

# HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i Pedagogik  
(41-60) 10 poäng  
vt 2006

## **”Jag forskar om Kapybaran”**

En studie kring elevers tillvägagångssätt och ämnesval vid  
fri forskning i en åldersintegrerad klass i grundskolan

Författare : Mats Bevemyr  
Handledare : Britten Ekstrand

## **Sammanfattning**

Uppsatsen tar upp frågor kring arbetet med ”forskning” som bedrivs av elever i grundskolan. Det som är fokus i denna studie är frågan hur eleverna i sin fria forskning väljer ämne och tillvägagångssätt i sitt forskningsarbete. I studien anläggs ett sociokulturellt perspektiv på lärande och de resultat som framkommer analyseras framförallt genom teorier kring lärande i praktikgemenskaper. Den empiriska delen av studien har genomförts i en åldersintegrerad klass i grundskolans år F-5. Metodologiska utgångspunkter vid fältarbetet har i huvudsak sin grund inom etnografisk metodteori och såväl deltagande observation som olika typer av intervjuer har varit viktiga inslag i det empiriska fältarbetet. Det övergripande resultatet i studien tyder på att elevernas val av så väl forskningsämne som av tillvägagångssätt i sitt forskningsarbete är mycket rutinbetonat och variationen mycket liten. Genom det teoretiska analysrastret kan klassen ses som en praktikgemenskap där lärandet och handlandet konstitueras och bibehålls. Praktikgemenskapen socialiserar så att säga till likriktighet.

Nyckelord : Elevforskning, Praktikgemenskap, Lärande, Styrning - handledning, Etnografi

# Innehåll

<b>INLEDNING .....</b>	<b>1</b>
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	2
UPPSATSENS VIDARE DISPOSITION .....	3
<b>BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING .....</b>	<b>3</b>
HISTORISK BAKGRUND TILL FORSKNING SOM ARBETSSÄTT I GRUNDSKOLAN.....	3
<i>Strömningar inom pedagogiken och skrivningar i läroplanen.....</i>	4
<i>"Forskning" i skolan.....</i>	6
TIDIGARE FORSKNING OM FORSKNING I SKOLAN.....	7
<b>TOLKNINGSTEORIER OCH ANALYSRASTER .....</b>	<b>8</b>
ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE.....	9
LÄRANDE I PRAKTIKGEMENSKAPER .....	11
<b>METODOLOGISKA UTGÅNGSPUNKTER.....</b>	<b>13</b>
ETNOGRAFI.....	14
<i>Etnografi i skolan.....</i>	14
MINA METODOLOGISKA ÖVERVÄGANDEN I RELATION TILL ETNOGRAFISKT ARBETE.....	15
<i>Problemformulering.....</i>	16
<i>Förhållningssätt och teoretisk förståelse.....</i>	16
<i>Datainsamling.....</i>	18
Deltagande observation.....	19
Etnologiska intervjuer .....	21
<i>Analysarbete.....</i>	24
Fortlöpande analys .....	24
Avslutande analys .....	25
<i>Etik och kvalitet.....</i>	25
Kvaliteter hos framställningarna i sin helhet.....	25
Kvaliteter hos resultaten.....	27
Validitetskriterier .....	28
<b>RESULTAT OCH ANALYS.....</b>	<b>29</b>
BÄVERN – EN ÅLDERSINTEGRERAD F-5A MED 46 ELEVER.....	29
<i>Arbete med forskning.....</i>	30
Fri forskning.....	30
Temaforskning .....	31
VI GÖR SOM VI VILL, MEN ALLA GÖR LIKA – STUDIENS PRELIMINÄRA RESULTAT .....	32
ELEVERNAS VAL AV ÄMNE OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT I SIN FRIA FORSKNING – STUDIENS EGENTLIGA RESULTAT .....	33
<i>Hur eleverna väljer ämne för sin fria forskning.....</i>	34
Ämnesvalet är begränsat till ett fåtal ämnesområden .....	35
Man forskar om det man brukar forska om .....	36
<i>Hur eleverna väljer tillvägagångssätt i sin fria forskning.....</i>	37
Ta reda på fakta.....	37
Bearbeta materialet.....	40
Redovisa sin forskning.....	40
Liten variation i tillvägagångssättet vid fri forskning.....	41
PRAKTIKGEMENSKAPEN SOCIALISERAR TILL LIKRIKTIGHET – STUDIENS TEORETISKT ANALYSERADE RESULTAT.....	41
<i>Elevgruppen kan ses som en praktikgemenskap.....</i>	41
<i>Åldersintegrationen får konsekvenser som bevarar praktikgemenskapen trots att medlemmarna successivt byts ut</i>	42
<i>Praktikgemenskapen socialiserar till likriktighet.....</i>	43
<i>Ingen transfer från temaforskning till fri forskning.....</i>	43
<i>Tillhör pojkar och flickor olika praktikgemenskaper? .....</i>	44
<b>DISKUSSION.....</b>	<b>45</b>
MIN EGEN FÖRFÖRSTÅELES PÅVERKAN PÅ RESULTATET .....	45
EN ANNAN TEORETISK RAM FÖR ANALYSEN – ETT ANNAT RESULTAT? .....	47

<i>Frihetens gissel</i> .....	47
GENERALISERBARHET SOM KVALITETSKRITERIUM .....	48
PEDAGOGISKA KONSEKVENSER .....	49
VIDARE FORSKNING .....	50
<b>REFERENSER</b> .....	<b>1</b>

## Inledning

Emma – en elev i grundskolans år 5 – sitter djupt koncentrerad och läser ur en pärm med olika flikar. Hon bläddrar och verkar leta efter något. Hon bläddrar fram och tillbaka i den tjocka pärmen. Efter en stund stannar hon upp. Koncentrationen skärps ytterligare och hennes ansikte försvinner ner i pärmen. ”– Kapybaran! Jag ska forska om Kapybaran!”

Elevforskning, eller ”forskning i skolan”<sup>1</sup>, är i dag ett relativt vanligt förekommande fenomen. Elever arbetar mer eller mindre självständigt med att utifrån ett givet eller fritt valt ämne söka information som de sedan sammanställer och presenter. I detta arbetssätt finns stor potential för lärande i olika former. Kunskap i att söka, sovra och sammanställa information och att utveckla ett kritiskt förhållningssätt ses allmänt som viktiga kunskaper i dagens samhälle. Att skriva, läsa och inte minst att lära att lära är andra kunskaper som, i såväl skolans styrdokument som i den allmänna debatten, ses som viktiga och som ett undersökande och forskande arbetssätt mycket väl kan vara en god grund för att ge.

Min egen förförståelse för fenomenet ”forskning i skolan” hade vid denna studies början sin grund dels i min egen lärarutbildning under början av 1990-talet, dels i de erfarenheter jag fått genom mitt arbete som lärare i grundskolans tidigare år. Jag såg ett undersökande och forskande arbetssätt som något mycket positivt, där eleverna fritt fick utveckla sin förmåga att ta reda på, kritiskt granska och sammanställa information. Jag såg stora möjligheter för lärande i såväl svenska som inom mer samhälls- och naturkunskapliga områden.

När jag gick in i denna studie hade jag till en början ingen färdigformulerad problemformulering. Jag ville studera området ”fri forskning skolan”. Eftersom jag var mycket medveten om att jag hade en positiv syn på detta arbetssätt var jag när jag gick in i studien noga med att inte inta en normativ position eller försöka utröna huruvida arbetssättet var ”bra” eller ”dåligt”. Jag antog att bland annat min förförståelse skulle göra denna bedömning mycket svår. Jag ville därför endast beskriva hur arbetet med elevernas

---

<sup>1</sup> Jag kommer i texten att använda begreppen ”forskning i skolan”, ”fri forskning”, ”elevforskning” och liknande benämningar som i stort sett synonyma. ”Fri forskning” innebär här dock en specifik typ av ”forskning i skolan” där ämnesval och val av tillvägagångssätt i forskningsarbetet för eleverna är helt eller i hög grad fritt, och alltså inte bestämt av till exempel läraren. Denna ”fria forskning” ska alltså ses inom ramen för ”elevforskning” eller ”forskning i skolan” och inte som det mer allmänt använda begreppet ”fri forskning” som förekommer inom universitetsvärdens kontext.

”forskning” gick till. Jag såg studien som explorativ och hoppades under studiens gång kunna specificera mina frågeställningar och mitt problem.

Det jag efter en tid i fältet anade var något jag tidigare inte reflekterat över och som förvånade mig. När eleverna fick full frihet att själva välja ämne för sin ”forskning” verkade det som om variationen i ämnesvalet blev mycket begränsad. Samma sak såg jag beträffande tillvägagångssättet i elevernas ”forskningsarbete”. Variationen i arbetssätt var väldigt liten.

På grund av det jag sett, eller anat mig se, inriktade jag den fortsatta studien på elevernas ämnesval och val av tillvägagångssätt i deras forskningsarbete. Jag ville försöka utröna hur eleverna gjorde dessa val och varför de blev som de blev. För att skapa en förståelse valde jag att se problemet ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv och mot teorier kring lärande i praktikgemenskaper.

Sett ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärandet som en process där den sociokulturella kontexten successivt införlivas hos individen. Ur detta perspektiv är det i stort sett en omöjlighet att *inte* lära. Vi lär genom att leva. Vi lär genom att arbeta och vistas i olika kontextuella miljöer. Sett ur detta perspektiv lär sig eleverna genom sitt arbete med forskning oundvikligen *något*. Om de lär sig skriva, läsa eller utvecklar ett kritiskt förhållningssätt må vara osagt, men de lär sig, medvetet eller omedvetet, till exempel hur man i den aktuella sociokulturella miljön förväntas agera och handla för att vara en del i denna sociokulturella kultur.

Hur elever arbetar med fri forskning och varför de gör på detta sätt är fokus i denna studie. Det som framförallt fångat mitt intresse är hur eleverna väljer ämne och metod i sitt forskningsarbete då detta inte på förhand bestäms av läraren eller andra styrande instruktioner.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att beskriva hur elever arbetar med forskning i en åldersintegrerad klass. Syftet är mer precist att studera hur eleverna väljer ämne och metod i sitt forskningsarbete.

Följande två huvudsakliga frågeställningar har styrts studien:

- Hur väljer eleverna ämne för sin fria forskning
- Hur väljer eleverna tillvägagångssätt i sin fria forskning

Studien fokuserar alltså *inte* på huruvida fri forskning är bra eller dåligt för elevernas lärande av olika ämneskunskaper eller färdigheter i till exempel språk, skrivande med mera – vilket i sig är ett mycket intressant område. Fokus ligger i stället på elevernas handlande i sitt arbete och vad som kan tänkas ligga till grund för detta.

### ***Uppsatsens vidare disposition***

Efter denna inledning ger jag en bakgrund och presenterar tidigare forskning inom området. Därefter beskrivs de tolkningsteorier och analysraster som används i studien. Min tolkning av det sociokulturella perspektivet förklaras och jag beskriver hur det används i denna studie. Likaså förklarar jag teorin bakom praktikgemenskaper och hur jag i denna studie använt mig av denna som ett analysredskap. I metodkapitlet beskriver och diskuterar jag de metodologiska utgångspunkter jag haft i studien. En etnografisk ansats är här central. I kapitlet resultat och analys redovisar jag studiens resultat i några olika steg. Jag redovisar dels det jag kallar studiens *preliminära resultat* och som har sitt ursprung i en kontinuerlig analys av den empiri jag haft tillgång till. I studiens *egentliga resultat* går jag sedan mer in i detalj och besvarar studiens frågeställningar. Den sista delen som jag kallar studiens *teoretiskt analyserade resultat* ser jag resultatet genom det teoretiska analysraster jag tidigare redogjort för. Uppsatsen avslutas med en diskussion där jag tar upp det som framkommit i studien och belyser detta utifrån olika aspekter.

## **Bakgrund och tidigare forskning**

Denna studie handlar om elevers arbete med att ”forska” i skolan och framförallt frågan kring hur deras val av ämne och metod går till. I detta kapitel ger jag en historisk bakgrund till området *elevforskning* och visar på den forskning som idag finns inom detta område.

### ***Historisk bakgrund till forskning som arbetssätt i grundskolan***

Det är, och har de senaste tjugo åren varit, vanligt i grundskolan att elever ”forskar”, det vill

säga att de utifrån ett givet eller fritt valt ämne söker information som de sedan sammanställer och presenter.

I detta kapitel ges en bild av de faktorer som påverkat och lett fram till att detta arbetssätt blivit vanligt i grundskolan. Här beskrivs hur olika pedagogiska strömningar och skrivningar i skolans läroplaner historiskt påverkat utvecklingen mot detta arbetssätt. Avslutningsvis tas några mer konkreta orsaker till varför ”forskning” som begrepp kommit att bli populärt som benämning i skolan.

### **Strömningar inom pedagogiken och skrivningar i läroplanen**

Den svenska skolan har genom historien genomgått många svängningar i fråga om pedagogisk grundsyn, styrning och arbetssätt. Någon djupgående beskrivning eller analys av detta finns inte utrymme för i denna text, men förhoppningsvis kan texten ge en inblick i den bakgrund som den fria forskningen i dagens skola bör ses emot.

En grundläggande ideologisk fråga i dessa sammanhang är den till synes enkla frågan om vad skolans uppgift egentligen är. Varför ska vi gå i skolan över huvud taget? Enligt Nilsson (2004) finns här historiskt sett två ideologiska motpoler. Dels den att skolan ska utbilda elever till fria individer, dels den att skolan ska utbilda medborgare anpassade efter samhällets behov. Richardson (2004) menar att skolan fram till 1800-talets början i stort sett uteslutande var inriktad på den individuella utvecklingen hos individen, medan samhällsförändringar under 1800-talet fick pendeln att svänga över till att skolans uppgift blev att utbilda medborgare efter samhällets krav (Richardson, 2004; Nilsson, 2004).

I samband med denna pendelsvängning delades det svenska skolsystemet 1842 upp i två parallella skolformer; den nya folkskolan och de sedan tidigare befintliga läroverken. Även om mycket skiljde dessa två skolsystem från varandra, vilade kunskapssyn och undervisningsmetoder dock till stora delar på samma grund. Det fanns ett specifikt stoff som skulle läras ut eller överföras från skolan till eleven (Richardson, 2004). Man kan tala om en reproducerande kunskapssyn och syn på lärande.

Folkskolan var från start fast knuten till kyrkan och enligt Richardsson (2004) var detta säkerligen en bidragande orsak till att den kyrkliga folkundervisningens metoder också



övertogs av folkskolan. Detta innebar att undervisningen i huvudsak bestod av drillövningar som gick ut på att lära sig psalm- och bibeltexter – företrädevis Luthers lilla katekes – utantill (Nilsson, 2004). Nilsson (2004) hänvisar till Arfwedson & Arfwedson (1998) och menar att så kallade mönsterpedagogiska metoder, med mycket lärande utantill, var dominerande i såväl folkskolan som läroverken och att grundtanken var att ”ju bättre eleverna lyckades med att reproducera det innehåll läraren hade bestämt – dvs. skolkunskaperna – desto större var chansen att de skulle få ett högre betyg” (Nilsson, 2004, s 25).

Den överlägset vanligaste undervisningssituationen i klassrummen i så väl läroverken som i folkskolan var enligt Nilsson (2004) så kallad frontalundervisning eller katederundervisning, där läraren stod framme vid katedern och såg ned över de i rader sittande eleverna. Läraren hade det klart största talutrymmet och det typiska interaktionsmönstret var att läraren frågade en fråga – en elev svarade – varefter läraren värderade svaret.

I början av 1900-talet fick dock dessa traditionella pedagogiska synsätt allt mer kritik och nya pedagogiska idéer växte fram. I USA såg man det inte rimligt att utbildningen endast skulle ha en reproducerande roll, då samhället i övrigt nu genomgick snabba förändringar. Utbildningen måste i stället vara en verksam del i samhällsutvecklingen. De pedagogiska tankar och traditioner som nu blev tongivande var de så kallade progressiva traditionerna. Enligt Nilsson (2004) anses det kännetecknande för sådana progressiva pedagogiska strömningar vara att elevens egen aktivitet och initiativ i kunskapssökandet och inlärningsprocessen framhållits.

I Sverige kom den progressiva pedagogiken att sätta sina spår bland annat genom 1919 års undervisningsplan. Här framhölls den så kallade aktivitetspedagogiken och även om det i praktiken oftast var den traditionella pedagogiken som var dominerande kom enligt Nilsson (2004) progressiva pedagogiska tankar att påverka folkskolan under mellankrigstiden. Dahl (1999) ger ett exempel på hur skolarbete inspirerat av aktivitetspedagogik kunde gestalta sig:

*Arbetet kunde utgå från ett studiebesök till stranden, till en fiskhamnsauktion eller ett kulturresevat med gamla byggnader. Undersökningar, praktiskt arbete och studier i boksamlingar, kartor och bildverk ledde vidare till modellering, modellbyggen, målning, läsande och skrivande och till redovisning för kamrater och lärare. Barnens språkutveckling fick en skjuts i ett kollektivt, funktionellt sökande efter kunskaper. (Dahl, 1999 sid 40)*

Några av de förgrundsfigurer inom den progressiva pedagogiken är den amerikanske professorn i psykologi, filosofi och pedagogik John Dewey, den franske frihetspedagogen Célestin Freinet och den italienska läraren och pedagogen Maria Montessori, som alla tre levde och verkade under samma tid kring sekelskiftet 1900. Bland tidigare inspiratörer kan nämnas den franske filosofen Jaen-Jacues Rousseau (1712-1778), den österrikiske reformpedagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) och den tyske dito Friedrich Fröbel (1782-1852).

De progressiva pedagogiska tankarna levde så att säga parallellt med de mer traditionella under hela 1900-talet och gör det även i dag. Under 1970-talet hade enligt Nilsson (2004) den progressiva pedagogiken ett uppsving då den politiska samhällssituationen gav uttryck för allmänt progressiva idéer. Detta kom enligt Nilsson (2004) att komma till uttryck i 1980 års läroplan (Lgr80) där bland annat mer tematisk läsning framhölls och där formuleringar som ”utgå från problem, som eleverna själva ställer” (Lgr80, s 48), ”Läraren måste försöka bygga vidare på elevens egen nyfikenhet” (s 48) och ”elevaktiva arbetssätt utesluter en ensidig katederundervisning” (s 49) tydligt visar på progressiv pedagogisk influens.

### **”Forskning” i skolan**

En bidragande orsak till att intresset för att ”forska” i skolan blomrade upp i mitten av 1980-talet var, förutom skrivningarna i läroplanen, enligt Nilsson (2004) att dåvarande Forskningsrådsnämnden gjorde en stor satsning med syfte att öka kännedomen om forskning som företeelse bland elever på mellanstadiet. Enligt Ingrid Pramling och Roger Säljö (1986), som gjorde en uppföljande studie av denna satsning, bestod materialet i huvudsak av en pärm med nio häften där man beskrev vad en forskare sysslade med och där man gav tips om hur eleverna själva kunde arbeta med forskning. Valda delar av materialet skickades ut till alla mellanstadieskolor i landet, samt till beslutsfattande och informerande myndigheter. Materialet presenterades även vid utbildningsmässor runt om i landet och alla läromedelscentraler fick ett videoband kopplat till den utdelade pärmen.

I en uppföljande studie av Forskningsrådsnämndens satsning gav Säljö (1985) en bild av i vilken utsträckning mellanstadielärare kommit i kontakt med den information som gått ut. Säljö's studie genomfördes tidsmässigt i nära anknytning till den massiva

informationskampanjen, och visade att nära två tredjedelar av de 118 tillfrågade mellanstadielärarna runt om i landet kände till kampanjen och att två tredjedelar av dessa verkligen läst det aktuella materialet. De kommentarer som gavs var övervägande positiva eller mycket positiva och 20-40 % av de tillfrågade övervägde att använda materialet i sina klasser.

Det är mot denna bakgrund inte svårt förstå Nilsson (2002, 2004) när han menar att Forskningsrådsnämndens breda satsning starkt bidragit till att elevforskningen från och med slutet av 1980-talet kommit att få stor spridning i grundskolans tidigare år.

### ***Tidigare forskning om forskning i skolan***

Man skulle kunna se forskning kring fenomenet elevforskning som en typ av metaforskning, det vill säga "forskning om forskning". Det finns relativt stor mängd tidigare forskning om forskning på högre nivå, medan forskningen på den forskning som elever själva arbetar med i skolan är mindre vanlig.

Ingrid Pramling och Roger Säljö's studier på 1980-talet kring dåvarande forskningsrådsnämndens satsning på forskning i grundskolan, som jag redogjort för ovan är ett exempel på forskning kring elevers eget forskningsarbete (Säljö, 1985, Pramling & Säljö 1986). Under senare tid är dock den mest framträdande forskningen som gjorts kring elevforskning i svenska skolan den som Nils-Erik Nilsson bedrivit och som redovisas i doktorsavhandlingen *Skriv med egna ord – En studie av lärprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"* (2002).

Nils-Erik Nilsson har i sin doktorsavhandling studerat elevers arbete med forskning i skolan (år 7-9). De frågeställningar han sökt svar på är hur eleverna går tillväga då läraren uppmanar dem att "skriva med egna ord", hur eleverna använder olika källor och skriver sina forskningsrapporter, hur eleverna förstår skrivandet och vilka mål de har med sitt skrivande, vilken förståelse eleverna utvecklar på det område de forskar om, och slutligen hur vi ska förstå framväxten av elevforskning som fenomen.

Nilsson (2002) visar att eleverna i sin forskning i hög grad skriver av färdiga texter och ser detta som sin text. Han menar att ett fåtal elever kopierar hela texter rakt av, men att ett stort

antal elever plockar textfragment lite här och där och sätter samman till en text som ses som deras egen. Några elever samlar textdelar på samma sätt, men försöker även skriva om texten något genom att byta ut vissa ord här och där för att texten ska bli sin egen.

Studien visar även att elever och lärare ofta har olika mål med forskningsarbetet. Eleverna skriver för att öva sig och få betyg, medan läraren däremot ser arbetet som en möjlighet för eleverna att vara nyfikna och ta reda på saker de vill veta mer om. En annan slutsats som Nilsson drar är att många elever inte verkar lära sig något, eller i vart fall väldigt lite, om det område eller ämne de forskar i.

Nilsson (2002) menar också att elevforskning många gånger används av pedagogen för att kunna individualisera undervisningen, men han menar att det är en fara med detta då det lätt leder till tysta klassrum där ingen kommunikation förekommer. Har man, som jag upplever Nilsson (2002) har, synen att kommunikation och samtal främjar, eller rent av är en förutsättning, för lärande, är det risk att elevforskning i den form Nilsson studerat snarare förhindrar än möjliggör lärande.

## **Tolkningsteorier och analysraster**

I detta kapitel kommer jag att ta upp de teorier och perspektiv som jag använder för att tolka och analysera studiens empiriska material. Jag har valt att se empirin utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv. Med utgångspunkt i detta perspektiv kommer jag att använda teorier kring lärande i *praktikgemenskaper* eller *Communities of Practise*, för att tolka och analysera empirin.

Man skulle kunna säga att det handlar om ett kontextuellt perspektiv på lärande baserat på situerad lärt teori (Gustavsson, 2000). I detta ser jag lärande som något som sker i en gemensam verksamhet. Jag ser deltagandet i en social praktik som den grundläggande processen för lärande och jag ser lärande och kunskap som kontextuell och situationsberoende.

Detta perspektivet har i denna studie varit medvetet redan i val av syfte och frågeställningar och har hela tiden funnits med i bakgrunden. Syfte och frågeställningar i denna studie är alltså redan i sin konstruktion sedda ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv.

Syftet att studera hur elever väljer ämne och metod i sitt forskningsarbete, ska alltså förstås ur ett sociokulturellt lärandeperspektiv och intresset ligger således på att studera hur elevernas handlingar kan förstås mot bakgrund i den sociala praktik de befinner sig – och hur deras handlingar i sig konstruerar, bibehåller och förändrar den sociala praktiken. Jag ser deras handlande som en konsekvens och del av det kollektiva situerade lärandet.

Att studiens resultat och framförallt analys utgår från samma perspektiv som låg bakom dess syfte och frågeställningar är sett ur ett sociokulturellt perspektiv av avgörande betydelse. En fråga som ställs som en del av en viss kontext, måste för att vara meningsfull även besvaras och analyseras inom samma kontextuella ramar. Detta är i sig en av de grundläggande tankarna i ett kontextuellt och sociokulturellt perspektiv. Som Säljö (2000) framhåller är den situerade kontextens påverkan på individens handlingar och val ”den grundläggande analysenheten i den sociokulturella traditionen” (s 128).

### ***Ett sociokulturellt perspektiv på lärande***

Att i en studie anlägga ett sociokulturellt perspektiv kan ha flera möjliga innebörder och tolkningsmöjligheter. Det jag avser med detta perspektiv i denna studie har inte i första hand med olika sociala eller etniska gruppers situation eller liknande att göra. Fokus ligger istället på lärande. Jag anlägger ett sociokulturellt perspektiv på lärande eller ett sociokulturellt lärandeperspektiv.

I ett sociokulturellt perspektiv bör enligt Säljö (2000) mänskligt lärande förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv. Kunskapen lever först i samspelet mellan människor och blir därigenom en del av individen. Lärandet är en del av det levda livet i den kultur man lever. Individen för sedan i sin tur kunskapen vidare genom olika artefakter och genom att helt enkelt leva och verka i sitt sociokulturella sammanhang. På detta sätt förs kunskap vidare till nya generationer. Man kan inte undgå att lära eftersom lärande är en integrerad del av att leva. En central tes i det sociokulturella lärandeperspektivet är att en viss kunskap lever, och kan kanske endast leva, i en viss kultur. Kunskapen är kulturberoende. Man kan se kunskapen som en del av kulturen. Man skulle kunna gå så långt som att säga att kunskapen *är* kulturen – och lärandet *är* livet. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är kunskapen kulturberoende, kontextuell och situerad.

Som grundaren av den sociokulturella teorin ses framförallt den ryska psykologen Lev Vygotsky som inom den kulturhistoriska skolan lade grunden för det sociokulturella perspektivet (Wyndham, Riesbeck, & Schoultz, 2000). Han betonade att individens tänkande påverkas av miljön i rum och tid. Vygotsky anser enligt Wyndham, Riesbeck, & Schoultz (2000) och Lindqvist (1999) att individen inte direkt svarar på omgivningen utan miljön medieras (förmedlas) med hjälp av olika kulturella hjälpmedel och verktyg. Vygotskys teori om den kognitiva utvecklingen lägger stor tonvikt på dynamiken i samspelet mellan det sociala och det individuella. I det sociokulturella perspektivet ser man som jag beskrivit ovan inte människan och världen separerade i olika system utan som en helhet, människan i världen. Tillsammans skapar vi den verklighet vi är delaktiga i och som skapar oss själva.

Om Lev Vygotsky historiskt kan ses som grundaren av det sociokulturella perspektivet kan den svenska professorn i pedagogik, Roger Säljö, ses som en av de främste företrädarna för detta perspektiv idag. Säljö betonar bland annat lärandets situerade natur.

*Mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet. (Säljö, 2000, s 128).*

Kanske ni hört den ”roliga historien” om pojken som är ute och går med familjens hund och efter en stund möter sin lärare i engelska. Läraren frågar ”- vad heter hunden?” varpå pojken omedelbart svarar ”- The dog”. Detta kan ses som ett exempel på det Säljö (2000) menar med att handlingar är situerade i sociala praktiker. Skulle pojken ha mött någon annan person och fått samma fråga, är det troligt att han svarat att hunden hette Laban, men eftersom det var just engelskläraren som ställde frågan kom situationen att ingå i en för pojken upplevd annan kommunikativ kontext – nämligen skolans och engelsklektionens.

På samma sätt menar Säljö (2000) att olika typer av kunskaper är situerade eller kontextuellt bundna till olika verksamheter. ”Olika diskurser, och de färdigheter som är kopplade till dem, hör till olika domäner och till olika sociokulturella praktiker i det komplexa samhället” (s 129).

En intressant aspekt av att se kunskap och lärande som situerat och kontextuellt är huruvida kunskap kan överföras från en situation till en annan. Att det är på detta sätt är en ganska vanlig och djupt rotad tanke och har i allmänhet tagits för given. Man lär sig något – till exempel i skolan – för att sedan använda denna kunskap i yrkeslivet eller i vardagslivet. Denna *transfer* har enligt Säljö (2000) dock kritiserats och sett ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande och kunskap är *transfer* inte något givet fenomen – snarare tvärt om. ”Tankeformer och sätt att analysera verkligheten är på komplicerade – men ändå tydliga – sätt kopplade till olika sociala praktiker och verksamheter och varierar mellan sammanhang” (s 142).

Med utgångspunkt från ett sociokulturellt perspektiv och en syn på kunskap och lärande som situerat och kontextuellt finns olika teorier för att försöka förklara och förstå mänskliga handlingars situerade natur och beskriva dessa som delar av kontinuerliga sociala praktiker i samhället. En av dessa teorier är den så kallade verksamhetsteorin som i mycket grova drag säger att våra handlingar är kontextuellt beroende av det verksamhetssystem man befinner sig i (Säljö, 2000 ; Gustavsson 2000). En annan teori om lärande som i mångt och mycket liknar verksamhetsteorin är teorin om lärande i praktikgemenskaper.

## ***Lärande i praktikgemenskaper***

I detta kapitel ger jag en kortfattad beskrivning av teorier kring lärande i praktikgemenskaper. Denna teori kommer jag senare att använda som analysraster för studiens resultat.

En praktikgemenskap (*communities of practice*) behöver, enligt Lave och Wengers definition (1999) , inte bestå av en *väldefinierad identifierbar* grupp individer eller en grupp med socialt *synliga* bindningar. Det som krävs är (engagerat och aktivt) deltagande i ett verksamhetssystem i vilket deltagarna delar förståelse kring vad de sysslar med och vad denna sysselsättning har för betydelse i deras liv och för praktikgemenskapen. Medlemmarna i praktikgemenskapen kan alltså komma och gå, det är den gemensamma aktiviteten, arbetet och verksamheten som är det sammanhållande. Wenger (1998) menar att praktikgemenskaper finns överallt och att vi alla hela tiden tillhör en eller flera praktikgemenskaper – i hemmet, på arbetet, i skolan eller vår hobby.

Enligt teorin kring lärande i en sådan praktikgemenskap, sker lärande som en social process snarare ett mottagande av kunskap eller information. Lave och Wenger (1999) menar att

lärande är en process av deltagande i praktikgemenskaper. De menar också att kunskapen (kunnandet och vetandet) finns i den sociala organisationen som helhet, i relationerna mellan deltagarna i praktikgemenskapen, inbakad i deras praktik och i praktikens artefakter. Teorin knyter alltså nära an till det sociokulturella perspektivet på lärande så som bland annat Säljö (2000) beskriver detta övergripande problemområde.

En betydelsefull tes som Lave och Wenger (1999) framför är att deltagarna i praktikgemenskapen tar till sig kunskapen först genom perifert, men legitimerat, deltagande och sedan allt mer som fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen, och att varje individ går från att vara en novis, eller "newcomer" som Lave och Wenger säger, till att vara en expert eller "old-timer". Begreppet "legitimate peripheral participation" (legitimt perifert deltagande)<sup>2</sup> bör ses i samband med begreppet *praktikgemenskap* för att få mening. Lave och Wenger (1999) säger också att man måste se de tre orden *legitimate*, *peripheral* och *participation* som en helhet för att få en korrekt bild av begreppet. Orden definierade var för sig ger en missvisande bild. "...we intend for the concept to be taken as a whole. Each of its aspects is indispensable in defining the others and cannot be considered in isolation. Its constituents contribute inseparable aspects whose combinations create a landscape – shapes, degrees, textures – of community membership" (Lave och Wenger, 1999, s 35). Begreppet som helhet är en beskrivning av, eller förutsättning för, hur lärande går till i praktikgemenskaper. En novis<sup>3</sup> (*newcomer*) deltar i början i praktikgemenskapen, men bara i utkanten så att säga. Man kanske hjälper till med de enklaste momenten och så vidare. Det är dock viktigt att novisen verkligen *deltar i aktiviteten* och inte förhåller sig passiv och utanför. Det vill säga han eller hon utför något som tillför något till verksamheten som helhet. Det är även viktigt att novisen får access till verksamheten och all den kunskap som finns inbyggd i denna, och inte blir utestängd från vissa områden. Under dessa förutsättningar kommer sedan novisen att allt mer kretsa närmare en full förståelse (kunnande, vetande) och allt mer bli en integrerad del av den gemensamma kunskapen i praktikgemenskapen, och till sist (kanske) bli en expert<sup>3</sup> (*an old-timer*).

---

<sup>2</sup> Att göra en översättning ord för ord så som jag gjort kan mycket väl vara missledande, men i brist på ett bättre svenskt begrepp tycker jag det kan vara ok att översätta begreppet "legitimate peripheral participation" med "legitimt perifert deltagande".

<sup>3</sup> Jag har översatt Lave och Wengers begrepp *newcomer* till novis och *old-timer* till expert.



Lave och Wenger (1999) argumenterar alltså i sin text för att praktikgemenskaper genom att ge "nykomlingar" access till gemenskapens kunskap och via *legitimate peripheral participation* föra vidare kunskapen och på så sätt behålla den i organisationen så att säga. De menar även att nykomlingars nya friska idéer kan påverka praktikgemenskapen så att de nya idéerna tas tillvara och blir en del av praktikgemenskapens kunskap. Frågan huruvida praktikgemenskaper i sig är en grogrund för ny kunskap och kunskapsutveckling eller ett bevarande system för kunskap och traditioner är intressant. Berner (1999), som diskuterar praktikgemenskaper ur ett samhälls- och teknikhistoriskt perspektiv, menar bland annat att det är praktikgemenskaper som avgör vad som är möjlig och relevant teknik och även vilka tekniska problem som är lösbara och hur de kan lösas. Hon menar att praktikgemenskaperna i sin normala verksamhet förvaltar det man kan kalla en *tekniktradition*. En risk som Berner ser med detta är den tröghet och låga förändringsbenägenhet som byggs in i ett sådant system. Praktikgemenskapens inbyggda roll att förvalta den rådande tekniktraditionen förhindrar många gånger nya idéer att komma fram. ” *Den etablerade tekniktraditionens makt över tänkande och fantasi är därmed stor. Kritik avvisas och nya lösningar som inte passar ihop med existerande investeringar och design förkastas.*” (Berner , 1999, s.39).

## Metodologiska utgångspunkter

I detta kapitel kommer jag att beskriva och reflektera över de metodologiska överväganden och val jag gjort i min studie för att uppnå dess syfte och för att besvara studiens frågeställningar.

Det övergripande syftet med studien var att beskriva hur elever arbetar med fri forskning i en åldersintegrerad klass i grundskolan. Jag ville få inblick i hur arbetet gick till och förståelse för varför det såg ut som det gjorde. Jag hade inte någon speciell hypotes eller tanke kring vad jag skulle komma fram till utan såg min studie som explorativ. Jag utgick också från att ett mer specificerat syftet och konkreta frågeställningar skulle växa fram som en del av en kontinuerlig analys under fältarbetets gång. Jag såg min studie som övervägande kvalitativt inriktad och bedömde att jag för att uppnå studiens syfte skulle behöva ägna mig åt fältnära arbete med inslag av deltagande observation och kvalitativa intervjuer.

Min studie kom med utgångspunkt i detta att influeras av en etnografisk metodologisk ansats. I min beskrivning av, och reflektioner kring, det empiriska arbetet nedan relaterar jag därför fortlöpande till etnografi och etnografisk metodteori.

## **Etnografi**

Vad som nu mer vanligen menas med etnografi är den del av den social- och kulturanthropologiska forskningspraxis som omfattar *insamlandet* och *bearbetningen* av grundläggande forskningsmaterial. Det är också i den bemärkelse jag tagit fasta på etnografins metodologi i min studie.

Ordet *etnografi* är en sammansättning av de två orden *etno*, som är det grekiska ordet för ”folk”, och *grafi*, efter grekiskans *graphi´a* som betyder ”beskrivning”. Etnografi skulle alltså rent språkligt kunna översättas med *folkbeskrivning*. (Ovesen, 2006)

Etnografien har framförallt sina rötter i antropologin och etnologin. Som vetenskaplig disciplin eller ämnesområde var etnografi i Sverige till en början knuten till de etnografiska museerna, och syftet var beskrivningen av först och främst icke-europeiska folkslags kulturer. Under 1960-talet ändrades etnografins inriktning till att mer intressera sig för analysen av sociala och kulturella strukturer och processer i allmänhet. (Ovesen, 2006)

## **Etnografi i skolan**

I takt med att etnografien i mindre grad inriktade sig mot att beskriva främmande folkslags kulturer och mer ägna sig åt att analysera de sociala och kulturella strukturerna i olika mindre samhällsgrupper, kom även det pedagogiska fältet, framför allt skolan, att bli av intresse för etnografiska studier. Till en början var det dock inte i första hand utbildning och lärandeprocesser som stod i centrum för intresset, utan snarare sociala strukturer i den aktuella samhällsgruppen (Kullberg, 1996).

Efterhand började dock även utbildningsforskare att använda sig av etnografiska metoder för att undersöka frågor kring utbildning. Det kunde då handla om undervisning, lärande, läromedelspåverkan, lokal och statlig ledning eller utvärdering. I detta avseende var framförallt USA betydligt tidigare ute än vad vi var i Sverige. Margaret Mead började redan

tidigt på 1900-talet att i USA diskutera antropologiskt tänkande på pedagogiska problem (Kullberg, 1996).

I Sverige har på senare tid klassrummet i allt större utsträckning kommit att utgöra ett forskningsfält för etnografen. Exempel på aktuell skolforskning där en etnografisk ansats eller metod tillämpats är bland annat Fritjof Sahlströms doktorsavhandling kring klassrumsinteraktion i grundskolan (1999), Gunvor Selbergs doktorsavhandling kring elevinflytande i lärandet (1999) och Eva Österlinds avhandling kring elevers planering av sitt eget arbete (1998).

Det är alltså i detta sammanhang min studie bör ses. Jag vill studera arbetet med fri forskning i klassrummet och tar då hjälp av etnografiska metoder.

### ***Mina metodologiska överväganden i relation till etnografiskt arbete***

Etnografiskt arbete benämns ibland även fältarbete och på motsvarande sätt benämns etnografiska studier ibland fältstudier. Begreppen etnografiskt arbete och fältarbete bör dock inte ses som direkt synonyma. Fältarbete har en något vidare betydelse och generellt kan man säga att fältarbete är ett samlande begrepp för undersökningar vars främsta kännetecken är att de utförs i de sociala och fysiska miljöer där den verksamhet eller de aktiviteter som en forskare intresserar sig för äger rum – fältet (Keijser, 1999). Enligt Kullberg (1996) karaktäriseras etnografiska studier i stor utsträckning just som att vara nära knutna till fältet och detta var som jag tidigare nämnde också ett av skälen till att jag valde att utgå från en etnografisk ansats eller metod i denna studie.

Kullberg (1996) ger följande beskrivning av en etnografisk studie som jag anser ligger väl i linje med hur denna studie utformats.

*Undersökningspersonerna lär forskaren om hur de tänker och handlar kring det som forskaren studerar. Etnografen undersöker en process i en så naturlig miljö som möjligt. Han eller hon befinner sig under en längre tid på det fält där informanterna lever och där data såväl produceras som samlas in. De mest kännetecknande dataproduktionsteknikerna är direkt observation, i viken forskaren oftast utgör en deltagande observatör, och intervjun, djupintervjun och samtalet. Dessutom insamlas diverse saker (artefakter) samt*

*skilda dokument om och av informanterna på fältet. Etnografen analyserar informationen kontinuerligt men genomför dessutom en slutlig analys då studien är genomförd, vilken utgör en fördjupning av den kontinuerliga analysen. Rapporteringen sker genom en text som är såväl beskrivande som berättande (narrativ) med analytiska inslag. (Kullberg, 1996, s32-33).*

## **Problemformulering**

Jag nämnde inledningsvis i detta kapitel att jag när jag gick in i fältarbetet inte hade några färdigformulerade frågeställningar utan endast ett tämligen vagt formulerat syfte. Berglund (1985) refererar i sin rapport till ett antal författare som framhåller att etnografisk forskning *inte* innebär att forskaren går in i den aktuella processen med på förhand klart definierade frågor eller hypoteser. Detta ska dock, enligt Berglund (1985), inte förstås som att forskaren går "helt vit" in i den process som ska studeras. Kullberg (1996) menar att en etnografisk studie inledningsvis inte innehåller någon distinkt problemformulering, utan snarare ett batteri av frågor. Genom att enbart ha en distinkt fråga att söka svar på, riskerar enligt Kullberg undersökningen att bli meningslös.

De utgångsfrågor som den etnografiska forskaren formulerar, förändras under studiens gång. Detta är enligt Kullberg (1996) ett naturligt förhållande i etnografiska studier, eftersom de teorier som ska leda till ny kunskap genereras under undersökningsarbetets gång.

Min vaga problemformulering bestod till en början i att få veta mer om hur arbetet med forskning i grundskolan gick till. Jag var också intresserad av hur detta arbete gestaltade sig i en åldersintegrerad klass, då min erfarenhet var att ett forskande arbetssätt var särskilt vanligt i just åldersintegrerade klasser. Jag hade inga preciserade frågeställningar, men en rad frågor av både hur-karaktär och varför-karaktär.

## **Förhållningssätt och teoretisk förförståelse**

I min studie ville jag se arbetet med fri forskning utifrån elevernas och lärarnas perspektiv. Jag ville höra deras beskrivningar av arbetet och varför de handlade som de gjorde samtidigt som jag ville analysera detta utifrån ett mer teoretiskt perspektiv. Enligt Kullberg (1996) intar forskaren i en etnografisk undersökning undersökningspersonernas perspektiv och försöker att se världen genom deras ögon. Samtidigt måste forskaren vara medveten om sin egen

förförståelse och inte i att tro sig kunna se saker och ting helt oberoende av egna tidigare erfarenheter och teoretiska antaganden. Detta är heller inte något som bör eftersträvas enligt Kullberg (1996), som menar att forskaren bör vara väl teoretiskt förberedd inför sin studie.

*En god förförståelse är en god förutsättning för att etnografen kontinuerligt ska kunna analysera det som sker så att teorier genereras (utvecklas, skapas) under processens gång. (Kullberg, 1996, s 51)*

På samma sätt som den etnografiske forskaren inte går blank in i studien vad gäller problemformulering eller frågeställningar, bör forskaren heller inte gå blank in vad gäller teoretiskt perspektiv. Berglund (1985) citerar i detta sammanhang Schumacher (1984) enligt följande:

*The ethnographer who enters the field with several conceptual or theoretical frameworks is able to recognize more easily the events that occur and to expand the conceptual aspects of the settings. (Berglund, 1985, s 8)*

I min studie har jag därför, förutom min egen tidigare erfarenhet av arbete med fri forskning som lärare i grundskolan, även innan och under fältarbetets genomförande läst in mig kring tidigare forskning inom området och försökt satt mig in i teorier kring lärande i praktikgemenskaper för att kunna använda dessa som ett analysraster.

En annan fråga som är av vikt i detta sammanhang är huruvida det är en fördel eller en nackdel att genomföra etnografiska studier i det fält där forskaren själv sedan tidigare är starkt engagerad och bekant. Bör en lärare till exempel göra en etnografisk studie i sin egen klass? Kullberg (1996) hänvisar till Walcott som ifrågasätter möjligheten att skolfolk kan se något nytt i en skolmiljö. Hon menar att det kan vara svårt att distansera sig själv. Kullberg (1996) hänvisar även till Ely (1994) som har motsatt uppfattning och menar att stor förtrogenhet med fältet inte hindrar forskaren i fältarbetet. Kullberg (1996) menar att om en lärare agerar etnologisk forskare på sin egen arbetsplats kan det finnas viss risk att man blir inblandat i vardagsrutiner och därigenom misslyckas med att distansera sig i forskningen. Hon menar dock att det även finns stora fördelar med att som forskare vara förtrogen med det fält på vilket studien bedrivs. Forskaren behöver då inte ägna energi och tid på att lära känna fältet utan kan rikta all uppmärksamhet åt det som ska studeras.

Min studie genomfördes i en åldersintegrerad klass på en skola där jag själv tre år tidigare arbetat. Mitt val av skola gjordes först och främst utifrån att det där skulle finnas möjlighet att nå syftet med min studie – det vill säga jag sökte ett fält där en åldersintegrerad klass arbetade med fri forskning. Mitt val av den specifika skolan gjorde jag dels på grund av att tillträdet till fältet stod öppet, dels på grund av att jag såg fördelar med att vara bekant med miljön och därmed inte behöva ägna energi och tid på att lära känna fältet. Visst kan det finnas risk att bli hemmablind och inte se saker som kan vara väsentliga, men min bedömning var att jag inte skulle drabbas av detta. Det var tre år sedan jag över huvud taget jobbade som lärare i grundskolan och det fält jag studerade var förändrat. Såväl elever som arbetsrutiner med mera har bytts ut under åren. Min uppfattning var att jag skulle kunna distansera mig och att kvaliteten på studien snarare skulle öka än minska på grund av mitt val av fält.

## **Datainsamling**

I min studie använde jag mig av deltagande observation, olika former av intervjuer samt i viss mån även av dokumentanalys. Det är enligt Berglund (1985) vanligt att den etnografiske forskaren använder flera olika typer av datainsamlingsmetoder. Syftet med detta tillvägagångssätt är framförallt att höja studiens reliabilitet och validitet. Typiska datainsamlingsmetoder inom pedagogisk etnografisk forskning är *deltagande observation* och olika former av *intervjuer*, men även enkätundersökning, studier av dagböcker och läroböcker, videodokumentation med mera används (Berglund, 1985). Enligt Kullberg (1996) är de vanligaste datainsamlingsmetoderna deltagande observation, etnografiska intervjuer och i viss mån även insamlandet av artefakter (saker).

Min deltagande observation bestod i att följa två elever i deras enskilda forskningsarbete. Jag besökte klassen vid fem olika tillfällen för att vara med då de arbetade med sin forskning. Valet av just dessa två elever grundade sig dels på att de lägligt skulle påbörja ett nytt forskningsarbete i samband med att jag planerat inleda mitt fältarbete, dels på rekommendation av läraren som ansåg att dessa båda elever var tämligen representativa för eleverna i klassen som helhet samtidigt som de troligen inte skulle störas av att jag var med dem och frågade dem om deras arbete. Jag genomförde även en längre intervju med var och en av dessa båda elever, förutom de samtalsliknande och situationsbundna intervjuer jag genomförde som en del av de deltagande observationerna. Jag genomförde också en längre intervju med läraren i klassen, samt fem kortare intervjuer med andra elever i klassen. Utöver

detta fotograferade jag olika vyer och detaljer ur klassrummet och biblioteket samt tog kopior på elevernas arbetsmaterial och färdiga arbeten.

Berglund (1985) menar att de typiska datainsamlingsmetoderna för pedagogisk etnografisk forskning är kvalitativt inriktad, men att även mer kvantitativa insamlingsmetoder förekommer. LeComte och Goetz (1984) klassificerar typiska etnografiska datainsamlingsmetoder i två huvudkategorier: (1) de *interaktiva* metoderna, till exempel deltagande observationer och intervjuer. Det vill säga metoder som förutsätter någon form av interaktion mellan forskaren och undersökningspersonerna. (2) de *icke interaktiva* metoderna, till exempel insamling av arkiv- och registerdata och mer strukturerade klassrumsobservationer. Det vill säga metoder som inte kräver någon direkt interaktion mellan forskaren och undersökningspersonerna. I min studie var det de interaktiva metoderna som var dominerande. Berglund (1985) menar att en fördel med de interaktiva datainsamlingsmetoderna är att de i regel producerar data med hög validitet, medan dessa data många gånger kan vara mindre reliabla än data erhållna av icke interaktiva metoder.

### ***Deltagande observation***

Deltagande observation är enligt Kullberg (1996) det mest karaktäristiska dataproduktions-sättet, genom vilket data produceras i etnografiska studier. I deltagande observationer vistas forskaren under längre tid i det fält där undersökningen sker. Där interagerar forskaren i högre eller lägre grad med undersökningspersonerna beroende på miljö och studiens fokus. Som jag nämnde tillbringade jag fem tillfällen tillsammans med eleverna. Varje tillfälle varade mellan 40 minuter och två timmar. Kullberg (1996) menar att det finns olika uppfattningar bland etnografer vad som menas med deltagande observation. Kullberg hänvisar till exempel till Ely (1994) som menar att även om begreppet i många fall har en snävare betydelse, så använder många forskare benämningen deltagande observation som ett ”paraplybegrepp” för alla kvalitativa metoder och faktainsamlande. Enligt Kullberg (1996) kan det, eftersom man talar om deltagande observation som ett pågående och intensivt observerande, lyssnande och talande, vara svårt att särskilja den deltagande observationen från andra datainsamlingsmetoder som kan förekomma i en etnografisk studie. Det som jag i min studie definierar som deltagande observation inrymmer dels passivt observerande av arbetet i klassen då jag antecknade vad som skedde men inte deltog eller samtalade med eleverna, dels ett mer deltagande arbete då jag följde eleverna i deras arbete och genomförde

samtalsliknande situerade intervjuer. De mer organiserade intervjuerna ser jag däremot inte som del av den deltagande observationen, utan som en särskild del av fältarbetet. Beträffande fotodokumentation och kopiering ser jag det som ett gränsfall som i viss mån kan ses som del av deltagande observation.

Vid deltagande observation (inkluderat informella intervjuer) dokumenterar forskaren vanligtvis sina observationer genom fältanteckningar (Näsman, 2000). Med fältanteckningar menas enligt Näsman (2000) de anteckningar forskaren skriver under fältarbetets gång för att dokumentera sina erfarenheter av vad hon ser, hör, känner och tänker under den tid hon befinner sig i fält eller i anslutning därtill. Frågan om när och var dessa anteckningar bör göras är dock inte helt trivial. Enligt Näsman (2000) är det en fördel att kunna anteckna sina erfarenheter direkt i situationen, då detta minimerar risken för minnesluckor. Å andra sidan menar Näsman (2000) att observatörens möjlighet att iakttä och förstå ett skeende försämras av att hon/han samtidigt är upptagen av att föra noggranna skriftliga anteckningar. Ett alternativ som enligt Näsman (2000) i många fall kan vara att föredra är att i den pågående situationen enbart göra enstaka kortare minnesanteckningar, för att komplettera dessa noteringar med mer utförliga anteckningar av vad man erfarit. Näsman (2000) betonar dock att det vid ett sådant tillvägagångssätt är mycket viktigt att inte vänta för länge med att komplettera sina korta noteringar med utförligare anteckningar. Jag förde anteckningar kontinuerligt under mina deltagande observationer. Som Näsman (2000) påpekar var det dock svårigheter att anteckna i de situationer då jag var involverad i elevernas arbete och samtalande kring arbetet. Jag fick därför varva intensivt deltagande observation med mer passiv observation för att hinna anteckna. Omedelbart efter varje besök – oftast på plats – skrev jag även ned mina reflektioner och tankar kring vad jag varit med om. Detta blev ett värdefullt material och en del av den kontinuerliga analys som ledde fram till de mer specifika frågeställningarna i min studie och som även påverkade utformningen av det fortsatta fältarbetet.

En fråga som aktualiseras i detta sammanhang är huruvida mitt fältarbete och specifikt mitt arbete med deltagande observation sträckte sig över tillräckligt stor tid för att kunna uppnå den täthet i materialet som en etnografisk ansats eftersträvar. Givetvis skulle jag genom att vistas i fält en längre tid kunnat få en mer heltäckande bild av vad som föregick, men jag tror att jag genom mina observationer och intervjuer fått en tillfredställande täthet inom det specifika område jag ville studera. Jag tror att jag genom mitt fältarbete fått förståelse för hur



elevernas val av ämne och tillvägagångssätt går till. I någon mening anser jag att jag uppnått en mättnad i materialet och att ytterligare observationer inte nämnvärt skulle ha bidragit till tätheten inom just detta specifika område.

### ***Etnologiska intervjuer***

Vid sidan av deltagande observation är olika typer av intervjuer den vanligaste metoden för datainsamling i det etnografiska arbetet (Kullberg, 1996, Berglund, 1985). Etnologiska intervjuer kan vara av olika typ, men de vanligaste intervjuformerna är informella samtal, ofta i samband med den deltagande observationen, och mer formella kvalitativa djupintervjuer (Kullberg, 1996). I min studie genomförde jag i huvudsak tre olika typer av intervjuer. Dels de informella situerade samtalen med de elever jag följde i deras arbete, dels de längre organiserade djupintervjuerna med eleverna och med läraren. Den tredje typen av intervjuer jag genomförde var ett antal halvstrukturerade intervjuer med elever i klassen som jag inte direkt följt i deras forskningsarbete. Dessa intervjuer var en konsekvens av den fortlöpande analysen och de framkomna frågeställningarna kring elevernas val av ämne och tillvägagångssätt vid deras forskning. De längre intervjuerna med eleverna genomfördes efter ungefär halva fältarbetstiden och intervjun med läraren genomförde jag i slutet av mitt fältarbete.

Kullberg (1996) menar att samtal och intervjuer används integrerat och det är studiens framväxt som avgör när och vilken form av intervju som är lämplig. Såväl samtal som djupintervjuer planeras av den etnologiske forskaren utifrån vad som blir angeläget under processen i förhållande till undersökningens problem. Först då ett behov uppstått, planeras intervjun.

De formella intervjuerna dokumenteras enligt Kullberg (1996) lämpligen på ljudband och skrivs sedan snarast ut i textform (transkriberas). Intervjuer av mer informell karaktär kan i bland av praktiska skäl vara svåra att dokumentera på ljudband, och dokumenteras då lämpligen genom fältanteckningar under samtals gång eller i direkt anslutning därefter (Näsman, 2000). I min studie spelade jag in alla intervjuer utom de informella situerade samtalen i samband med deltagande observationer. Bandinspelningarna transkriberade jag sedan vilket resulterade i cirka 40 A4-sidor text.

Kullberg (1996) menar att samtalet är den vanligaste formen av intervju i en etnografisk studie, men att den formella djupintervjun även den spelar en viktig roll. En mening ska inte utgöra ett stycke I samtalet följer enligt Kullberg (1996) intervjuaren informanterna i frågandet på ett så naturligt sätt som möjligt. Frågorna i dessa samtal formas utifrån situationer och händelser och förekommer därför enligt Kullberg (2000) kontinuerligt genom undersökningsprocessen. Kullberg (2000) betonar dock svårigheterna med denna typ av informella intervjuer eller samtal. Att föra informella samtal ställer ofta höga krav på den etnografiske forskaren beträffande förmågan att samtala på ett naturligt och otvunget sätt. I detta arbete hade jag stor nytta av att ha viss förförståelse för arbetet och miljön. Jag lå ner stor möda på att skapa ett naturligt samtalsklimat och mitt genuina intresse för deras arbete tror jag hjälpte till i detta avseende.

De längre djupintervjuer jag genomförde planerade jag utifrån det jag observerat och fått del av under de inledande informella samtalen. Jag använde mig av en intervjuguide och försökte få eleverna jag intervjuade att berätta och prata så mycket som möjligt inom ramen för det jag var intresserad av. Enligt Kullberg (1996) kan djupintervjun vara en fortsättning på ett samtal eller en uppföljning av en observation. Djupintervjun kan även uppstå ur forskarens analys då forskaren vill förstå hur informanterna uppfattar något som framkommit i analysen. Den formella djupintervjun har i likhet med det mer informella samtalet, inte några förbestämda och specifika frågor. Däremot har forskaren ofta några områden som ska beröras i tankarna, eller nedtecknat på ett papper (Kullberg, 1996).

Lövgren (2000) beskriver tre olika metoder för att genomföra etnografiska intervjuer, där de två första väl överensstämmer med de som Kullberg (1996) beskriver. Den första av dessa är *den informella konversationsintervjun* som är helt och hållet spontan och alltså har karaktären av ett helt vanligt samtal. Denna typ av intervju förekommer enligt Lövgren (2000) vanligen i samband med deltagande observationer. En annan metod är enligt Lövgren (2000) att använda sig av en *intervjuguide*. Denna typ av intervju är något mer strukturerad än samtalet. Man använder sig av intervjuguiden som en checklista för att veta vilka områden man bör ta upp under intervjun. Den tredje intervjumetoden som Lövgren (2000) presenterar är den *standardiserade intervjun*, där man har färdiga frågor som ställs i en viss förutbestämd ordning.

Vilken eller vilka typer av intervjuer som bör användas beror enligt Lövgren (2000) av situationen och syftet med intervjun. Fördelen med den första typen av intervju är enligt Lövgren (2000) dess flexibilitet och höga frihetsgrad både för den intervjuade och för den som intervjuar. Intervjuaren kan fånga upp intressanta åsikter eller påståenden som inte skulle ha kunnat förutses eller förberedas genom en mer strukturerad intervju. Nackdelen kan vara att detta sätt att intervju ofta tar väldigt mycket tid i anspråk, dels i själva intervjusituationen, men även i analysarbetet. Denna typ av intervju är även väldigt svåranalyserad. En annan svårighet kan enligt Lövgren (2000) vara att intervjuaren för att nå framgång i denna typ av intervju måste vara mycket socialt kompetent och ha ett bra och naturligt förhållande till den intervjuade, vilket i många fall kan vara svårt att åstadkomma men som jag i min studie tycker mig ha åstadkommit.

I den andra typen av intervju, där intervjuaren använder sig av en intervjuguide som underlag för intervjun är flexibiliteten något begränsad, jämfört med den informella konversationsintervjun, men i gengäld blir analysen något lättare att genomföra. Då man ska intervju flera informanter är det en fördel att använda sig av en intervjuguide för att försäkra sig om att man täcker av samma område för alla man intervjuar (om detta är av värde för studien). En nackdel kan vara att man kan missa områden man på förhand inte förutsett. Man täcker inte av ett fenomen totalt hos varje individ (Lövgren, 2000).

Den tredje intervjuformen med strukturerade och fördefinierade frågor har enligt Lövgren (2000) i än högre grad de nackdelar som intervjuguiden medför. Man är som intervjuare väldigt styrd till vissa frågor. En fördel med denna typ av intervju är dock att intervjuareffekten minimeras. Det vill säga intervjuaren påverkar inte intervjusituationen genom att agera på ett visst (omedvetet) sätt, beroende på kön, social kompetens, vana att intervju med mera. Denna typ av intervju används ofta om man är många olika personer som ska genomföra ett stort antal intervjuer. En annan fördel är att analysen ofta är mycket lätt att genomföra vid denna typ av intervjuer.

I stort sett använde jag mig i min studie av alla dessa tre typer av intervjuer. De sju intervjuer jag genomförde med elever som arbetade i klassen, men som jag inte specifikt följt i deras arbete liknade i mångt och mycket den tredje typen av intervjuer som Lövgren (2000) beskriver. När jag planerade dessa intervjuer hade jag kommit så långt i den kontinuerliga analysen att mina frågor blivit relativt specifika.

## **Analysarbete**

Berglund (1985) liksom Kullberg (1996) betonar att metoderna för att analysera data inom etnografiska studier i hög grad varierar. Beroende på karaktären av insamlade data och studiens inriktning med mera är det svårt att forma några generella regler för hur en etnografisk analys bör gå till. Berglund (1985) menar att eftersom en etnografisk studie kan bestå av såväl kvalitativa som kvantitativa data, eller data som kan analyseras både kvantitativt och kvalitativt beroende på studiens syfte, måste analysmetoderna anpassas till detta. I min studie är analysen i huvudsak av kvalitativ karaktär. Enligt Berglund (1985) är det framförallt just den kvalitativa analysen i etnografiska studier som kan bereda svårigheter. Jag har därför lagt kraft och tid på att dels genomföra en kontinuerlig analys under fältarbetet för att successivt bygga upp allt mer specifika frågeställningar och förståelse kring dessa, dels anlagt ett teoretiskt analysraster som jag efter datainsamlingen försökt se empirin igenom. Både Kullberg (1996) och Berglund (1985) menar att analys av data måste ske dels kontinuerligt under datainsamlingen på fältet och dels efter avslutad datainsamling.

## ***Fortlöpande analys***

Den fortlöpande analysen gjorde jag alltså parallellt, eller snarare integrerat, med mitt fältarbete och min datainsamling. Jag använde min förförståelse i form av erfarenhet och inläst teori som utgångspunkt i det fortsatta fältarbetet. Kullberg (1996) menar att den etnografiske forskaren hela tiden pendlar mellan data och teori och att en fortlöpande analys av insamlad data därför är nödvändig. Detta dels för att kunna begränsa den datamängd som samlas in till ett hanterligt omfång, men även för att utifrån denna analys styra forskningsprocessen vidare. Den fortlöpande analysen är alltså enligt Kullberg (1996) ett led i såväl val av fokus vid kommande observationer som val av frågeområden vid kommande samtal och djupintervjuer. Som jag ser det är detta tillvägagångssätt i flera avseenden i överensstämmelse med hur man inom hermeneutisk metodologi beskriver den hermeneutiska cirkeln där forskarens förförståelse varv på varv bildar tolkningsram för förståelse av nya erfarenheter tills någon form av horisontsammansmältning eller mättnad uppnås.

### ***Avslutande analys***

När den empiriska studien är slutförd har den etnografiske forskaren en relativt ansevärd datamängd att tillgå. Det kan vara loggböcker eller dagböcker från fältarbetet, fältanteckningar, intervjuutskrift eller artefakter av olika slag. Under den fortlöpande analysen har dock grunderna för en framväxande teori växt fram. Det den etnografiske forskaren nu ska sträva efter är enligt Kullberg (1996) att finna total mättnad, det vill säga att alla data ska passa. I denna fas av arbetet är det enligt Kullberg (1996) frågan om att något vis omorganisera sina etnografiska fakta och leta efter huvudkomponenter.

Arbetet med den avslutande analysen bestod i min studie i stort av två delar. Den första delen innebar att utifrån fältanteckningar, artefakter i form av elevarbeten och fotografier och framförallt utifrån de transkriberade intervjuerna, försöka bekräfta och kritiskt granska det mönster som jag sett genom den kontinuerliga analysen. Den andra delen av min avslutande analys bestod i att se på detta mönster genom det teoretiska analysraster jag satt upp i form av teorier kring lärande i praktikgemenskaper.

### **Etik och kvalitet**

Etik och kvalitet är något som nästan alltid framhålls som väldigt centralt och viktigt i kvalitativa studier. Enligt Larsson (1994) finns det dock förvånansvärt lite skrivet om vad som bör ses som god kvalitet och god etik i dessa sammanhang. Larson resonerar vidare kring farorna med att sätta upp allt för strikta kvalitetskriterier och menar att risken då är att man helt ägnar sig åt att följa just dessa och utan reflektion utelämnar andra kvalitetsaspekter som kan ha minst lika stor relevans och giltighet. Larsson (1994) ger dock förslag på några riktlinjer för vad som kan anses som god kvalitet i kvalitativa studier, men betonar att dessa främst bör ses som underlag för diskussion och inte som strikta fastslagna riktlinjer. Här kommer jag att översiktligt redogöra för vad Larsson (1994) och även andra tar upp kring etik och kvalitet i kvalitativa studier och reflektera kring hur jag i denna studie förhåller mig till detta.

### ***Kvaliteter hos framställningarna i sin helhet***

Etiska aspekter i samband med kvalitativa studier ses av Larsson (1994) som ett av flera kvalitetskrav för framställningarna i sin helhet inom kvalitativa studier. Eftersom just de etiska frågorna är föremål för särskilt fokus här, tänkte jag stanna upp något vid dessa.

Larsson (1994) lyfter i sammanhanget framförallt frågan om balansen mellan kravet på att skydda de individer som deltar i studien och kravet på att producera ny kunskap. Han menar att en sådan konflikt alltid finns, men att en *rimlig avvägning* i detta kan ses som god kvalitet.

För att hjälpa forskare att göra denna *rimliga avvägning* mellan forskningskravet och individskyddskravet har bland annat Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR) utvecklat några forskningsetiska principer (HSFR, 1990) som i huvudsak består av fyra etiska huvudkrav

- Informationskravet  
"Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte".
- Samtyckeskravet  
"Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan".
- Konfidentialitetskravet  
"Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem".
- Nyttjandekravet  
"Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål".

Enligt Forsman (1997) är den princip som ansetts mest viktig och varit mest diskuterad de senaste årtionden den om "informerat samtycke". Hon menar att det ofta är en mycket mer komplex fråga än man vid första anblick kan tänka sig att göra en *rimlig avvägning* i mellan samtyckeskravet och forskningsresultatens samhällsvärde. Om man exempelvis avser att forska kring hur autister eller dementa upplever sin situation, är då personerna i fråga kompetenta att själva avgöra vilka konsekvenserna är och vad det innebär att delta i forskningen? Om man anser att de inte är det – ska man då avstå från att överhuvud taget forska kring detta område? Forsman tar upp flera exempel som visar på den komplexitet frågan om informerat samtycke bär inom sig. I min studie blir en intressant fråga hur man

ställer sig i detta när det handlar om minderåriga barn, och frågan när – i vilken ålder – deras egen åsikt bör börja gälla? De barn jag observerade och intervjuade var i tolvårsåldern. Jag bedömer att de själva förstod vad det innebar att delta i studien. Jag förklarade syftet med mitt arbete och hur resultaten skulle komma att användas både för de deltagande eleverna och för deras lärare. Lärarna informerade även barnens föräldrar om min studie och de tillät att deras barn fick delta i studien. Jag tror det stod tämligen klart för såväl barnen, föräldrarna och lärarna vad syftet med min studie var och vilka konsekvenser ett deltagande skulle kunna innebära.

Förutom de etiska frågorna ser Larsson (1994) även andra kvalitetskriterier som kan hänföras till området "kvaliteter hos framställningarna i sin helhet". Om man jobbar i en hermenutisk eller i viss mån etnografisk tradition och därmed ser sanningen som relativ, menar Larsson (1994) att ett kvalitetskrav är att redovisa den förståelse man har. Det kan vara forskningsläget, en tolkningsteori eller sina personliga erfarenheter. I en etnologisk tradition är åsikterna som jag tagit upp tidigare något splittrade. Medan vissa menar att perspektivmedvetenheten är central, menar andra att för att kunna närma sig verkligheten så öppet som möjligt bör man inte applicera olika teoriperspektiv som utgångspunkt. Larson menar att man i den etnografiska traditionen ofta försöker gå in i fältet så perspektivoberoende som möjligt, men att man hela tiden reflekterar över vad som påverkar forskarens tolkningar och resultat.

Ett annat kvalitetskriterium som Larsson (1994) lyfter är arbetets interna logik. Det vill säga att det finns en röd tråd genom hela arbetet och att forskningsfrågan, metod och analysteknik hör samman. Han menar också att det i detta resonemang finns en underförstådd idé om en helhet till vilken alla enskilda delar kan relateras. Jag har i uppsatsen försökt att eftersträva en god intern logik bland annat genom att i struktur och förklarande text göra kopplingen mellan de olika delarna och helheten så tydlig som möjlig.

### ***Kvaliteter hos resultaten***

Larsson menar att det finns en inneboende motsättning mellan två kvalitetskriterier i fråga om resultatet av ett arbete. Å ena sidan är det hög kvalitet att ge fylliga beskrivningar av det man vill uttala sig om. Å andra sidan är det hög kvalitet att ha en "slimmad" struktur utan överflödiga begrepp och information. Larson menar dock att man kan undvika denna motsättning genom att vara noga med att inte ta med ovidkommande resonemang utan att

hitta det fundamentala i rådata och sedan beskriva detta på ett fylligt sätt. Det är också viktigt att ha en "röd tråd" i sin resultatredovisning. Här har jag strävat mot att inte ta med alla de intressanta insikter jag fått genom intervjuer och observationer jag gjort, utan försökt att endast fokusera på det som ger svar på mina frågeställningar. Jag har försökt att varit tydlig i min resultatredovisning genom att dela in den i tre olika steg. En risk är dock att strukturen upplevs något vag då viss upprepning varit ofrånkomlig mellan de olika redovisningsstegen.

Ytterligare ett kvalitetskriterium som Larsson (1994) tar upp för kvalitativt inriktade vetenskapliga studier är frågan om i vilken grad studien bidrar med något teoritillskott. Han menar då att man inte bör vara allt för pretentiös kring vad som bör ses som teori, utan menar att det kan röra sig om att finna mönster i rådata med mera. Här har jag valt att tona ned studiens eventuella bidrag av teoritillskott. Etnografiska studier syftar ofta till teorigenerering i någon mening, men jag vill inte riskera att förhäva mig genom att ha den ambitionen i denna studie. Men med en något mindre pretentiös definition av teori, såsom Larson förordar, vill jag gärna peka på att min studie kan ses som ett bidrag eller ett visst teoritillskott och har visst nyhetsvärde.

### ***Validitetskriterier***

Larsson ger exempel på flera olika typer av validitetskriterier. Ett validitetskriterium kan enligt Larson vara att det man påstår i sitt resultat också godtas av andra forskare och av allmänheten. Visar sig analysen producera resultat som andra inte kan finna avgörande svagheter i, kan arbetet sägas ha haft god kvalitet. Jag har försökt förankra mitt resultat genom att vara noggrann i min metodbeskrivning och genom att inte vara allt för spekulativ i min analys.

Att ha väl empirisk förankring är ett annat kvalitets- och validitetskriterium som Larsson tar upp. I en etnografisk tradition är förtroendet med vardagen ett validitetskriterium. Ju mer hemmastad man är i fältet, ju bättre. Detta diskuterade jag tidigare i detta metodkapitel och menade då att jag ansåg mig vara väl förtrogen med det fält jag studerade. Ett annat sätt att höja validiteten är genom att använda sig av triangulering. Genom att försöka få belägg för sitt påstående från flera observatörer, olika former av data eller utifrån olika teorier höjer man validiteten. Här kan man säga att jag använt mig av viss metodtriangulering då jag använt mig av såväl olika typer av intervjuer som deltagande observationer.



## Resultat och analys

Innan jag redovisar studiens resultat vill jag påminna om dess syfte. Det övergripande syftet var att beskriva hur elever arbetar med forskning i en åldersintegrerad klass. Det mer preciserade syftet var att studera hur eleverna väljer ämne och metod i sitt forskningsarbete.

Efter en beskrivning av den miljö min studie är genomförd i och hur klassens organisation och arbete med forskning är upplagt, kommer jag i detta kapitel att redogöra för studiens huvudsakliga resultat. Denna resultatredovisning sker i tre steg. Först kommer jag att beskriva vad som under min kontinuerliga analys flutit upp till ytan ur den empiri jag samlat in. Detta resulterar i ett *preliminärt resultat* samt formulerandet av studiens två frågeställningar.

Svaren på dessa frågeställningar kommer jag sedan att ånyo analysera och kritiskt granska utifrån empirin för att ge en något nyanserad och framförallt preciserad bild som svar på de båda frågeställningarna. Denna nyanserade bild kan ses som studiens *egentliga resultat*.

Avslutningsvis kommer jag att se resultatet genom ett teoretiskt analysraster i form av teorier kring lärande i praktikgemenskaper för att om möjligt ge en mer teoriförankrad tolkning som svar på de båda frågeställningarna. Denna teoriförankrade tolkning kan ses som studiens *teoretiskt analyserade resultat* och här finns även inslag av spekulation och ett försök att lyfta resultatet en nivå från rena konstateranden.

### ***Bävern – en åldersintegrerad F-5a med 46 elever***

Den avdelning som denna studie genomförts på består av en åldersintegrerad klass med barn från förskoleklass upp till skolår 5. Totalt arbetar 46 barn i klassen. I klassen arbetar även tre lärare, en förskollärare och en fritidspedagog. Klassen har tillgång till två större klassrum och tre relativt stora grupprum. Dessutom finns ett mindre bibliotek<sup>4</sup> samt vissa gemensamma ytor att tillgå.

---

<sup>4</sup> Detta bibliotek består av ett rum på ca 3 x 4 meter där ett antal böcker finns placerade på hyllor längst väggarna. Utlåning sker via ett kortsystem som barnen själva sköter. Här finns såväl faktaböcker som skönlitterära böcker. Biblioteket är gemensamt för Bävern och en annan liknande klass eller avdelning på skolan.

Åldersintegreringen fungerar så att varje år kommer en ny grupp 6-åringar (7-8 elever) till klassen, samtidigt som de barn som gick i femman föregående år (7-8 elever) flyttar till en annan klass på en annan skola. Antalet barn i klassen är alltså någorlunda konstant år från år, men ca en sjättedel av medlemmarna "byts ut" varje år.

I stort är arbetet i klassen organiserat så att barnen som går i år 3-5 arbetar tillsammans i ett av klassrummen, medan barnen i år 1 och 2 arbetar tillsammans i det andra klassrummet. Förskoleklassens barn arbetar ibland för sig i ett av grupprummen, ibland tillsammans med barnen i år 1 och 2 i klassrummet. Varje barn tillhör även en familjegrupp bestående av ett eller två barn från varje skolår. Arbeta i familjegrupp förekommer vid temaarbeten, vissa tider då alla har eget arbete (EA) och vid samlingar av olika slag. De äldre barnen i familjegruppen fungerar även som en slags mentorer för de yngre.

### **Arbete med forskning**

I klassen förekommer grovt indelat två olika typer av forskningsarbete; *fri forskning* och *temaforskning*. Det är framförallt den fria forskningen som är i fokus i denna studie.

#### ***Fri forskning***

Den så kallade fria *forskningen* bedrivs huvudsakligen under de tider då eleverna har Eget Arbetet (EA). Vid dessa tillfällen kan eleverna välja att enskilt arbeta med *ex matte, engelska, skrivning* mm utifrån den veckoplanering som man gjort tillsammans med lärare. Här finns även *forskning* att välja, samt ett alternativ som heter just *välja* där eleverna kan välja att jobba med vad de vill. Eget arbete finns inlagt på 3-5ornas schema 4 lektionspass per vecka. Enligt en av lärarna i klassen arbetar dock eleverna med EA även vid andra tillfällen under veckan.

*...Det är ju ett långt pass på måndagen.. hur mycket är det då.. 80 minuter eller vad det är...eller 70 minuter, och sen är det 40 minuter på onsdagen. Och fredagen ett pass också. Och sedan kan det ju bli vissa gånger när det.. när det inte är något speciellt som händer, ja men när ni är klara får ni ta EA, så är det ju också, så det blir ju minst... minst fyra lektionspass då, för det är ju ett långt pass, i veckan. Men det kan bli mer... och forskar man då så kan man ju forska på alla dom passen om man vill. (Lärare i klassen)*

De elever som tycker om att forska kan alltså välja fri forskning på i stort sett samtliga EA-pass. De elever jag följde i deras arbete hörde till dem som väldigt ofta valde att arbeta med fri forskning på EA. Andra elever valde av olika anledningar att nästan aldrig forska på EA.

Fri forskning introduceras för eleverna i år 2, men det förekommer att elever börjar arbeta med forskning tidigare. Enligt såväl lärare som elever är det fritt att välja vad man vill forska om. Tillvägagångssättet vid den fria forskningen är även det fritt. När man introducerar arbetssättet i år 2 visar man att man kan använda en tankekarta som utgångspunkt i sin forskning och att resultatet kan redovisas i form av en liten bok. I 3-5ornas klassrum har funnits<sup>5</sup> en instruktionstext med övergripande ramar för forskningsarbetet.

### ***Temaforskning***

*Tema* är något som alltid förekommer på klassens veckoschema. Ett temaområde kan vara exempelvis ”olika kulturer”, ”livet vid vattnet” eller en viss historisk period. Vid dessa teman, som vart och ett varar cirka en månad, arbetar alla barnen i klassen med samma tema. Den så kallade *temaforskningen* förekommer inte kontinuerligt under läsåret, utan endast vid ett antal särskilt utvalda teman.

Vid temaforskning har lärarna på förhand bestämt inom vilket område eleverna ska forska. Ett temaforskningsområde som var aktuellt under den tid jag gjorde mitt fältarbete var ”kungar”. Lärarna hade då tagit fram ett antal kungar som eleverna skulle forska om. De hade även tagit fram visst material i form av böcker och kopierat material som eleverna kunde använda sig av i sitt forskningsarbete.

*... vi bestämmer vad de ska forska om. Alltså det är forskning, men det är ingen fri forskning: Utan vi bestämmer att de ska forska om Kungar.... och sedan får de en kung av oss. (Lärare i klassen)*

Vid temaforskning är alltså ämnesvalet relativt begränsat för eleven. Beträffande tillvägagångssättet finns vid temaforskningen färdiga mallar. Dessa mallar kan se olika ut vid olika teman och de varierar även beroende på barnens ålder. Vid temaforskningen kring kungar såg instruktionerna ut så här för de lite äldre barnen :

---

<sup>5</sup> Planschen var ”försvunnen” under den tid jag gjorde mitt fältarbete...

### Forskning om kungar

1. Sök efter fakta (böcker, Internet – sökord Svenska kungar)
2. Läs om kungen. Stryk under det som är viktigt  
    Vilken tid? (levde, regerade)  
    Hur var det i Sverige då?  
    Kungens privata liv (familj, bostad, egenskaper, intressen mm)
3. Skriv kladd
4. Skriv rent och sätt in bilder
5. Planera och träna till redovisning (som intervju med kungen, som pjäs)  
(Avskrift från väggplansch i klassrummet)

## **Vi gör som vi vill, men alla gör lika – Studiens preliminära resultat**

Efter att ha följt två elever i deras forskningsarbete under en längre period och genomfört såväl längre djupintervjuer och situationsbundna samtal med eleverna fick jag en bild av hur deras arbete var upplagt, hur de såg på sitt arbete och deras uppfattning av varför de handlade som de gjorde i de olika momenten. Det visade sig efter en tid att båda eleverna, till synes oberoende av varandra, följde samma mönster i sin arbetsgång och ämnesval. Båda eleverna var dock tydliga med att tala om att de hade full frihet att forska om vad de ville och arbeta hur de ville.

*I: ... Är det alltid att man väljer helt själv eller.. är det Anna eller nån...*

*E: ja man får välja helt själv.*

*I: och det får vara om precis vad som helst...*

*E: ja, men det brukar bli om djur..*

*I: Har du forskat nån gång om något annat ... än djur?*

*E: Nej...*

(Emma, elev år 5)

Detta var något som framkom även under den längre intervju jag genomförde med läraren i klassen.

*... vanligast är ju djur. och tvåorna som börjar forska dom använder den där modellen, den där mat och det där, / .../ ... så det är ju djur då, som är enkelt att börja med, men sen fastnar dom lite grand i det där tycker jag. Även fast de får välja... och ofta fast man försöker att säga...att här du kan forska om vilka rekord det finns och...Det är ingen som nappar på det. Och...nej, antingen djur eller*

*fotbollspelare, alltså det finns ju killar som tar annat än djur... som forskar om fotboll, eller så där, det är väl dom grejerna...sen är det inte mycket mer.*

(Lärare i klassen)

I de intervjuer jag genomförde med eleverna framkom av deras berättelser samma sak som jag erfarit under den deltagande observationen. Båda eleverna beskrev sin arbetsgång på ett nära nog identiskt sätt. De kunde beskriva detaljer i tillvägagångssättet som var slående lika trots att de under arbetets gång inte diskuterade tillvägagångssättet med varandra.

Exempelvis beskrev de att när man hade tagit reda på all fakta man ville ha om sitt ämne (sitt djur) skulle man skriva en kladd och sedan renskriva. Hur denna renskrivning gick till beskrevs av båda barnen på ett mycket detaljerat sätt. Detta var något jag även observerade under fältarbetet...

*..då ska man ha ett randigt papper bakom. Så ska man ha färgade papper uppe på som man skriver på... (Emma, elev år 5)*

*...Man lägger det papper man ska skriva fint på uppe på det randiga... så här... (Helene, elev år 5)*

När jag vid intervjun med läraren i klassen förhörde mig om huruvida eleverna hade fått några instruktioner kring hur arbetet med sin fria forskning skulle läggas upp bekräftade denna det eleverna sagt, att de hade full frihet att arbeta hur de ville med sin forskning. Ämnesval och hur de skulle gå tillväga i sin forskning var fritt. Eleverna hade dock enligt läraren vissa grundläggande ramar att hålla sig inom i fråga om arbetsgången. De skulle välja ett forskningsämne, ta reda på fakta om detta, bearbeta och redovisa. Dessa punkter fanns uppsatta på en plansch på väggen i 3-5ornas klassrum – men som för tillfället var nedtagen.

### ***Elevernas val av ämne och tillvägagångssätt i sin fria forskning – Studiens egentliga resultat***

## Hur eleverna väljer ämne för sin fria forskning

Hur eleverna valde ämnesområde verkade de själva inte ha reflekterat så mycket över utan det gick mer på någon slags rutin. Ofta hade de en bestämd – men outtalad – uppfattning om inom vilket område de skulle forska, t ex ett djur eller ett fotbollslag.

*Jag vet inte riktigt... Jag brukar bara komma på...*  
(Peter, elev år 5)

*... oftast vet jag vilket lag jag vill forska om och så gör jag det... //.. Jag har tänkt ut det innan...*  
(David, elev år 5)

*Hmm... jag tittar i pärmen och så väljer jag ett djur som verkar gulligt*  
(Fia, elev år 5)

Att uppsöka klass-biblioteket för att där få uppslag om vilket ämne man skulle forska var vanligt. I biblioteket fanns t ex en pärm med små faktablad om olika djur. Denna pärm var flitigt använd.

*...Vad heter det, jag, jag, först går jag in i biblioteket...//... och så tittar jag i böcker vad jag tycker är intressant och så...//... och sen, då om jag tycker nån verkar vara bra då.. då tar jag den...*  
(Emma, elev år 5)

*I: vad är det för böcker du kollar i då, kan det vara om precis vad som helst eller...*

*E: Det är om olika djur. Vi har som en liten pärm med jätte många djur som vi brukar titta där.*  
(Emma, elev år 5)

*...ibland så är det ju så att de har ett intresse som dom vet direkt, som de vill forska om... men sen är det ju ofta tycker jag som.. eftersom det nu ofta är djur, då går dom och tittar i någon djurbok och så får dom se et djur och "åååå det här vill jag forska om!", och sen är det ett sånt djur som man aldrig hört talas om "Kapibara" eller något sånt...//... Och då blir det en slump vilket djur det blir, bara att det är kul att forska. Då är det inte så att det är ett medvetet val, eller så att det är så livsviktigt att det blir just det djuret...*  
(Lärare i klassen)

### **Ämnesvalet är begränsat till ett fåtal ämnesområden**

Utifrån den deltagande observation jag gjort och utifrån de längre intervjuerna med elever och lärare framkom, som jag redovisat tidigare, bilden av att eleverna nästan uteslutande valde samma ämne varje gång de forskade. Det var som om det endast var möjligt och tillåtet att forska om ett ämne – djur. Efter samtalet med några yngre elever i samband med min deltagande observation och efter att genomfört mer strukturerade intervjuer med samtliga elever i år fem blev bilden något mer nyanserad. Bilden av att ämnesvalet var begränsat till ett fåtal ämnesområden kvarstod, men den visade sig inte vara fullt så kategorisk som jag först fått uppfattningen om.

I tabell 1 nedan har jag sammanställt vilka ämnen eleverna i år 5 forskat om utifrån vad de berättat vid intervjuer. Här framgår att det i huvudsak finns två ämnesområden som beforskas av eleverna – Djur och fotboll.

<b>Namn</b>	<b>Hur ofta man forskar</b>	<b>Ämnesval under år 5</b>	<b>Ämnesval sedan man började</b>
Helene	ofta	Djur. En gång om ett land	Djur nästan alltid.
Emma	ofta	Djur	Jag har bara forskat om djur
Fia	ofta	Djur och om olika länder	Mest om djur
Sara	ibland	Djur oftast.	Djur och en gång om ”spice girls”
Peter	ibland	Fotbollspelare, fotbollslag	Fotbollspelare och fotbollslag. Några gånger om NHL-lag
David	ofta	Fotbollspelare, fotbollslag	Mest fotbollspelare (i Arsenal). Någon gång om djur och om hockeylag (i NHL).
Robert	nästan aldrig	Kungar*	Fotbollspelare och djur

*Tabell 1.* Tabellen visar en sammanställning av hur ofta och om vilket ämne eleverna i år 5 enligt deras egen uppfattning forskade. Hur ofta de forskade är deras egna subjektiva uppfattning. Namnen är fingerade. \*(Robert hade inte arbetet med fri forskning i 5an. Han hade forskat om Kungar på temaforskningen)

Det blev under studiens gång allt tydligare att det var två ämnesområden som var de klart dominerande i klassen. Det forskades om djur och det forskades om fotboll. Djur var det allra vanligaste, alla flickor i år fem brukade alltid eller nästan alltid välja att forska om ett djur under sin fria forskning. Det förekom även att pojkarna forskade om djur, men inte alls i samma utsträckning som flickorna. De pojkar som jag under min observation såg forskade om djur var yngre elever i år 2-3. Pojkarna i år 5 forskade oftast om fotboll. Det kunde vara om

enskilda spelare eller om olika lag. Ingen av flickorna i år 5 forskade eller hade enligt egen utsago tidigare forskat om fotboll. Av de yngre barnen var djur och fotboll också dominerande ämnen att forska om. Hur fördelningen mellan pojkar och flickor var angående ämnesval bland de yngre barnen kan jag utifrån den empiri jag samlat inte uttala mig om.

Läraren menar att trots att de försöker uppmuntra eleverna att forska inom andra forskningsområden är det svårt att påverka eleverna om man inte bestämmer att de måste forska om något speciellt. Läraren menar också att lite av vitsen med fri forskning trots allt är att eleverna ska få forska om det de helst vill.

*... men då blir det nästan att man får styra lite alltså, innan dom kommer på att det faktiskt kan vara intressant. Så då måste man nästan bestämma, som nu då vi forskar om kungar. Det fattar dom kanske inte att det är så intressant fören dom har gjort det. Så då måste man nog i sådana fall, liksom, att de får prova att nu SKA ni ta reda på det här.. och sedan då om de blir intresserade. Men bara att säga det så här liksom, det är svårt att få dom...*

(lärare i klassen)

*Jag tror det är viktigt att man får göra någon gång fritt alltså. Att det finns nått utrymme för att man helt får välja.../... för man kan ju ha ett intresse, om det nu är fotboll eller bilar eller hästar eller så där... Och har man det så är det väl roligt om man nån gång kan få prova liksom, få jobba med det då. För bestäms det hela tiden allting då.... Så något sådant utrymme tycker jag de ska ha.*

(lärare i klassen)

### **Man forskar om det man brukar forska om**

Djur och fotboll var alltså de ämnesområden som var dominerande i klassen under fri forskning. Som grupp betraktat kan man säga att ämnesvalet var mycket konstant, det fanns i stort sett två dominerande forskningsområden – djur och fotboll. Frågan är då om det fanns en variation på individnivå. Var det kanske så att varje enskild individ ömsom forskade om djur, ömsom om fotboll?

Det visade sig, som framgår av resultatredovisningen ovan, att så inte var fallet. Varje individ verkar i hög grad hålla sig till ett speciellt forskningsområde och mycket sällan välja att forska inom ett annat område. Den som forskar om djur, forskar om djur – hela tiden. De som forskar om fotboll, forskar om fotboll – *nästan* hela tiden. De elever som forskade om fotboll kunde dock variera sig genom att ibland forska om enskilda spelare och ibland om fotbollslag.



## **Hur eleverna väljer tillvägagångssätt i sin fria forskning**

Som jag tidigare nämnt menar så väl barnen själva som läraren i klassen att barnen i sin fria forskning har full frihet att själva bestämma hur de ska gå till väga i sitt arbete. Det finns i klassen dock en underförstådd grundtanke om att forskning består av i huvudsak tre – eller fyra – moment, som i sig identifierar verksamheten eller arbetet som just forskning. Det första – och som vi tidigare tittat närmare på – är att välja ett forskningsämne. De övriga tre huvudmomenten i forskningsarbetet, eller i forskningsprocessen om man så vill, är att *ta reda på fakta*, *bearbeta fakta* och att *redovisa sin forskning*.

Att forskning består av dessa moment är något som för läraren är en självklarhet och som enligt henne även eleverna är fullt medvetna om. I de instruktioner eleverna fått, dels vid introduktionen i år två och dels via den för tillfället försvunna instruktionsplanschen, innehöll i stort just dessa moment.

### ***Ta reda på fakta***

I fråga om hur eleverna skulle gå tillväga för att ta reda på fakta kring sitt forskningsämne hade läraren inte styrt arbetet. Man betonar dock att man anser att det är viktigt att eleverna tänker efter vad det är de ska ta reda på för något.

*Vi vill ju då helst att de ska tänka efter först vad det är de ska ta reda på  
(lärare i klassen)*

Detta är något som eleverna också tagit till sig och utifrån mina observationer använde eleverna sig uteslutande av en tankekarta där de skrev upp olika områden de skulle ta reda på. Att de gjorde på detta sätt var enligt eleverna inte något de blivit tillsagda, utan det var bara så man gjorde. Enligt läraren hade de dock fått arbeta efter den mallen när forskningsarbetet introducerades i år 2.

*Först står det djuret då i mitten, sen gör jag en rund ring runt och sen gör jag streck och så runda ringar där det står mat och sånt.  
(Helene, elev år 5)*

*.. ja... först tänker jag så va – ok jag kan börja med föda, men då så brukar jag läsa om föda ock lite om det, och då kanske jag tittar här (katalogpappret)... vad heter det, det kan stå lite vart som helst och det,*

*och så tycker jag ok det var det, så ska jag skriva om det. Och så tänker jag så här, om jag är helt säker på allting om det där så jag vet ja nu är jag helt klar – då kryssar jag den, så behöver jag inte göra den mer...*

*Och sen fortsätter jag på ny – Boplats, för då får man leta lite var dom bor här finns dom och så – i Sydamerika...*  
(Emma, elev år 5)

Lärarna vill också gärna att eleverna ska använda varierande sätt att ta reda på fakta och man uppmuntrar dem att t ex använda Internet eller gå till det större biblioteket (InfoCenter) som finns i närheten. Samtidigt menar läraren att det på grund av bland annat brist på tid hinner de inte hjälpa eleverna i den utsträckning de skulle behöva för att använda till exempel Internet eller genomföra Intervjuer eller liknande.

*Att vi tänker inte på att säga, att säga liksom till om att de skulle kunna göra så där heller, för det, det skulle vi också kunna göra. Fast det är inget som vi har något emot eller så...//... Fast det blir inte av... man HINNER inte riktigt, man hinner inte med liksom. det blir lite stressigt ibland.*  
(lärare i klassen)

Läraren menar också att en svårighet är att hitta bra texter för barnen att ta reda på fakta utifrån. På Internet är texterna ofta svåra och samma sak med vissa böcker de hittar på InfoCenter.

*det är ju.. dels då är det ju böcker man kan söka i. Och då är det ju svårt att hitta texter som är anpassade till eleverna. det är ju svåra texter om dom ska slå i uppslagsböcker och så där, det klarar dom inte att läsa ut vad det ... dom kan ju inte förstå dom texterna...*  
(lärare i klassen)

Sammantaget gör detta att lärarna trots viljan att barnen ska välja varierande sätt att ta reda på fakta i sin forskning inte styr och uppmanar till detta i särskilt stor utsträckning. Detta uppfattas av eleverna som väljer att ta reda på fakta genom att använda det interna klassbiblioteket. De gör detta utan att egentligen reflektera över alternativen.

*Vi har som en liten pärm med jätte många djur som vi brukar titta i.*  
(Emma, elev år 5)

*Man går in till biblioteket och där finns tidningar och lexikon*  
(David, elev år 5)

Eleverna är medvetna om att de kan använda Internet och att de kan gå till InfocCenter, men det brukar inte bli av att de utnyttjar detta särskilt ofta. De två flickor jag följde i deras

forskning och som jag även genomförde längre intervjuer med brukade båda mycket sällan använda andra källor än de som de fann i klass-biblioteket. Den klart mest använda enskilda källan var den pärm med flikar som handlade om olika djur, som de även använde för att få idéer kring ämnesval.

Av de övriga eleverna som jag intervjuade var mönstret liknande. Biblioteket var det naturliga valet att söka fakta i. En av pojkarna berättade dock att han ofta brukade använda Internet i sin forskning, men att det var svårt för att datorn ofta var trasig.

*Internet och sportlexikonet i biblioteket... //... Internet är bäst, men det fungerar inte så ofta för datorn är paj.*  
(Peter, elev år 5)

Utifrån de observationer jag gjorde under mitt fältarbete såg jag aldrig någon elev använda Internet eller gå till InfoCenter för att söka fakta. Min uppfattning är att klassbiblioteket var den överlägset vanligaste källan. Vid intervjuerna berättade eleverna om de alternativa källorna som fanns tillbuds, men i realiteten använde de sig mycket sällan av dessa.

Vid den så kallade temaforskningen var som jag tidigare nämnt arbetet mer styrt av lärarna. Här förekom andra sätt att ta reda på fakta. Man använde till exempel Internet i högre utsträckning och i vissa temaforskningar var också intervjuer en metod. Eleverna verkade dock inte ta med sig dessa metoder i sin fria forskning och det var heller inte ett medvetet mål hos lärarna.

*Nej. Inte.. Vi har inte haft någon särskild strategi för det, det har vi inte haft.... Men man kan ju hoppas att det blir så .. Eller det är inte därför vi gör det så att säga. För att de ska få andra sätt för sin fria forskning, det är ju mer för att vi ska få en gemensam grej som alla är involverade i och så.*  
(lärare i klassen)

*Jag tror inte de tänker på det...//... Tänker på att man kan göra det..*  
(Lärare i klassen)

*Jag vet inte... , men det har inte jag tänkt på...*  
(Emma, elev år 5)

### **Bearbeta materialet**

I fråga om hur materialet eleverna samlat på sig via sin faktasökning skulle bearbetas fanns enligt lärarna inte några strikta instruktioner. Steget från att ha tagit reda på fakta om sitt forskningsämne till att redovisa det var upp till eleverna att utforma. Det kan vara svårt att dra gräns mellan var faktasökandet slutar och bearbetningen börjar respektive var bearbetningen slutar och redovisningen börjar. Mycket av arbetet med att ta reda på fakta utgick som jag ovan beskrivit från en tankekarta. När frågorna i tankekartan allt eftersom besvarades var eleverna redan inne i bearbetningsfasen. Redovisningen av deras forskningsarbete bestod oftast att skriva en text och forma ett litet häfte.

Utifrån mina observationer var elevernas arbete med att bearbeta sitt material väldigt likartat sinsemellan. De två elever jag följde arbetade på ett mycket likartat sätt. Det var sällan fråga om eftertanke hur de skulle göra utan arbetet tycktes följa ett invariant mönster. I stort gick arbetet ut på att utifrån det man tagit reda på om sitt forskningsämne (sitt djur) skriva ner detta så väl snyggt som rättstavat i ett litet egentillverkat häfte.

*I: Vad gör du sedan – När du skrivit ner det där om mat och så..*

*H: Då ber jag fröken att hon ska rätta och så gör hon det. Och sen så skriver jag rent.*

(intervju med Helene, elev år 5)

*Sen vad heter det när man har gjort dom här kladdpapperna, då ska fröken rätta dom. Och skriva så där, och sen tar man vilket färgpapper man vill...*

(Emma, elev år 5)

Övriga elever arbetade på samma sätt. Ingen angav att det var så man *måste* göra när jag frågade, men de ansåg ändå att de var så man *skulle* göra.

### **Redovisa sin forskning**

Att forskningen på något sätt skulle redovisas för lärarna var ett krav enligt lärarna. Däremot var det frivilligt om eleverna ville redovisa sin forskning för övriga elever. Detta var även klart för eleverna.

*mm. Vad heter det, antingen får man ta hem den och dä, eller så kan man redovisa den för... klassen.*

(Emma, elev år 5)

Själva redovisningen bestod alltså dels av att författa en text i ett litet häfte som skulle visas upp för läraren och sedan kunde eleverna välja att göra vad de ville med den, eller att redovisa sitt arbete inför klassen. Detta kunde gå till på lite olika sätt enligt eleverna, men vanligast var att man ställde sig vid tavlan och berättade, visade och ritade i samband med någon samling.

*Man står så här vi tavlan så ritar man så här föda, och då om det är så  
där boplats då kan man ju visa bilder...*  
(Emma, elev år 5)

*Fia hade gjort strutsforskning och tog med sig strutsägg och en fjäder  
och skickade runt...*  
(lärare i klassen)

Redovisningsformen vid temaforskningen såg ofta annorlunda ut. Dessa redovisningar var ofta mer organiserade och styrda. I ”kungaforskningen” som pågick under den tid jag gjorde mitt fältarbete i klassen var redovisningsformen styrd till att vara antingen en intervju med kungen i fråga (som en pjäs) eller någon annan typ av dramatisering. Denna redovisningsform förekom dock enligt såväl elever som lärare inte vid fri forskning.

### ***Liten variation i tillvägagångssättet vid fri forskning***

Sammanfattningsvis kan konstateras att tillvägagångssättet vid fri forskning innehöll liten variation. De flesta elever arbetade på samma sätt som de gjort gången innan och gången innan den osv. Pojkarna var något mer varierande i fråga om tillvägagångssätt. Även om de oftast använde samma metod, fanns viss variation. En pojke berättade till exempel att han vid flera tillfällen använt sig av Internet för att hitta fakta (om NHL och fotbollspelare).

### ***Praktikgemenskapen socialiserar till likriktighet – Studiens teoretiskt analyserade resultat***

Efter att ovan gjort ett försök att besvara studiens båda frågeställningar, ska jag här försöka analysera det som framkommit utifrån de teoretiska utgångspunkter jag redogjorde för i ett tidigare kapitel.

### ***Elevgruppen kan ses som en praktikgemenskap***

Lave och Wenger (1999) beskriver en praktikgemenskap som en verksamhet där deltagarna delar förståelse kring vad de sysslar med och vad denna sysselsättning har för betydelse i

deras liv och för praktikgemenskapen. De menar att medlemmarna i praktikgemenskapen inte behöver vara en fast bestämd grupp utan medlemmarna kan komma och gå och att det är själva verksamheten som binder gruppen samman. Min tolkning är att den klass jag genomfört min studie i mycket väl kan ses som en praktikgemenskap. Eleverna i klassen delar förståelse kring vad de sysslar med och sysselsättningen har betydelse i deras liv och för klassen. Skolarbetet som helhet binder samman hela klassen och i den meningen kan hela klassen ses som en praktikgemenskap med speciella regler, förväntningar och normer.

Ett annat sätt att se det kan vara att utgå från den specifika verksamheten kring fri forskning. Sett ur detta perspektiv kan de elever som för närvarande är engagerade och involverade i arbete med fri forskning enligt min tolkning ses som en praktikgemenskap. Gruppen är visserligen lös i sin struktur, det är oklart vilka som verkligen är med i denna praktikgemenskap och vilka som inte är det, men detta är enligt Lave och Wenger (1999) något som är normalt för en praktikgemenskap. Inte alla, men nästan alla, elever är under olika perioder mer eller mindre aktiva och engagerade i arbetet med fri forskning. Verksamheten fri forskning är det som håller samman denna praktikgemenskap. I denna praktikgemenskap bevaras och utvecklas normer, uppfattningar och kunskap kring verksamheten fri forskning.

### **Åldersintegrationen får konsekvenser som bevarar praktikgemenskapen trots att medlemmarna successivt byts ut**

Att medlemmarna i en praktikgemenskap varierar och byts ut är alltså enligt Lave och Wenger (1999) naturligt och karakteristiskt. I klassen, och den praktikgemenskap som har verksamheten fri forskning som gemensamt arbetsintresse, byts medlemmarna kontinuerligt ut genom att ett individuellt intresse för verksamheten ömsom blir starkt, ömsom helt svalnar. Medlemmarna byts också ut på ett annat och mer långsiktigt sätt, genom att det varje år tillkommer ett antal nya elever till klassen, samtidigt som ett lika stort antal lämnar den samma. Den kunskap, de normer och traditioner som finns i praktikgemenskapen bibehålls därmed och förs kontinuerligt och långsiktigt vidare genom att åldersintegrationens organisation borgar för att verksamheten i sig är den samma, medan medlemmarna hela tiden byts ut. Lave och Wenger (1999) menar att kunskapen finns i verksamheten och praktikgemenskapen i sig, på samma sätt som Säljö (2000) menar att kunskapen finns i kulturen i sig. Deltagarna i praktikgemenskapen tar till sig kunskapen först genom perifert,

men legitimerat, deltagande och sedan som allt mer som fullvärdiga medlemmar i praktikgemenskapen. De elever som går i år 5 har deltagit i verksamheten fri forskning under lång tid och har blivit något av experter inom området. Eleverna som just börjat i klassen är nätt och jämt i utkanten av praktikgemenskapen, de blir involverade i verksamheten och får tillfälle att "forska" genom att även de har "eget arbete" på sitt schema. När eleverna gått i klassen några år kommer de allt närmare kärnan i praktikgemenskapen. De har fått introduktion av lärarna, men framförallt har de lärt sig vad som gäller vid fri forskning av de äldre och mer erfarna eleverna i praktikgemenskapen genom perifert, men legitimerat, deltagande.

### **Praktikgemenskapen socialiserar till likriktighet**

Det övergripande resultatet i denna studie kan sägas vara att eleverna i mycket liten utsträckning varierar sitt sätt att arbeta och att det tycks finnas en underförstådd tyst kunskap kring hur arbetet *ska* gå till och vilket ämnesval som är möjligt. Mot bakgrund av det ovan sagda om praktikgemenskaper, är som jag ser det en rimlig tolkning till varför detta är fallet, just att denna praktikgemenskap så att säga socialiserar till likriktighet.

Lave och Wenger (1999) menar att praktikgemenskaper, genom att ge "nykomlingar" tillgång till gemenskapens kunskap och via *legitimate peripheral participation* föra den vidare, kommer att behålla den i organisationen. Berner (1999) menar att praktikgemenskaperna i sin normala verksamhet förvaltar gemenskapens tradition och att detta medför en tröghet och låg förändringsbenägenhet inom praktikgemenskapen. Praktikgemenskapen bevarar traditioner, normer och kunskap. Att nykomlingarna skulle ta med sig nya idéer in i praktikgemenskapen och att dessa skulle bli en del av praktikgemenskapens kunskap och tradition så som Lave och Wenger (1999) menar kan vara fallet, tycks inte vara fallet i den studerade praktikgemenskapen.

### **Ingen *transfer* från temaforskning till fri forskning**

En intressant fråga som framkommit i resultatet av studien är varför inte erfarenheter från arbetet med temaforskningen så att säga smittat av sig på arbetet med den fria forskningen. Att så skulle kunna vara fallet är som jag ser det inte alls orimligt och snarast troligt. Eleverna fick under den mer styrda temaforskningen prova på nya och varierande metoder för att ta

reda på fakta och för att redovisa vad de kommit fram till. De fick uppslag till nya områden och ämnen att forska kring, men ändå togs dessa erfarenheter inte tillvara vid arbetet med den fria forskningen.

Ett sätt att försöka förklara och förstå detta är att sätta in situationen i ett sociokulturellt perspektiv och se det utifrån teorin kring lärande i praktikgemenskaper. Med Säljö (2000) benämning sker alltså ingen *transfer* mellan den kunskap eleverna fått genom att arbeta med temaforskning och arbetet med den fria forskningen. Att så inte är fallet skulle då enligt Säljö (2000) kunna bero på att kunskapen är kontextuell och lärandet situerat. Den praktikgemenskap som är knuten till verksamheten fri forskning kan inte utan vidare ta in kunskap, normer och traditioner från annat håll än från praktikgemenskapen i sig. Även om det är samma elever som ena stunden arbetar med temaforskning som i andra stunden arbetar med fri forskning är den kontextuella gränsdragningen så stark att de två verksamheterna inte ses kunna ha med varandra att göra.

### **Tillhör pojkar och flickor olika praktikgemenskaper?**

Även om jag inte medvetet lagt någon genusaspekt i denna studie och det empiriska materialet inte heller ger fullgott underlag för en sådan analys vill jag ändå lägga uppmärksamheten på några frågor angående olikheter mellan pojkar och flickors arbete med fri forskning.

Av resultatet i denna studie framgår – eller *kan anses* – att flickornas val av ämne och tillvägagångssätt skiljer sig från pojkarnas i två bemärkelser. Det ena är att medan flickorna till överväldigande del alltid forskar om ett djur, forskar pojkarna i stället oftast om fotbollsspelare eller fotbollslag. Det andra är att pojkarna i högre grad än flickorna varierar både sitt ämnesval och sitt tillvägagångssätt.

Jag vill som sagt inte dra några ”tunga växlar” på detta, då min empiri inte ger stöd åt det, men en intressant tanke kan vara att se pojkarna och flickorna i klassen som två olika praktikgemenskaper, med sinsemellan olika normer, traditioner och kunskaper beträffande fri forskning. I flickornas praktikgemenskap är normen att välja att forska om djur stark och etablerad, i pojkarnas är den nästan lika stark att forska om fotbollsspelare eller fotbollslag.



Att pojkarna i högre utsträckning varierar så väl ämnesval som tillvägagångssätt skulle kunna bero på att det i denna praktikgemenskap ingick i normen och traditionen att i viss mån variera val av ämne och tillvägagångssätt, eller kanske det kan vara så att denna praktikgemenskap inte var lika stark.

## **Diskussion**

Kvalitativa studier som denna bygger i hög grad på tolkning. En vetenskapsteoretisk utgångspunkt i denna studie är att värden inte är objektiv utan relativ utifrån uttolkaren. Jag befinner mig i en viss sociokulturellt kontext som påverkat min syn och min förförståelse. Jag som forskare har i studiens olika steg tolkat det jag sett, hört och läst utifrån min egen förförståelse. Att explicitgöra denna förförståelse är enligt Larsson (1994) viktigt för att göra utgångspunkten för tolkningen tydligare. Jag har därför inledningsvis i denna uppsats försökt ge en, om än kortfattad, bild av den förförståelse jag hade när jag gick in i studien och den sociokulturella kontext jag då befann mig i. Jag har också senare i uppsatsen presenterat de teoretiska perspektiv och analysraster jag använder i min tolkning av resultatet.

Nedan kommer jag att diskutera och ytterligare klargöra min förförståelse och vilken påverkan den haft på studiens resultat. Jag kommer också att kort att resonera kring valda teorins betydelse för analysen och tolkningen och i detta sammanhang presentera en delvis annan möjlig förklaringsmodell till det som framkommit i resultatet.

### ***Min egen förförståelses påverkan på resultatet***

Min förförståelse kring området ”fri forskning” hade innan denna studie sin grund dels i min egen lärarutbildning och den litteratur jag läst, dels de erfarenheter jag fått genom mitt arbete som lärare i grundskolans tidigare år.

Under min lärarutbildning i början av 1990-talet diskuterades visserligen inte ”fri forskning” i sig speciellt, men jag upplevde att en konstruktivistisk syn på lärande genomsyrade utbildningen och min uppfattning om att detta var något positivt byggdes successivt upp under dessa år. Både inom ramen för utbildningen, men även privat, läste jag litteratur som förespråkade elevcentrerat och undersökande arbetssätt. När jag sedan efter utbildningen började arbeta som lärare i grundskolans tidigare år sökte jag mig till en skola där ett tematiskt, elevcentrerat och undersökande arbetssätt var levande och där Freinetpedagogik var

något av ledstjärnan. Här kom jag för första gången på allvar i kontakt med fenomenet ”fri forskning” och såg arbetssättet som såväl engagerande som lärorikt för eleverna. När jag sedan flyttade till en annan ort sökte jag mig till en skola där arbetssättet påminde om det jag varit van med de senaste tre åren. Här var dock Freinepedagogiken inte fullt lika framlyft och jag upplevde den fria forskningen som något mindre central som arbetsform. Det var också på denna skola – om än inte i samma klass – som jag tre år senare kom att genomföra min studie.

När jag gick in i studien hade jag alltså i grunden en mycket positiv syn på arbetssättet i sig. Eftersom jag var medveten om detta, var jag försiktig med att vinkla min studie till att utvärdera huruvida ”fri forskning” var bra eller dåligt för elevernas lärande. Jag såg det som en stor risk att min studie då skulle bli allt för färgad av min förförståelse och att jag inte skulle kunna se klart. Jag valde därför att gå in i studien med det övergripande syftet att *beskriva* hur eleverna arbetade med fri forskning. Min förhoppning var att jag under studiens gång skulle få upp ögonen för något mer specifikt att studera. I detta skede var det framförallt det empiriska fältarbetet som jag jobbade med. Den litteratur jag läste var, förutom metodteori, den jag tidigare läst kring elevcentrerat och undersökande arbetssätt.

Under mitt fältarbete och genom den kontinuerliga analys jag genomförde såg jag efter en tid ett mönster i elevernas arbete som jag tidigare inte lagt märke till. Eleverna verkade inte variera sitt sätt att arbeta med fri forskning i särskild stor utsträckning. Utifrån denna, för mig nya, iakttagelse formulerade jag då studiens båda frågeställningar som fokuserade på hur eleverna valde ämne och tillvägagångssätt i sin ”fria forskning”. Jag fokuserade mitt fältarbete mot detta område och genomförde bland annat intervjuer med detta som fokus.

En intressant och viktig kvalitetsfråga som här uppkommer är på vilket sätt den förförståelse jag i detta läge hade påverkade min fortsatta studie. Jag hade sett ett mönster som jag tidigare aldrig lagt märke till och jag var uppfylld av denna ”upptäckt”. Visst finns det då en överhängande risk att jag senare skulle ha svårt att överge min nyfunna ”kunskap”. Kanske jag i mitt senare analysarbete tolkade mitt material på ett sätt där jag lade allt för stor vikt vid sådant som styrkte mitt antagande och bortsåg från sådant som nyanserade eller motsatte detta? Jag tycker det är viktigt att ha denna tanke med sig, men jag vill påstå att den förförståelse som jag så långt in i studien fått måste ses som en rättfärdigad del av det slutliga resultatet.

Utifrån studiens resultat resonerar jag senare i detta diskussionskapitel kring tänkbara pedagogiska konsekvenser. I denna diskussion hänvisar jag bland annat till Nilssons tidigare forskning (2002). Den bild Nilsson (2002) ger av elevers lärande i samband med ”fri forskning” har dock inte påverkat resultatet av denna studie. Nilssons och andras tidigare forskning har givetvis påverkat mitt resonemang kring pedagogiska konsekvenser, men inte resultatet i sig.

### ***En annan teoretisk ram för analysen – ett annat resultat?***

För att tolka och förstå resultatet i studien tittade jag på det genom ett teoretiskt analysraster bestående av teorier kring lärande i praktikgemenskaper. Det jag kunde se genom detta raster, med dessa glasögon, eller ur detta perspektiv var *en* möjlig tolkning av, eller förklaring till, elevernas handlande. Med ett annat teoretiskt analysraster eller sett ur ett annat perspektiv skulle troligen andra möjliga förklaringar visas.

### **Frihetens gissel**

En intressant aspekt på denna studie skulle kunna vara att betrakta hur frihet påverkar elevernas handlande. Att ha möjlighet att välja och friheten att göra så som man själv önskar ses av de flesta naturligtvis i grunden som något positivt för individen. Det är ingen orimlig tanke att friheten stimulerar kreativiteten och möjligheten till självförverkligande med mera. Schwartz (1999) menar dock att frihet och valfrihet ofta skapar oro och osäkerhet snarare än kreativitet och möjlighet att förverkliga drömmar. Kanske är det så att behovet av trygghet och säkerhet hos oss människor är starkare än behovet av kreativitet och självförverkligande. Kanske är dessa behov så att säga mer basala.

Ett resultat av denna studie var att eleverna själva ansåg att de hade full frihet att göra hur de ville i fråga om val av ämne och tillvägagångssätt i arbetet med sin fria forskning. Denna uppfattning delade även läraren. Om vi för ögonblicket bortser från att denna frihet kanske begränsades genom socialiserande och normaliserande strukturer med mera och ser på fenomenet ur frihetsperspektiv, skulle en förklaring till elevernas beteende kunna vara just att behovet av trygghet var större än behovet av kreativitet och självförverkligande. Eleverna valde, trots full valfrihet, att alltid gå tillväga på samma sätt i sin forskning för att de i detta tillvägagångssätt kände trygghet. De visste hur de skulle göra och behövde inte fundera på

alternativa möjligheter. De valde även att göra på samma sätt som deras kamrater för att på så sätt inte hamna utanför gruppnormen. Genom att följa gruppens norm för ämnesval och tillvägagångssätt i arbetet med fri forskning, uppnådde de den trygghet och sociala gemenskap de medvetet eller omedvetet eftersträvat.

Att se eleverna i den åldersintegrerade klassen som en praktikgemenskap och utifrån detta tolka deras handlande skulle som jag ser det i viss mån kunna kombineras med att se elevernas handlande utifrån resonemanget ovan. Denna praktikgemenskap konserverande roll i kombination med en stor frihet i elevernas arbete bäddar för ett handlingsmönster i enlighet med studiens resultat.

### ***Generaliserbarhet som kvalitetskriterium***

Jag har tidigare i denna text diskuterat kvalitet och kvalitetskriterier. Jag hänvisade då framförallt till Larsson (1994). Jag vill här ge ytterligare en aspekt på vad god kvalitet kan innebära i kvalitativa studier som denna. Granström (2006) menar att frågan vad som avses med forskningens kvalitet är beroende av vad som är fokus för forskningsintresset. Är *individen* i fokus menar Granström att replikerbarhet är ett viktigt kvalitetskriterium. Är det däremot en *process* av något slag som är fokus blir ett viktigt kvalitetskriterium graden av generaliserbarhet och är det *produkten* som är i fokus är användbarhet ofta ett viktigt kvalitetskriterium. I denna studie är det snarast processen som är i fokus för forskningsintresset och därmed är, utifrån Granströms syn, generaliserbarhet ett viktigt kvalitetskriterium. Det Granström menar med generaliserbarhet är att kärnan i en studies resultatet ska kunna lyftas till en metanivå och sedan kunna appliceras även på andra situationer.

Kärnan i denna studies resultat ser jag som att då eleverna får arbeta fritt utan tydlig styrning uppifrån, tenderar den rådande praxisen och traditionen i klassen i fråga om vad som är godtagbart och tillåtet i arbetet att bevaras, konserveras och föras vidare till nya elever.

En generalisering av detta skulle alltså kunna innebära att detta gäller även andra grupper, inte bara elever i en klass. En grupp som får låg nivå av styrning uppifrån, det vill säga höga frihetsgrader, tenderar att konserveras och likriktas i sitt arbete.

Kanske är detta en generell företeelse. För att bekräfta, eller dementera, detta måste fler studier göras inom andra områden än just fri forskning i grundskolan. Jag vill här bara visa på ett annat område där denna generalisering skulle kunna appliceras. Mouwitz, Emanuelsson och Johansson (2003) beskriver i en rapport kring baskunnande i matematik hur läroplaner och samhällsförändringar i mycket liten grad påverkar den matematikundervisning som sker i den svenska skolan och att det i stället finns en undervisningstradition som är mycket svår att bryta.

*Hur traditionen ser ut, vad den innehåller, hur den uppstått och vidmakt hålls är nödvändigt att söka förstå för att kunna utveckla matematikundervisningen i relation till elevers och lärares potential och mot givna mål. Mycket tyder på att nu aktuella kursplaner istället omtolkas så att de stämmer med traditionen, inte tvärtom! (Mouwitz, Emanuelsson & Johansson (2003, s 10)*

I och med att läroplaner och kursplaner endast föreskriver mål och inte hur dessa mål ska uppnås och att dessa målbeskrivningar många gånger också är medvetet vagt formulerade, kan man med fog påstå att de enskilda lärare, arbetslagen och skolorna har stor frihet att utforma undervisningen på det sätt de finner lämpligt. Att matematikundervisningen ändå ser väldigt likartad ut i de Svenska klassrummen och att det dessutom sett ut på detta sätt under lång tid *skulle kunna* ses som ett exempel på en tillämpning av den ovan beskrivna generalisering av denna studies resultat.

Relationerna mellan frihetsgrader, rådande praxis mm är dock en komplex företeelse och att påstå att alla praktikgemenskaper leder till likriktighet torde vara allt för onyanserat och att dra generaliseringen för långt. Tryggheten i en praktikgemenskap kan till exempel mycket väl visa sig vara en god grund för kreativitet och nytänkande.

### ***Pedagogiska konsekvenser***

Resultatet av denna studie visar att eleverna inte i särskild stor utsträckning utvecklar sina metoder för att söka kunskap i sitt forskningsarbete. Det är tveksamt om de genom arbetet ökar sin förmåga att kritiskt granska information, söka och sovra och lära att lära i ett föränderligt samhälle. Enligt lärarna var heller inte detta det direkta syftet med att eleverna skulle arbeta med fri forskning, utan snarare att eleverna skulle få välja att arbeta med vad de ville.

*Jag tror det är viktigt att man får göra någon gång fritt alltså. Att det finns nått utrymme för att man helt får välja. (lärare i klassen)*

Att lärarnas syn på varför eleverna ska arbeta med forskning är just detta att de ska få tillfälle att välja fritt och stilla sin nyfikenhet framkom även i Nilssons forskning (2002). Detta är naturligtvis lovvärt, men frågan är om det är en tillräcklig drivkraft för eleverna för att de ska utveckla de kunskaper som läroplanen föreskriver i sina strävansmål (exempelvis *nyfikenhet och lust att lära och sitt eget sätt att lära*).

Att eleverna i min studie i hög grad fick arbeta utan styrning från läraren har enligt studiens resultat inneburit att den praktikgemenskap som uppkommit har socialiserat eleverna till ett relativt homogent tänkande kring arbetet med sin fria forskning. Jag tror att detta homogena tänkande i sig inte är fruktsamt för elevernas lärande inom de områden som läroplanen föreskriver. Genom att låta eleverna arbeta med höga frihetsgrader och med liten styrning eller handledning från lärare har alltså arbetssättet inte bidragit till att uppnå målen i läroplanen på det sätt som det inom arbetssättet finns potential till.

För att förbättra situationen så att fördelarna med fri forskning kommer till sin rätt och nackdelarna begränsas tror jag att lärarens betydelse inte nog kan poängteras. Jag tror också att arbetet med fri forskning måste ges tydligare mål som är förankrade såväl hos eleverna som hos lärarna. Den höga frihet som i sig är lovvärd tror jag måste erbjudas med viss progression för att inte friheten i sig ska leda till likriktighet och infallande i djupa diken av rutin. Jag tror också att för att praktikgemenskapen som finns i arbetet med den fria forskningen inte ska vara allt för konserverande måste lärare och elever hjälpas åt att lyfta de idéer som nykomlingarna i praktikgemenskapen har med sig.

### **Vidare forskning**

Med denna utgångspunkt från de erfarenheter och de resultat som framkommit i denna studie ser jag flera intressanta områden att forska vidare kring. Syftet med denna studie är i första hand att vara beskrivande, även om den också har inslag av resonemang, reflektioner och spekulationer av en mer förklarande art. Det skulle vara av intresse att utföra fler studier inom samma område men med huvudsakligt fokus på förklaring snarare än beskrivning. Det skulle, som jag nämnde ovan, också vara av intresse med fler studier inom andra områden för att utröna om den generalisering jag skissat ovan är giltig. Studier inom samma område, men i

olika klasser skulle också vara av intresse. Hur arbetar olika klasser med ”fri forskning” och vilka konsekvenser för ämnesval och metodval ger olika arbetssätt. Ett annat område med relation till denna studie som skulle lämpa sig att studera är i vilken utsträckning den fria forskning som bedrivs vid universitet är ”fri”, eller om den konserveras av praktikgemenskapens normer på samma sätt som elevernas ”fria forskning”. En uppenbar koppling till detta är dels det Berner (1999) tar upp kring praktikergemenskapers och tekniktraditioners brist på förändringsbenägenhet i utvecklingen, dels vetenskapshistorikern Thomas Kuhns teorier om hur ”normalvetenskap” går till.

Det skulle avslutningsvis vara intressant att studera hur man kan ta tillvara ”nykomlingars” idéer i en praktikgemenskap för att på så sätt utveckla, och inte enbart bevara, den kunskap som finns i praktikgemenskapen.

## Referenser

- Berglund, Gösta W (1985). *Den etnografiska ansatsen : ett aktuellt inslag i pedagogisk forskning*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Berner Boel (1999). *Perpetuum mobile? : teknikens utmaningar och historiens gång*. Lund : Arkiv.
- Dahl, Karin (1999). Från färdighetsträning till språkutveckling. I Jan Thavenius (red.), *Svenskämnets historia*. Lund Studentlitteratur. S 35-89.
- Forsman, Birgitta (1997). *Forskningsetik – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, Kjell (2006). *Kvalitet i forskning*. Föreläsning, Linköpings universitet
- Gustavsson, Maria (2000). *Potentialer för lärande i processoperatörers arbete – En studie av operatörers lärande och arbete i högautomatiserad processindustrin*. Linköping: Studies in Education and Psychology No. 71, Linköpings universitet.
- HSFR (1990). *Forskningsetiska principer för humaniora och samhällsvetenskap*. Stockholm: Humanistisk- Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet.
- Keijser, Lars (1999). Fältarbete. I Lars Kaijser & Magnus Öhlander (red). *Etnologiskt fältarbete*. (s 24-40). Lund: Studentlitteratur. S 24-40
- Kullberg, Birgitta (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I Starrin & Svensson (red). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 163-187
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1999). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- LeComte, Margaret Diane & Goetz, Judith Preissle (1984). Ethnographic data collection in evaluation research. I Fetterman, David (Red.) *Ethnography in educational evaluation*. Beverly Hills: Sage. S 37-59
- Lgr 80, *Läroplan för grundskolan, allmän del*. Skolöverstyrelsen, Stockholm
- Lpo 94, *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994*. Utbildningsdepartementet, Stockholm
- Lövgren, Sofia (2000). *Att intervjua inom kvalitativa studier*. Föreläsning, Linköpings universitet
- Mouwitz, Lars, Emanuelsson, Göran & Johansson Bengt (2006). Vad menas med baskunnande i matematik? I Myndigheten för skolutveckling, *Baskunnande i matematik*. S. 7-27



Nilsson, Nils-Erik (2002). *Skriv med egna ord : en studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter"*. Malmö: Området för lärarutbildning, Högskolan i Malmö.

Nilsson, Nils-Erik (2004). *Elevforskning i grundskolan : orsaker, problem, förslag*. Lund: Studentlitteratur

Näsman, Elisabeth (2000). *Deltagande observation*. Opublicerat manuskript, Linköpings universitet.

Ovesen, Jan (2006). *Etnografi*. Nationalencyklopedin (2006-06-01)  
[http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=165012](http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=165012)

Pramling, Ingrid & Säljö, Roger (1986). *Mellanstadieelevers föreställningar om forskning – En uppföljning av Forskningsrådsnämndens informationssatsning "Vad gör egentligen forskarna"*. Linköping (Institutionen för tema – kommunikation, Universitetet i Linköping, 1985:3)

Richardson, Gunnar (2004). *Svensk utbildningshistoria – Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur

Sahlström, Fritjof (1999). *Up the hill backwards : on interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Stockholm : Elander Gotab

Selberg, Gunvor (1999). *Elevinflytande i lärandet : en studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete*. Luleå : Luleå tekniska universitet

Säljö, Roger (1985). "Vad gör egentligen forskarna" – *Uppföljning av inledande information till mellanstadielärare*. Linköping (Institutionen för tema – kommunikation, Universitetet i Linköping, 1985:4)

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

Wenger Etienne (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.

Wyndham, Jan, Riesbeck, Eva, Schoultz, Jan (2000). *Problemlösning som metafor och praktik : studier av styrdokument och klassrumsverksamhet i matematik- och teknikundervisningen*. Linköping : Institutionen för tillämpad lärarkunskap.

Österlind, Eva (1998). *Disciplinering via frihet : elevers planering av sitt eget arbete*. Stockholm : Gotab