktar sig på delar

Holism, kunskapssyn som inriktar sig på helheten

Ytinriktning, kunskaper som ligger på ytan

Djupinriktning, kunskaper som går på djupet, etablerar en dialog med kunskapsinnehållet

2.4 Sammanfattning av litteraturgenomgången

Hur kan då denna kartläggning och analys av pedagogisk forskning inom handledning och PBL hjälpa oss att genomföra vår undersökning så att vi får fram ny och relevant kunskap, vilka frågor är ännu inte besvarade, finns det några nya aspekter som ännu inte prövats i större omfattning? Låt oss först sammanfatta vår litteraturgenomgång för att lyfta fram det vi anser vara viktigt och relevant för oss och vår undersökning.

Problembaserat lärande, PBI/PBL, kan ses som ett förhållningssätt till lärande och kunskap. Hur detta förhållningssätt gestaltar sig i praktiken har vi velat lyfta fram med vår undersökning. Hur ser lärare och elever i vår undersökning på PBI/PBL?

Vi kan börja med läroplanen (Lpf 94) och se om den stödjer användandet av PBL på gymnasienivå. Vi menar att den i allra högsta grad stödjer detta arbetssätt, ja rent av förordar ett problematiserande arbetssätt i skolan. Det framgår tydligt att läroplansförfattarna har influerats av Deweys människosyn och hans teorier om kunskap och lärande. INOM-gruppen, med sin tidiga forskning (från 1970-talet) om det meningsfulla lärandet och vikten av att uppnå förståelse av omvärlden har troligen också påverkat läroplanens utformning, men även den forskning som kommit på senare år.

Deweys människosyn som innebär att man litar på varje människas förmåga och vilja att göra egna ställningstaganden och ta ansvar för sina egna liv lyser igenom i det mesta av den litteratur som vi läst om PBI/PBL och handledning. Problembaserad inläring har en pedagogisk grundsyn (ideologi) som även den innefattar en uppfattning om människans natur, förmåga och vilja att lära. Deweys teori om lärandet är att det är en process som måste utgå ifrån elevernas förkunskaper. Läraren måste utifrån dessa förkunskaper erbjuda eleven ett material och en arbetsform som väcker elevens intresse och som kan engagera eleven i en meningsfull verksamhet. För att utveckla elevernas tänkande måste man ge eleven arbetsuppgifter som är tillräckligt svåra för att utmana dem, men inte så svåra att de känner sig osäkra på om de ska klara av dem. PBI/PBL har utvecklats utifrån samma teorier om kunskap och lärande.

Mycket av den befintliga litteraturen behandlar PBI/PBL på universitets och högskolenivå, och då främst inom lärarutbildningen och inom vård- och omsorgsutbildningen. Professor Dahlgrens "7-stegsmodell" har utarbetats just för denna nivå på utbildning. Tommie Lundquist använder även han en variant av denna modell, men menar samtidigt att den måste

anpassas för att passa gymnasiet. Detta verkar ju helt i enlighet med Dewys, men även många andras, uttalanden om att man ska utgå ifrån elevens förkunskaper. Om man verkligen vill arbeta med PBL bör man nog utforma egna modeller som passar de egna eleverna. PBL passar kanske inte alla elever, det kräver ju rätt mycket av eleverna. Eleverna förutsätts ha ett förhållningssätt till sina studier som karaktäriseras av: nyfikenhet, ansvar och medvetenhet. Alla som arbetar med barn och ungdomar, även vuxna för den delen, vet att dessa egenskaper kan variera stort mellan olika individer. Hur ser lärarna i vår undersökning på detta? Tar eleverna sitt ansvar, är de nyfikna och motiverade?

Lärare som arbetar med handledning inom PBL bör ha ett reflekterande förhållningssätt och vara lyhörda för elevens egna funderingar och frågor. Handledaren bör låta eleven lära på ett holistiskt sätt, genom att problematisera, snarare än att lära ut på ett ytinriktat och atomistiskt sätt. Även inom handledning finns det olika ”modeller” att utgå ifrån. Det anses viktigt att man inom ett lärarlag har en gemensam handledningsstrategi, ”modell”, samt att även eleverna är förtrogna med denna modell. Har lärarlaget i vår undersökning någon sådan gemensam modell och är eleverna i så fall förtrogna med denna? Enligt gjorda undersökningar förväntar sig eleverna att en god handledare ska vara: beläst och kunnig, konsekvent, systematisk, metodisk, förberedd, kritisk och medmänsklig. Har eleverna i vår undersökning samma förväntningar på sina handledare?

Utmärkande för PBI/PBL är att de modeller man arbetar utifrån bygger på att det är eleven som ska vara aktiv och söka kunskap. Dewey lägger stor vikt vid sociala processer och verklighetsanknytningen i lärandet. Eleven ska genom handling, ”Learning by doing”, pröva sig fram för att på så sätt skapa förståelse för sin egen lärprocess.

En viktig anledning till varför PBI/PBL vuxit så starkt under de senaste 10-15 åren tror vi kan bero på att man både inom näringslivet och i den offentliga förvaltningen arbetar alltmer projektinriktat. I litteraturen har vi bara funnit fördelar med PBI/PBL, men hur fungerar det i praktiken? Hur ser det dagliga arbetet ut? Vilka för- och nackdelar upplever lärare och elever med PBI/PBL?

Att arbeta enligt PBI/PBL ställer även krav på organisation och schemaläggning, men eftersom vår studie är inriktad på handledning inom PBL har vi valt att avgränsa oss ifrån detta.

Begreppet VAL, verklighetsanpassat lärande, återfinns inte i någon litteratur som vi tagit del av. Vi har heller inte lyckats hitta något om VAL via Internet. Enligt Turismgymnasiet är detta en arbetsmodell som förekommer i ett nätverk av skolor.

3. Preciserat syfte

Utifrån vår sammanfattning av litteraturen har vi kommit fram till att följande preciserade frågeställningar kan hjälpa oss att få svar på vår huvudfråga, ”Hur fungerar handledning inom PBL på gymnasiet?” vilket är syftet med vår fallstudie på Turismgymnasiet i Göteborg.

Vi har valt att även använda begreppet VAL, verklighetsanpassat lärande, i våra frågeställningar eftersom Turismgymnasiet själva använder sig av detta begrepp.

Hur handleder man elever inom PBL/VAL på Turismgymnasiet i Göteborg?

- Vilken syn har lärarna på PBL/VAL?
- Vad innebär handledning inom PBL/VAL för lärarna/handledarna?
- Finns och behövs det gemensamma riktlinjer för handledning enligt PBL/VAL?
- Vilka krav och förväntningar ställs på läraren/handledaren av elever, kollegor och skolledning?
- Hur ska en ”bra” handledare agera för att skapa gruppdynamik?
- Vilka krav och förväntningar har läraren/handledaren på eleverna?
- Vilka för- och nackdelar upplever lärarna att det är att arbeta enligt PBL/VAL?
- Vad vet eleverna om arbetsmetoden PBL/VAL?
- Vilka för- och nackdelar upplever eleverna att det är att arbeta enligt PBL/VAL

Dessa frågor är intressanta för att de belyser hur handledning inom PBL/VAL uppfattas både ur ett lärarperspektiv och ur ett elevperspektiv, vilka för- och nackdelar upplever man från de olika perspektiven. Upplever lärare och elever samma typ av för- och nackdelar? Är förväntningar och krav kompatibla mellan de olika aktörernas perspektiv?

Ovanstående preciserade frågeställningar omvandlade vi till lämpliga intervjufrågor till lärare och elever, dessa finns som bilaga i slutet av rapporten. (Bilaga 1 och 2)

4. Metod

4.1 Val och motivering av metod

Vår utgångspunkt är att verkligheten är mycket komplex. Verkligheten kan inte reduceras till materialism eller idealism, utan verkligheten består av både och. Dessutom har många materiella ting även en funktion som inte är materiell och inte själslig utan den är något annat. Bruksföremål kan också ha mer än en funktion samtidigt. Verkligheten är alltså pluralistisk. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan människan (subjektet) och tingen (objektet), eftersom tingens funktion inte existerar utan människan. Vårt ontologiska antagande är således att det inte finns någon objektiv verklighet, eftersom verkligheten alltid finns för någon (ett subjekt), verkligheten är inte oberoende av människor (subjekt). För att få kunskap om någonting som är komplext måste man ha ett öppet sinne och se både delarna och helheten både kropp och själ och sambandet där emellan. Därför har vi valt att genomföra vår studie utifrån en livsvärldsansats.

I och med att vi har en livsvärldsansats sker analysen parallellt under hela undersökningen och arbetsprocessen. Allt efter som vi studerar litteratur, observerar elever och lärare samt genomför intervjuer, för vi analyserande och reflekterande samtal sinsemellan. Det går därför inte att precisera var i undersökningsmetoden analysen kommer in, den finns helt enkelt med hela tiden.

Klassrummet utgör i detta fall verkligheten, den regionala ontologin, och även ett klassrum utgör en komplex verklighet där det både finns kroppar, själar och bruksföremål med en eller flera egenskaper som är ömsesidigt beroende av varandra. Eftersom det som händer i klassrummet visar sig för oss (subjekt) utgör klassrummet inte heller någon objektiv verklighet.

För att undersöka hur lärare handleder elever inom PBL på gymnasiet kan vi inte bara studera hur läraren betar sig, vi måste försöka förstå varför han eller hon betar sig som de gör. Vi kan inte bara lyssna till läraren utan måste även studera kroppsspråket, man kan ju säga en sak med ord och en annan med kroppen, eller så kan kroppsspråket förstärka det man säger. Vi måste även studera elevernas beteende, hur eleverna uppfattar lärarens handledning, hur lärare och elev bemöter varandra under handledningssamtalet och vilket kroppsspråk eleverna har.

Genom deltagande observation utifrån en livsvärldsansats kan vi undersöka och få kunskap om den praktik som läraren utövar i den kontext som klassrummet utgör. Vi får kunskap om vilket språk läraren använder och vilken attityd läraren har gentemot eleverna och vilket språk och vilka attityder som eleverna har gentemot läraren.Handledningssamtalen kan ge oss kunskap om vilken pedagogisk teori läraren utgår ifrån.

Den kunskap vi kan få om hur lärare handleder elever genom deltagande observation utifrån en livsvärldsansats är också beroende av vår egen förförståelse och hur väl vi förstår vilket syfte läraren har med handledningssamtalet. För att öka vår egen förförståelse om handledning inom PBL har vi studerat en mängd litteratur för att få relevant information.

Vi har även valt att använda oss av intervjuer för att få mer specifik kunskap om hur handledning på gymnasiet går till. Genom att intervjua lärare och elever kan vi få kunskap om huruvida läraren utgår ifrån någon praktisk/pedagogisk teori och i så fall vilken. Vi får däremot ingen kunskap om handledningen verkligen genomförs som planerat eller om läraren följer den praktisk/pedagogiska teorin i verkligheten. Genom att komplettera vår observation med intervjuer kan vi få kunskap om lärarens och elevernas tankar kring handledning vid PBL vilket vi inte fått om vi bara använt oss av deltagande observation. Om vi i stället valt att bara använda intervjuer kan vi inte få kunskap om hur handledningen går till i praktiken. Det bästa enligt vår mening är därför att kombinera dessa båda metoder för att få kunskap både om vad läraren har för intentioner med sin handledning och undervisningsmetod (PBL) samt hur dessa intentioner förmedlas i klassrummet.

4.2 Val och beskrivning av undersökningsgrupp

Turismgymnasiet består av en population på totalt ca 170 elever, 50-60 elever fördelat på 2-3 klasser per årskurs med ett lärarlag på 8-10 lärare fast knutna till turismprogrammet. Det finns fler undervisande lärare men de är inte fast knutna till turismprogrammet.

Undersökningsgruppen för vår kvalitativa undersökning består dels av en klass i årskurs ett med 31 elever och dels fem lärare i form av handledare. Klassen består av 23 flickor och 8 pojkar. I parallellklassen är det enbart flickor och därför är den klassen inte lika intressant och relevant för undersökningen. Elevgruppen utgör alltså halva årskurs ett som totalt består av två klasser. Motivet till att just denna klass valdes är att det dels är en årskurs ett vilket är mest intressant och relevant för undersökningen och att ett nytt femveckors projekt/uppdrag påbörjades i årskurs ett vid tidpunkten för examensarbetet. Det är också en av Anitas klasser vilket underlättar i undersökningsprocessen med intervjuer och observationstillfällen.

Eleverna kommer från olika bakgrund och områden i Göteborgsregionen. Vid skolstarten i augusti 2006 känner de inte varandra. Men vid tidpunkten för undersökningen har de just påbörjat sitt andra projekt och dessförinnan har de arbetat med ett projekt mer i syfte på att lära känna varandra. Klassen är indelad i basgrupper om 5-7 elever som ligger fast för en termin därefter delas klassen in i nya basgrupper. Första indelningen görs genom lottning då varken elever eller lärare känner varandra. Vid nästa indelning kan klassen delas in i homogena eller heterogena grupper vad gäller studiemotivation och förkunskaper.

Lärargruppen i undersökningen består av fem alla mycket erfarna ämneslärare med en yrkeserfarenhet från 10-35 år och har varit på skolan sedan Turismgymnasiet startade för knappt tre år sedan. Det är både kvinnliga och manliga lärare i olika åldrar från 35-60 år. Alla ingår i lärarlaget och är handledare till en eller max två basgrupper i årskurs ett, men de kan samtidigt vara basgruppshandledare för elever i årskurs två och tre. Att undervisa i form av att vara handledare för basgrupper i projekt inom PBL är för samtliga lärare i gruppen nytt sedan Turismgymnasiet startade.

Bortfall i undersökningsgruppen var fem flickor, i övrigt deltog alla enligt plan både i klassen och bland lärarna/handledarna. Hur bortfallet av dessa fem flickor påverkat resultatet är svårt att ha någon uppfattning om. Bortfallet beror inte på att eleverna medvetet uteblivit på grund av att de inte ville delta i undersökningen utan berodde på sjukdom eller frånvaro av annat skäl. Att fem elever är frånvarande vid en lektion är inte ovanligt.

4.3 Beskrivning av undersökningsförfarandet

Själva undersökningen bestod av tre delar. Aktionsforskning av Anita som har pågått under hela projekttiden, fem veckor. Observation där Elisabeth deltog under två dagar när eleverna arbetade i sina basgrupper samt samtalsintervjuer med handledare/lärare och elever.

Aktionsforskning

Vår metod har varit att Anita ska bedriva en ostrukturerad och osystematisk observation (Stukát, 2005) av eleverna när de arbetar i sina basgrupper. Detta har vi valt för att så förutsättningslöst som möjligt kunna iaktta deras basgruppsarbete för att undersöka om det skett någon progression sedan det första projektet. Målsättningen är att det ska ske en kontinuerlig progression inom PBL- processens metod.

Klassen består av 31 elever, 23 flickor och 8 pojkar som alla lärt känna varandra bra efter en termin tillsammans. Eleverna är indelade i fem olika basgrupper om 5-7 elever i vardera grupp. Basgrupperna har varit fasta under hela terminen och klassen har haft två projektarbeten/uppdrag, varav det sista "Kultur & Myt" har ingått i vår studie.

Som lärare och basgruppshandledare för två av grupperna har Anita haft möjlighet att observera utvecklingen av själva arbetsprocessen i projektet och gruppdynamiken i grupperna. Det kan inte uteslutas att vid en jämförelse av de två projekten kan det konstateras att fokuseringen på själva arbetsprocessen var mer påtaglig i det första uppdraget. Trots att eleverna inte kände varandra och inte var bekanta med arbetsmetoden PBL/VAL problembaserat lärande/verklighetsanpassat lärande var det en markant skillnad i några av grupperna.

Projektet/uppdraget pågick under fem veckor med två arbetspass i veckan på vardera 1,5 tim samt extra tid på vissa lektionstimmar i de ämnen som ingick i projektet. Projektet är planerat med progression så vid det andra projektet var förväntningar på engagemang och fokusering större från handledarnas sida. Projektet introduceras av handledarna i storgrupp, två klasser med ca 60 elever. I samband med introduktionen gjordes en repetition av arbetsmetoden PBL tillsammans med en övning med eventuella problem som kan uppstå under arbetets gång. Direkt efter introduktionen hade varje basgrupp sitt första handledningsmöte för att starta upp arbetet, därefter var det kontinuerligt 1-2 möten per vecka och även vid behov.

Observationen grundas på framför allt tre arbetstillfällen som samtliga var på måndagar. Den första observationen gjordes efter en vecka dels i samband med handledning av "Anitas" två basgrupper och även i form av resurshandledning för hennes ämne, turism. Vid detta första tillfälle var det allmänt stökigt i klassen, motivationen, engagemanget och disciplinen var bristande och de flesta hade svårt att komma igång med sitt arbete.

Vid nästa tillfälle efter ytterligare en vecka, var det en helt annan stämning i klassen, de flesta var mer motiverade och arbetade bra. Vid handledningen framgick det dock i en av Anitas två grupper, att de fortfarande var mycket osäkra på vad de skulle göra och eleverna hade svårt att komma överens om hur de skulle planera sitt arbete. Hela gruppen var i princip aldrig samlad då någon eller några ofta var frånvarande.

Vid tredje tillfället som var den sista veckan innan redovisningen, var det stor aktivitet och de flesta av eleverna var mycket engagerade. Men alla grupperna hade mycket arbete som var oklart. Av Anitas två grupper gick arbetsprocessen relativt bra i den ena gruppen men i gruppen som haft problem under hela tiden var det fortfarande ”struligt”.

Vid summering av observationstillfällena kan vi konstatera att det i allmänhet var, (dock inte alla elever) bristande ansvarstagande, bristande engagemang, allmänt ointresse, dåligt förda basgruppsmötesprotokoll och förberedelse inför handledningsmötena, som var på ca 15-20 min per tillfälle. Vid varje möte diskuterades framskridandet i processen, ev frågor och problem som gruppen hade samt gruppdynamiken.

Deltagande observation

Under de två dagar som Elisabeth observerade elever och handledare bedrevs undervisningen i en studiehall, är eleverna hade tillgång till datorer.

Många basgrupper delade upp arbetet så att några elever gick till biblioteket, några sökte information på Internet och några gick till en resebyrå för att samla in material till sitt fortsatta arbete.

Ljudnivån var stundtals hög, mest i början av arbetspasset för att efter en stund sjunka till ett dovt sorl. Aktiviteten bland eleverna varierade också, ibland var de väldigt aktiva men lika ofta satt de mest och pratade om annat eller surfade på helt andra websidor än sådana som kunde vara relevanta för projektet. Vid de två senare tillfällena som Elisabeth besökte klassen för att genomföra intervjuerna, berodde den höga ljudnivån på att många elever övade på sina dramatiseringar om myter, som var en del av projektet och som de skulle framföra vid redovisningstillfället.

Elisabeth satt med när handledaren hade handledningssamtal/möte med sina respektive basgrupper. Handledningen gick till på liknande sätt så till vida att de flesta handledare ställde kontrollerande frågor för att se var i processen basgruppen befann sig, hur hade de fördelat arbetet sinsemellan? Använder de sig av basgruppsmötesprotokollen? (Kan jämföras med Lundquists arbetsdagbok) etc. Däremot skilde det sig lite åt hur mycket de olika handledarna ”hjälppte” eleverna med s k faktakunskaper, vissa var mer behjälpliga än andra. Några ställde mer problematiserande frågor av typen; ”*Tror du/ni att den här typen av boende passar för den målgrupp du/ni har valt?*” Andra kunde i stället komma med ett konkret påstående som t ex: ”*Den målgruppen vill nog inte bo på vandrarhem, de vill ha det lite mer bekvämt*”.

Det rådde en positiv stämning i klassen, eleverna verkade trivas både med varandra och med de lärare som ingick i projektet.

Beskrivning av samtalsintervjuernas genomförande

Efter att ha gjort observationer under två dagar inledde vi intervjusamtalen med eleverna. Varje intervju tog ca 15 minuter, vissa elever var väldigt talföra, andra mer tystlåtna. Samtliga var dock mycket positivt inställda till att delta i intervjun. Vi förde anteckningar under samtalets gång. En fördel med personliga intervjuer är att man har möjlighet att förklara och förtydliga sina frågeställningar, man har även möjlighet att be den intervjuade att förklara och förtydliga sina svar. En annan fördel med samtalsintervjuer utan fasta svarsalternativ, är att man kan registrera oväntade och/eller mer nyanserade svar. Man kan även genom att studera kroppsspråk, lyssna till tonfall mm skapa sig en uppfattning om den intervjuades allmänna inställning till det man talar om.

Merparten av intervjuerna genomfördes i studiehallen där även resten av klassen befann sig. Vissa av intervjuerna kunde vi genomföra i ett mindre gruppum, vilket naturligtvis var bättre, men lokalbristen gjorde att vi fick göra det bästa av situationen. Vi placerade oss i ett hörn av studiehallen, en bit ifrån övriga elever för att bli så lite störda av dem som möjligt. Frågorna var inte etiskt känsliga på något sätt och vi tror inte att val av lokal har påverkat elevernas svar nämnvärt. Hade våra frågor däremot haft en mer känslig karaktär, hade vi nog varit tvungna att lösa lokalfrågan på ett mer tillfredsställande sätt.

När elevintervjuerna var avslutade, gick vi vidare med att intervjua de lärare som var handledare för dessa elever. Varje samtalsintervju med lärare pågick under 30-45 minuter. Lärarna var betydligt mer pratsamma än eleverna, vilket kanske var att vänta. Under samtalets gång fördes anteckningar, ibland var det svårt att hinna med att anteckna allt, det hade underlättat om vi haft tillgång till en bandspelare. Varje intervju var mycket givande, och hade mer karaktären av samtal än intervju. Lärarna verkade uppriktigt intresserade av att få ta del av de resultat och slutsatser som vi så småningom presenterar i denna rapport.

4.4 Studiens tillförlitlighet: Validitet och reliabilitet

Extern validitet handlar om i vilken utsträckning resultaten av vår undersökning kan generaliseras till hela populationen, d v s alla gymnasieelever.

Å ena sidan kan det vara svårt att dra generella slutsatser när man undersöker något så komplext som handledning av elever på gymnasienivå inom PBL. Handledning är ju en process som beror mycket på relationerna mellan elev, handledare och innehåll. Å andra sidan finns det ingen anledning att tro att just de lärarna, som ingår i vår undersökning, skulle vara unika i sitt arbete med handledning inom PBL, inte heller finns det någon anledning att eleverna i just den här klassen skulle vara speciellt mycket annorlunda mot någon annan klass – åtminstone på ett liknande program.

Bortfallet bland eleverna uppgick till ca 16 % (5 av 31 elever), vilket inte torde vara en anmärkningsvärt hög siffra. Enligt professor Peter Esaiasson, professor Mikael Gilljam, fil dr Henrik Oscarsson och fil dr Lena Wägnerud, samtliga verksamma vid Statsvetenskapliga institutionen, Göteborgs universitet (2001) finns det forskning som tyder på att undersökningar med ett stort bortfall inte behöver leda till sämre miniatyrkopior av populationen än av undersökningar med ett litet bortfall.

Ett större problem kan i stället den sneda könsfördelningen vara (18 flickor och 8 pojkar). Detta skulle man kunna lösa genom att genomföra en efterstratifiering, d v s att man genom viktning gör om ett snedvridet urval. (Esaiasson m fl, 2001). Vi har dock valt att inte genomföra en sådan efterstratifiering.

Intern validitet består av reliabilitet, begreppsvaliditet och resultatvaliditet. Begreppsvaliditeten anger huruvida undersökningen innehåller systematiska fel och reliabiliteten anger graden av slumpmässiga eller osystematiska fel. Begreppsvaliditet och reliabilitet utgör tillsammans resultatvaliditeten. Resultatvaliditeten talar med andra ord om huruvida vår undersökning verkligen undersöker det vi vill undersöka. (Esaiasson m fl, 2001).

Vid analysen av vårt datamaterial, insåg vi att när det gällde intervjuerna med lärarna hade reliabiliteten troligen blivit bättre om vi haft tillgång till en bandspelare. Det var svårt att hinna med att anteckna allt de sa och samtidigt ha ett givande samtal. Trots detta anser vi att vi har uppnått en rimligt god reliabilitet, genom att studera datamaterialet flera gånger för att i minnet återskapa intervjutillfällena.

När det gäller elevintervjuerna anser vi att reliabiliteten inte påverkats av att vi inte hade någon bandspelare, eftersom eleverna inte var lika pratsamma som lärarna.

Begreppsvaliditeten i vår undersökning anser vi vara god. Vår problemdefinition, d v s syftet med undersökningen stämmer väl överens med de operationella indikatorerna, d v s de frågor vi preciserat i syftet stämmer väl med de frågeställningar vi använt vid intervjuerna. Våra resultat baseras till största delen på de samtalsintervjuer vi genomfört och en av de stora fördelarna med denna typ av undersökningsmetod är att man har möjlighet att förklara och förtydliga sina frågeställningar, man kan ställa följdfrågor om man inte förstår vad intervjupersonen menar osv. En enkätundersökning med fasta svarsalternativ ger inte samma möjlighet att registrera oväntade svar eller att följa upp intressanta synpunkter/aspekter.

Resultatvaliditeten menar vi därmed är relativt god. Svaren på de frågor vi diskuterade med elever och lärare besvarar delvis vår huvudfråga, "Hur handleder man elever inom PBL på gymnasienivå?".

4.5 Etiska överväganden

Informationskravet

I god tid före arbetet med vårt examensarbete påbörjades, informerades vi både lärare och elever om vår undersökning. Vi gick igenom det övergripande syftet med undersökningen, i vilka sammanhang vi kommer att använda resultaten av undersökningen samt att alla intervju svar och observationer behandlas konfidentiellt. Så vitt vi bedömer kan vi inte se att det finns någon risk för obehag eller skada för de medverkande i vår undersökning.

Samtyckekravet

Eftersom samtliga elever var över 15 år och vår undersökning inte är av etiskt känslig karaktär, ansåg vi att vi inte behövde målsmans godkännande för att genomföra intervjuerna.

Alla medverkande elever informerades om att det var frivilligt att delta i undersökningen, men att vi naturligtvis var tacksamma om de ville medverka. Eleverna var positivt inställda till våra observationer, och mycket positiva till att medverka i intervjuerna. De flesta verkade uppskatta att sitta och samtala på ”tu man hand” med en vuxen, som dessutom var så intresserad av deras svar och synpunkter att hon tog anteckningar under tiden.

Lärarna var även de mycket positiva till vår undersökning, även om det ibland var svårt för dem att hitta tid för intervjuerna. När väl tid fanns för att sitta ner och samtala, var de dock mycket vältaliga och det märktes på samtliga att de var intresserade och engagerade lärare, var och en på sitt sätt.

Eftersom Anita för tillfället vikarierar på Turismgymnasiet och är kollega med berörda lärare var det Elisabeth som genomförde själva intervjusamtalen för att minska risken av ”kollegial lojalitet” eller andra typer av beroendeförhållanden som kan tänkas förekomma på en arbetsplats.

Konfidentialitetskravet

När observationerna respektive intervjuerna genomfördes, informerades elever och lärare återigen om syftet med vår undersökning, samt att ingen person skulle namnges vare sig från observationerna eller samtalsintervjuerna.

Vi har i vår rapport inte heller uppgett några av de medverkandes namn, vare sig från observationerna eller intervjuerna, de enda uppgifter vi registrerat avseende eleverna är ålder och kön och avseende lärarna kön och antal år i yrket. När det gäller elevernas ålder var samtliga mellan 15 och 16 år. Vi ville ha med ålder för att man ska kunna använda våra resultat för en jämförelse med elever i andra åldrar. När det gäller kön, ville vi undersöka om det förelåg några könsmissiga skillnader i svaren.

När det gäller lärarna/handledarna ville vi även här se om det gick att urskilja några könsmissiga skillnader. Vi ville även undersöka huruvida uppfattningen om PBL/VAL och handledning skiljer sig åt mellan lärare med olika lång erfarenhet i yrket.

Vi har inte någon stans i våra anteckningar noterat namn på deltagarna i undersökningen och därför menar vi att risken att någon utomstående skulle kunna identifiera de medverkande är ytterst liten för att inte säga obefintlig. Vi anser vidare att undersökningen inte innehåller något etiskt känsligt material.

Nyttjandekravet

Den information vi har samlat in kommer naturligtvis endast att användas för forskningsändamål med undantag av vår forskningsrapport som kommer att finnas tillgänglig i elektronisk version.

5. Resultat

5.1 Kvalitativ analys av observationer och intervjuer

I vår kvalitativa analys har vi diskuterat de olika observationer vi gjort för att se vilka likheter och skillnader vi har erfarit. Anita har följt klassen under hela processen och Elisabeth har observerat klassen under två dagar, vilket kan ha påverkat våra reflektioner. En fördel med att observera elever under en längre tid är att man lär känna dem bättre och blir mer införstådd med hur väl de förstår arbetsprocessen. Elisabeths observationer fokuserades därför mer på att se hur de olika lärarna agerade, i rollen som handledare under basgruppsmötena.

Under den kvalitativa analysen av vårt intervjumaterial läste vi igenom samtliga svar upprepade gånger, var och en för sig, för att därefter jämföra våra olika tolkningar av materialet. I de fall där vi tolkat olika, har vi diskuterat igenom våra olika tolkningar och därefter enats om att beakta båda tolkningssätten i vår resultatredovisning. Exempelvis uttryckte en lärare att *"ibland får man hjälpa eleverna med faktakunskaper för att de ska komma vidare i projektet"* och en annan lärare att *"handledning av detta slag förutsätter inte nödvändigtvis ämneskunskap i det aktuella uppdraget"*. Har dessa båda lärare olika synsätt på handledning inom PBL? Detta diskuterade vi länge och enades slutligen om att det kan vara så att de har olika synsätt på handledning inom PBL, men det behöver inte vara så. Att man hjälper elever med faktakunskaper (innehållet), utesluter inte att man i teorin har samma synsätt utan kan bero på att man i praktiken anpassar sitt arbetssätt efter elevernas förutsättningar. Detta menar vi är helt riktigt att göra, vilket även stöds av forskningen. Vi har under hela vårt analysarbete haft liknande diskussioner om många av de svar vi erhållit och vi vill med detta exempel bara belysa på vilket sätt vi har arbetat.

Vid analys av vårt undersökningsmaterial fann vi att det inte förelåg några könsmissiga skillnader bland lärarna, varför vi har valt att redovisa både kvinnliga och manliga lärares svar tillsammans. Beträffande eleverna har vi där resultatet av vår undersökning visar att det föreligger könsmissiga skillnader särredovisat detta, i annat fall har vi redovisat elevernas svar tillsammans. Eftersom antalet flickor (18) är mycket större än antalet pojkar (8), har vi ibland tyckt att det har varit svårt att avgöra om det föreligger könsmissiga skillnader. Väger nio flickors svar lika tung som fyra pojkars är frågor som vi hela tiden har diskuterat när man ska bedöma gränsen för var hälften, mer än eller mindre än hälften går osv.

5.2 Resultat från observationer

Handledningssamtalen karaktäriseras av att läraren (handledaren) börjar med att ställa kontrollerande frågor, för att se var i processen basgruppen befinner sig. Därefter fortsätter en del med problematiserande frågor, medan andra ger eleverna mer konkret hjälp med innehållet (fakta). Man märker ofta att det är en eller ett par elever i gruppen som är mer aktiva än andra och att grupperna har kommit olika långt i processen.

Efter våra observationer har vi kommit fram till några frågeställningar som kan vara bra att reflektera över och att diskutera inom läraryrket vid utvärdering av projekt: Varför blev projektet som det blev? Vad är det för skillnad mellan de basgrupper där arbetet fungerade bra och de där det fungerade mindre bra? Var det för kort, eller rent av för lång tid? Bristande kunskap om arbetsmetoden PBL och processen? Ointressant ämne? Dåligt anpassat till programmet och verkligheten? För omfattande projekt? Fel upplägg på projektet/uppdraget? Hur var förkunskaperna i relation till kraven? Vad kunde vi handledare ha gjort annorlunda?

5.3 Lärare och elevers syn på PBL/VAL som arbetsmetod

Lärarna uttrycker inte något teoretiskt perspektiv på PBL/VAL så som det beskrivs inom forskningen. Verklighetsförankring och ämnesövergripande är aspekter som man framhåller och som de flesta anser vara bra. Man menar vidare att det kräver en viss allmän mognad hos eleverna att arbeta enligt PBL/VAL. Lärarna anser att PBL/VAL är ett bra komplement till vanlig undervisning, men att det aldrig helt kan ersätta denna. Man anser att en blandning av undervisningsformer är bäst.

Nästan inga elever kände till begreppet problembaserad inläring eller vad det innebär. Några elever associerade till och med begreppet med inlärningsproblem. Endast ett fåtal elever kände till begreppet och visste att de arbetade enligt detta sätt. Eftersom så få elever kände till begreppet PBL/VAL använde vi oss av termen projektarbete, då alla eleverna visste vad detta var. Vi valde att göra undersökningen utifrån ett konkret projekt/uppdrag eftersom eleverna inte hade så stor erfarenhet av problembaserat lärande sedan tidigare.

Att arbeta enligt PBL/VAL är jätteroligt när man får gensvar ifrån eleverna men oerhört frustrerande och tråkigt när man inte får det, menar lärarna. Den totala arbetsbördan kan enligt lärarna bli större vid arbete enligt PBL/VAL, speciellt om inte gruppdynamiken i basgrupperna fungerar, eller om eleverna inte tar ansvar för sitt arbete. Däremot minskar lärarnas totala arbetsbörda när basgruppsarbetet fungerar väl. De flesta elever bör enligt lärarna bli mer ansvarstagande, planera sin tid bättre, läsa instruktionerna noggrannare, börja i tid, respektera varandra i gruppen, lära sig kompromissa för att arbetet enligt PBL/VAL ska fungera smidigt. Några lärare önskar färre elever (3-5) i varje grupp, men gruppsykologisk forskning visar att den optimala storleken är 5-7 personer för god idéproduktion och social interaktion. Vissa lärare menar även att det kan underlätta arbetsprocessen och gruppdynamiken i basgruppen om man delar in eleverna efter ambitionsnivå.

Även eleverna anser att de själva kan förbättra arbetsprocessen genom att: *"arbeta hårdare"*, *"anstränga mig mer"*, *"följa tidsplanen bättre"*, *"komma igång i tid"*, samt *"förbättra min närvaro."* Flickorna upplever att det svåraste med PBL/VAL är att komma igång med arbetet. Andra problem som de upplever med PBL/VAL är att alla i gruppen inte har samma mål, alla tar inte sitt ansvar samt att frånvaron är hög. Pojkarna tycker i stället att det är samarbetet som är svårast men menar även att hög frånvaro, att följa tidsplan och att man har olika mål inom basgruppen kan utgöra problem. Samtliga elever tycker att de har tillräckligt med tid för att genomföra arbetet, flera tycker t o m att de får för mycket tid, men de säger även att trots att de har gott om tid så blir det stressigt i slutet på grund av svårigheterna att komma igång.

En klar majoritet av flickorna tycker att de lärt sig mer genom att arbeta i projektform än vad de skulle ha gjort vid traditionell undervisning. De tycker att det är roligare, men svårare att arbeta i projektform, bara ett fåtal tycker att det är lättare. Av pojkarna däremot tycker bara hälften att de har lärt sig mer än vid traditionell undervisning. Hälften av pojkarna föredrar dessutom individuellt (traditionellt) arbete för att det är lättare. Flickorna tycker att de största fördelarna med att arbeta i projektform är att man lär sig samarbeta, ta ansvar och att man lär av varandra. Av pojkarna tycker hälften att det är bra att man lär sig samarbeta, någon att man lär sig ta ansvar och lär av varandra i gruppen, någon menar att det är bra att man inte behöver göra allt själv. *"Alla kan vara med och bestämma, men alla tar inte chansen, någon blir ledare"*.

5.4 Lärare och elevers syn på handledning inom PBL/VAL

Resultatet av vår undersökning visar att lärarnas syn på handledning är, att ge instruktioner och riktlinjer, utan att styra för mycket, leda eleverna igenom uppgiften genom att förklara, ifrågasätta, problematisera, ge tips och råd samt uppmuntra och stötta dem. Handledning innebär även att man ibland måste hjälpa eleverna med faktakunskaper för att de ska komma vidare i processen, menar en lärare. En annan lärare menar att handledning enligt PBL/VAL innebär att *"man inte behöver kunskaper i det aktuella ämnet för att kunna vara handledare"*. En tredje lärare menar att handledning innebär att veta var man ska dra gränsen mellan att hjälpa eleverna, men ändå inte att göra jobbet åt dem. Man har handledningsträffar med basgruppen minst en gång i veckan där man informerar sig om hur arbetet framskrider, samt hur dynamiken och arbetsfördelningen i gruppen fungerar.

Man borde, enligt lärarna, ägna mer tid åt samarbetsövningar i början så att eleverna lär sig ta ansvar och visa respekt för varandra. Stora grupper (varje basgrupp består av ca sju elever) innebär att mer tid går åt till att lösa konflikter och skapa struktur inom gruppen och det blir mindre tid över för det egentliga arbetet. Flera elever vill i framtiden ha mindre grupper och en del vill ha nya gruppindelningar. Detta styrker lärarnas åsikt om att man bör ägna mer tid åt samarbetsövningar .

Baserat på de utvärderingar som har gjorts efter avslutade projekt tror lärarna att de flesta elever på skolan är nöjda med den handledning de får, men att en del vill ha mer hjälp (*"några vill att man gör jobbet åt dem"*). Detta bekräftas även av våra intervjuer med eleverna. Ibland verkar det, enligt lärarna, som om eleverna inte riktigt förstått vad handledningen är avsedd för. Lärarna tror dock att elevernas behov av att bli sedda delvis blir tillgodosett genom handledningssamtalen.

Intervjuerna med eleverna visar att de i stort sett är nöjda med den handledning de får. Några vill ha mer hjälp med innehållet och mer konkret information om vad och hur de ska göra. Eleverna tycker dock att handledarna ska "pusha på" lite mer så att de kommer igång. De vill ha mer information och fler lektioner inom ämnet innan projektet börjar, men även under projektets gång. Eleverna vill att handledarna ska komma till fler lektioner i studiehallen, dvs under studiehallstiden, en elev visste inte ens vem som var gruppens handledare. En del vill ha mindre projekt, några vill ha mer frihet under ansvar, men ganska många var nöjda och kom inte på något som handledarna kunde förbättra.

Eleverna har viss schemalagd tid, i studiehallen, för att arbeta med sina projekt. På vår fråga om vad lärarna tror att eleverna förväntar sig av dem svara flera lärare, *"att vi är mer närvarande under studiehallstiden"*, vilket bekräftas av de svar vi får av eleverna på frågan: *Vad tycker du att lärarna kan bli bättre på?* Vidare tror lärarna att eleverna förväntar sig att de ska vara klara och tydliga, säga samma sak, ge samma information och att man är lyhörd för deras behov.

Endast en av lärarna upplevde att tiden för handledning var tillräcklig, två ansåg att de helt klart inte hade tillräckligt med tid för handledning. De två andra menade att i teorin, d v s schemat, fanns tid, men i praktiken räckte inte tiden. Vissa elever kommer inte när de ska utan vill ha handledning när det passar dem och då kanske man själv inte har tid. Mycket tid går åt att serva eleverna med kopiering, hämta grejor, alla drar i en.

"Basgruppsmötesprotokollen", det som i litteraturgenomgången benämns "Arbetsdagbok", används av de flesta elever och de tycker i allmänhet att det hjälper dem i arbetet. Alla elever förstår dock inte varför, eller vilken funktion, dessa protokoll har för arbetet. Närvarolistan används av alla och där råder det inga tvivel bland eleverna om vad dess funktion är. Eleverna är väldigt noga med att föra in närvaron, även handledarens.

5.5 Relationen mellan kollegor vid arbete inom PBL/VAL

Kollegornas krav och förväntningar på varandra är att man kan samarbeta, är klar och tydlig, att man har samma mål, arbetssätt och bedömning. Att man tar sig tid för att träffas och att man kan sina ämnen anser man också är viktigt.

Lärarna uppskattar samarbetet med kollegorna, och tycker det är roligt att få insyn i varandras arbete och ämne. Man känner dock ytterligare behov av att sitta ner och prata sig samman, *"Vad vill vi"?*, *"Hur kommer vi dit?"* Man vill utarbeta gemensamma mål och utforma en gemensam struktur som passar hela arbetslaget. Det är emellertid svårt att finna tid för detta, menar man.

5.6 PBL/VAL i relation till innehåll

En av svårigheterna ligger i att hitta intressanta och meningsfulla projekt som väcker elevernas intresse och ligger i linje med turismprogrammet. En tänkbar lösning är, enligt en del lärare, att engagera eleverna tidigare i processen så till vida att de kan få komma med idéer om tänkbara teman för projektarbeten. Detta är även ett önskemål från elevernas sida.

En annan möjlig lösning är att dela in projekten i olika svårighetsgrader alternativt att gradera i olika svårighetsgrader inom projekten. En annan svårighet som lärarna upplever med PBL/VAL är att det är svårt att bedöma elevernas individuella prestationer.

De flesta elever menar att det beror på vilket tema projektet har om det blir kul eller inte. Flera elever kopplade ihop det aktuella projektet med historia trots att detta ämne inte ingick, myter hör till ämnet svenska. Några tyckte det var kul med drama, andra inte, några tyckte det var konstigt. De hade svårt att se hur temat "Kultur & Myt" hör ihop med turism. Eleverna tyckte inte att just detta projekt var jätteintressant. Flera elever uttryckte att de ville ha roligare och intressantare teman i framtiden. Kanske var just detta tema inte tillräckligt kopplat till programmet och verkligheten för att fånga deras intresse. Dewey med flera menar att det är mycket viktigt att man utgår ifrån elevens intresse och förkunskaper för att lärandet ska uppfattas som meningsfullt, detta menar vi bekräftas av vårt resultat.

5.7 Organisations- och ledningsfrågor vid PBL/VAL

Att arbeta enligt PBL/VAL ställer speciella krav på lokaliteterna, man behöver t ex tillgång till grupprum, datorer och telefoner m m.

Det behövs även mer tid för att planera inför nya projekt och tid för utvärdering efter avslutade projekt samt mer tid för möten med elever. Tidsbrist upplevs som ett stort problem, man menar att det finns *"tid i teorin men inte i praktiken"*, tiden *"äts upp"* av en massa *oförutsedda händelser*, *"schemastrul"* m m.

Det enda formella krav, när det gäller handledning inom PBL/VAL, som ställs ifrån ledningen är lärarkompetens, därutöver bryr sig ledningen inte särskilt mycket så länge allt fungerar, vilket kan bero på för lite insyn i arbetssättet. Lärarna anser dock att de behöver fortbildning inom PBL, både vad gäller gruppdynamiken och arbetsprocessen.

5.8 Sammanfattning av vårt huvudsakliga resultat

I korthet kan man säga att handledningen inom PBL/VAL på Turismgymnasiet i Göteborg fungerar bra, men både lärare och elever menar att det kan bli bättre. Både lärare och elever tycker att det är roligt att arbeta med PBL/VAL, man lär sig mer men det är tidskrävande.

6. Diskussion och slutsatser

I vår undersökning ”Handledning inom PBL” har vi genom att jämföra valda delar av relevant forskning, med resultaten av vår studie på Turismgymnasiet i Göteborg kommit fram till följande slutsatser och rekommendationer.

6.1 Reflektion över forskningsmetoden

Vi menar att det skulle ha varit svårt att göra en kvalitativ undersökning av handledning utan observationer och samtalsintervjuer. En brist i undersökningen är att vi inte använde bandspelare under intervjuerna, speciellt med lärarna. Detta skulle troligen ha minskat risken för feltolkning av svaren, vi hade även kunnat beakta sådant som tonfall m m i analysen.

Vår studie kan betraktas som en fallstudie av en specifik klass med en specifik grupp lärare/handledare, som jämförelse hade det hade varit intressant att göra motsvarande studie i en annan klass med andra lärare/handledare. Möjligheten att dra generella slutsatser kanske hade ökat om vi hade haft tid för ytterligare en studie. Detta får vi i stället ge som ett förslag på ytterligare forskning.

6.2 Vårt huvudsakliga resultat

Vårt övergripande resultat är att trots att många av lärarna uttrycker osäkerhet i sin roll som handledare, fungerar handledningen bra. Eleverna är i stort sett nöjda, men man bör dock i detta sammanhang beakta att eleverna inte riktigt förstått syftet med handledning inom PBL och därför kan ha svårt att avgöra huruvida handledningen, sett ur ett teoretiskt perspektiv, är bra. För att utveckla arbetsformen PBL/VAL krävs att alla, både lärare, elever och skolledning anstränger sig lite extra. Med ledningens stöd kan lärarna arbeta fram en gemensam strategi för handledning. Eleverna kan, enligt dem själva, anstränga sig mer och ta större ansvar för sitt skolarbete. Schemat kan anpassas så att ämnesövergripande projektarbete inom PBL/VAL underlättas. Om man gör detta menar vi att man skapar goda förutsättningar för elevernas livslånga lärande.

Som bygger på följande resonemang...

Lärarna upplever att de behöver fortbildning inom PBL/VAL, både arbetsgången och gruppdynamiken, för att bli ännu bättre och säkrare i sin roll som handledare. Man menar även att man behöver ”*tala sig samman*” för att nå fram till ett gemensamt förhållningssätt och gemensamma strategier. Våra resultat visar att det i teorin, till viss del, finns en gemensam strategi för handledning inom PBL/VAL på Turismgymnasiet idag, men i praktiken uppfattar eleverna att de får olika handledning av olika lärare.

Enligt den forskning vi tagit del av lyfts det fram som väsentligt att ha en gemensam strategi för handledning inom PBL, för att eleverna ska uppfatta att de får samma ”feed-back”, och att alla handledare förväntar sig samma sak av eleverna. Om man inte har en gemensam strategi menar forskningen att det finns risk att eleverna intar en kameleontattityd och lägger energi på att försöka anpassa sig efter de olika handledarnas strategier (sid 13). Vi har tagit del av dokument som tidigare utarbetats på skolan och som behandlar arbetsgång inom metoden

PBL/VAL och handledning av basgrupper inom PBL (plattform för handledning inom PBL/VAL). Vår undersökning tyder på att man inte arbetar aktivt med dessa dokument. Detta kanske beror på tidsbrist, vilket är ett stort problem enligt samtliga lärare. Vi menar att detta är en organisationsfråga. Tillräckligt med tid bör avsättas för planering och utvärdering av arbetsprocessen. Även schemat kan anpassas för att underlätta projektarbetena, t ex att man ”bryter” ordinarie schema. Detta gör att både elever och lärare lättare kan fokusera på det aktuella projektet. Vissa andra svårigheter såsom lokaliteter är sådant som endast kan lösas av skolledningen.

Eleverna är i stort sett nöjda med den handledning de får idag, men känner att de behöver ”pushas” på mer i början av arbetsprocessen. De vill ha hjälp med att ”komma igång” men även få bekräftat att de är på rätt väg. Detta stöds av forskningen som menar att handledaren ska vara med basgruppen under hela det första basgruppsmötet och arbeta igenom de fem första stegen i ”7-stegsmodellen” (s 10). Eleverna vill dock att handledarna är mer tillgängliga och de vill ha mer ämneskunskaper innan projekten börjar, men även under tiden projektet pågår. Detta önskemål menar vi att man kan tillgodose genom att lärarna har inledande föreläsningar i sina respektive ämnen, och därefter resurslektioner och/eller resurshandledning utifrån elevernas frågor.

Resultaten visar tydligt att det är väldigt viktigt att man arbetar med teman som eleverna tycker är intressanta och har verklighetsanknytning för att eleverna ska känna att det de gör är meningsfullt. Det är även viktigt att uppgifterna är på en lagom svår nivå. Detta skrev Dewey om redan i början av seklet och stöds även av Lpf 94 (s 7).

Vår studie visar också att eleverna upplever att det blir problem med samarbetet när man har olika ambitionsnivå och mål inom en basgrupp. Ett alternativ är då att dela in eleverna i homogena basgrupper efter förkunskaper och ambitionsnivå. Detta menar vi kan ha många fördelar, det kan underlätta samarbete om man inom gruppen har samma mål, risken för konflikter minskar. Elever med lägre ambitionsnivå ”tvingas” att jobba mer och kan inte bara glida med, men de ges samtidigt större möjlighet att utvecklas utifrån sin nivå. Elever med högre ambitionsnivå ges också större möjlighet att utvecklas i en homogen grupp. Man bör dock beakta att detta strider emot de demokratiska idealen som genomsyrar Lpf 94, eleverna bör även ges möjlighet att arbeta i heterogena basgrupper, men detta menar vi kan vara en del av progressionen i utbildningen.

6.3 Didaktisk relevans

Vi menar att PBL är ett förhållningssätt till kunskap, lärande och elever, i relation till omvärlden. Detta förhållningssätt omvandlas i praktiken till en undervisningsmetod som till fullo stöds av Lpf 94. Därför är det viktigt, menar vi, att undersöka hur man praktiskt tillämpar denna undervisningsmetod och hur man handleder eleverna i praktiken. Hur väl hänger teori och praktik ihop? Behöver man anpassa teorin för att den ska passa verkligheten?

I litteraturen har vi inte funnit så mycket som beaktar handledning av elever på gymnasienivå. Detta kanske beror på att man inom befintlig forskning rekommenderar att varje skola ska utarbeta sin egen modell för PBL, utifrån sina egna förutsättningar.

Vår uppfattning är att de teoretiska kunskaperna om PBL/VAL var begränsade och varierade ganska mycket mellan lärarna. Detta kan bero på skillnader i erfarenhet, utbildning och ämnesinriktning. Eleverna hade också bristande kunskaper om PBL/VAL, både processen och själva begreppet, trots att lärarna vid upprepade tillfällen informerat om metoden, både skriftligt och muntligt. Detta tyder på att man från lärarnas håll måste bli ännu mer tydlig och anpassa arbetsinstruktionerna och kanske även arbetssättet så att metoden passar de egna elevernas förutsättningar bättre.

En majoritet av eleverna upplever att det är roligare, men svårare att arbeta i projektform. De flesta flickor, men bara hälften av pojkarna tycker att de lär sig mer av att arbeta på detta sätt än vid traditionell undervisning. Forskningen visar att den dialoga kunskapen ökar när man arbetar inom PBL, d v s eleverna lär sig av varandras erfarenheter och kunskaper genom att kommunicera med varandra. Detta bekräftas av eleverna i vår studie, både pojkar och flickor påpekar att de lär av varandra när de arbetar i projektform. Vi menar att det därför är viktigt att fortsätta att utveckla den här arbetsmetoden så att den blir ännu bättre och även tilltalar pojkar i högre utsträckning. Även lärarna i vår studie tycker att det är roligt men jobbigt att arbeta med PBL/VAL.

6.4 Förslag till fortsatt forskning

Vår erfarenhet från lärarutbildningen är att de som ska bli yrkeslärare får i större utsträckning utbildning inom PBL än blivande lärare i allmänna ämnen. Detta menar vi ger sämre förutsättningar för att man ska kunna arbeta ämnesintegrerat, vilket allt fler skolor tenderar att göra. Detta är något som man bör ta i beaktande i kommande lärarutbildningar, både när det gäller lärarstudier och lokala lärarutbildare ute på VFU skolorna. En aktuell forskningsfråga i det sammanhanget kan vara: "Vilken utbildning om metoden PBL och handledning inom PBL får lärarstudier?"

Vårt resultat tyder på att pojkar inte i lika stor utsträckning som flickor tycker om att arbeta med PBL. En fråga som därför väcker vårt intresse är: "Är det verkligen så att pojkar i allmänhet tycker sämre om att arbeta inom PBL än flickor, och i så fall varför?"

6.5 Avslutning med återkoppling till syfte

Syftet med undersökningen var att undersöka hur handledning inom PBL på gymnasiet fungerar och vi menar att enligt vår undersökning fungerar handledning i praktiken ganska bra, detta får vi stöd av både av lärare, elever och befintlig forskning. Allt kan naturligtvis bli bättre. De förbättringar som lyfts fram som önskvärda och som finner stöd i forskningen är framför allt att man på varje skola arbetar sig fram till ett gemensamt förhållningssätt till kunskap, lärande och elever. Det behövs ett starkt stöd ifrån skolledningen. Det är även viktigt att lärarna erbjuds fortbildning inom PBL/VAL så att de själva får en bättre teoriknytning och därmed ökad insikt och förståelse för filosofin bakom PBL.

En lärare måste känna sig trygg, säker och kompetent i sin roll som handledare för att kunna skapa en god gruppdynamik där elevernas självkänsla och kunskapsutveckling kan blomma ut, så att när de lämnar gymnasieskolan är redo att möta nya utmaningar.

Referenser

Andersson, A. (1999). *Itis Studiematerial. PBL på Fria Gymnasieskolan i Haninge*.

Hämtat 2 januari 2007, från

www.itis.gov.se/studiematerial/kopia/pdf/292.pdf

Dewey, J. (1916/1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2:ra uppl.). Stockholm: Norstedts Juridik.

Franke, A. (1997/1999). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. (2:ra uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Handal, G. & Lauvås, P. (1982). *På egna villkor – en strategi för handledning*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur

Henning-Loeb, I. (1997). Föreläsning. Dahlgren, L-O. *Kunskap, lärande, och undervisning – tradition och vision*. Hämtat 2 januari 2007, från

<http://www.altavista.com/web/results?itag=ody&q=PBL+lars+ove+dahlgren&kgs=0...>

Linde, G. (2005). Historien om en radikal omdaning. (Red.), *Boken om pedagogerna*. (s.12-44). (5:e uppl.). Stockholm: Liber

Lundquist, T. (1999). *På verklighetens grund*. Linköping: Linköping universitet. Centrum för skolutveckling.

Sedman, O. (1994). *Häftan för didaktiska studier. Att samtala om undervisning*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm. Didaktikcentrum.

Silén, C., Norrman, S. & Sandén, I. (1993). *Problembaserad inläring – en beskrivning av ideologi och pedagogisk referensram*. Linköping: Hälsouniversitetet Vårdhögskolan i Östergötland.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

www.Wikipedia.se

INTERVJUFRÅGOR HANDLEDARE

MAN KVINNA ANTAL ÅR I YRKET

1. Vad innebär VAL/PBL för dig och vad tycker du om det?
2. Vad innebär handledning för dig?
3. Vilka krav ställs det på dig som handledare av elever/kollegor/ledning?
4. Tror du att eleverna är nöjda med den handledning de får idag?
5. Tror du att eleverna har lärt sig mer av att arbeta i projektform än de skulle ha gjort med ”traditionell” undervisning?
6. Tror du att eleverna tycker att det är roligare/svårare/lättare att arbeta i projektform än ”traditionellt”?
7. Vad tycker du är/har varit bra/dåligt med att arbeta i projektform?
8. Vad tycker du är/har varit svårast/lättast med att arbeta i projektform?
9. Har du tillräckligt med tid för att handleda eleverna?
10. Vad skulle du vilja förändra inför nästa projektarbete?
11. Vad skulle du själv kunna göra för att förbättra nästa projektarbete?
12. Vad tycker du att eleverna skall göra för att förbättra nästa projektarbete?
13. Har du några andra tankar kring handledning, VAL/PBL som du vill dela med dig av?

INTERVJUFRÅGOR ELEVER

KILLE

TJEJ

ÅLDER

1. Vad hade du för förväntningar innan du började med arbetet?
2. Har dina förväntningar infriats? På vilket sätt, varför inte tror du?
3. Vad vet du om problembaserad inläring?
4. Tror du att du har lärt dig mer av att arbeta i projektform än du skulle ha gjort med ”traditionell” undervisning?
5. Är det roligare/svårare/lättare att arbeta i projektform än ”traditionellt”?
6. Vad är/har varit bra med att arbeta i projektform?
7. Vad är/har varit dåligt med att arbeta i projektform?
8. Vad är/har varit svårast med att arbeta i projektform?
9. Får du tillräckligt med hjälp av handledarna?
10. Vad skulle du vilja ha mer hjälp med?
11. Får du tillräckligt med tid för att genomföra arbetet?
12. Vad skulle du vilja förändra/förbättra inför nästa projektarbete?
13. Vad skulle du själv kunna göra för att förbättra nästa projektarbete?
14. Vad tycker du att handledarna skall göra för att förbättra nästa projektarbete?