

Examensarbete
Hösten 2007
Läraryrket
Pedagogiskt arbete

I ljuset av läxans renässans:

Faktorer som får elever att ägna sig åt självstudier och göra sina läxor

Författare

Jesper Tordsson

Handledare

Charlotte Tullgren

Abstract

Självstudier upplevs av många lärare och elever, även i denna studie, som en mycket viktig del av lärandet. Hemmet eller andra avskilda platser som bibliotek kan erbjuda en lugnare studiemiljö än skolans, vilket är essentiellt för koncentrationen. Flera av lärandets nödvändiga delmoment, att nå förståelse, lära in fakta och repetition gynnas av självständigt arbete enligt forskning om läxans fördelar och nackdelar. Denna forskning pekar även på vikten av att gradvis öva upp den mentala och praktiska förmågan till självstudier. Det senare kan anses vara avgörande inför ett självstyrt livslångt lärande i yrkesliv och högre studier såväl som i den privata sfären.

I det här arbetet intervjuades fem lärare individuellt och åtta naturvetarelever i grupp om vilka faktorer de ansåg var avgörande för att elever ägnar sig åt självstudier. Lärarna menade att föräldrarnas kravbild och överföring av värderingar var viktigast, medan eleverna hävdade att det var lärarnas kravbild och uppföljning av läxor som var avgörande. Eleverna exemplifierade med att de på grund av skillnaderna mellan två av deras lärares agerande alltid gjorde sina läxor i ämnet latin men sällan i ämnet engelska trots att detta skapade stor frustration, eftersom de upplevde engelska som ett mycket viktigare ämne.

Intervjuresultaten implicerar därför att det främst är det yttre motivationstrycket, från lärare och föräldrar, som får de undersökta naturvetareleverna att ägna sig åt självstudier.

Ämnesord: Läxa, Självstudier

Innehåll

Abstract	3
Förord	6
Inledning	7
Syfte	8
Fråga	8
Litteraturgenomgång	9
Pedagogers syn på självstudier och samhällsdebatten om läxan	9
Ett urval av pedagoger som påverkat vår syn på barns lärande	11
Jean Piaget (1896-1980)	11
Lev Semënovic Vygotskij (1896-1934)	12
Rudolf Steiner (1861-1925)	13
Maria Montessori (1870-1952)	15
Inspiration från en traditionell lärandesituation i Gambia	17
Jali Alagi Mbye (född 1965)	17
Problemprecisering	19
Metodologiska utgångspunkter	19
Undersökningens upplägg och genomförande	20
Analys och bearbetning av primärmaterialet	22
Redovisning av resultat	23
Resultat från de fem lärarintervjuerna	23
Föräldrarnas överföring av värderingar och krav är den mest betydelsefulla faktorn för förmågan till självstudier enligt fyra av de fem lärarna	23
Synen på vem som har ansvaret för självstudierna är avgörande för hur läraren agerar gentemot eleven	24
Självstudier anses mycket viktigt för lärandet, men 4 av 5 lärare ger sällan läxor	26
Slöare elever som följd av attitydförändringar i samhället	27
Flickor ägnar sig mer åt självstudier och får bättre studieresultat än pojkar	30
Gruppintervju av åtta elever från NV programmets andra år	31
Enighet om att lärarens kravbild är avgörande, men oenighet i ansvarsfrågan	31
Ett exempel på hur föräldrar överför värderingar och krav på sina barn	32
Naturvetarnas inre motivation är främst att höga betyg ger öppna möjligheter	33
Både djupinriktade och ytinriktade studiesätt är representerade i gruppen	34
Eleverna har behov av stöd för självstudier i naturämnena, speciellt i fysik	35
Viss tilltro på den egna framtiden men låg tilltro på Sveriges framtid	36
Sammanfattning och kort tolkning av resultatdelen	38
Diskussion	38
Inre och yttre motivation samt elevernas förhållningssätt till sitt eget lärande	38
Värderingsackommodation - möjligt eller omöjligt?	40
Vem har egentligen huvudansvaret för elevernas självstudier?	40
Vad konkret får eleverna att studera?	42
De studerade pedagogernas hållning när det gäller självstudier och debatten om läxan ..	44
Konklusion	47
Referenser	49
Bilaga 1 – Frågor för intervjun av åtta gymnasieelever	51
Bilaga 2 – Frågor för intervjuer av lärare	53
Bilaga 3 – Presentation av lärarna och deras syn på lärande och ledarskap	56

Förord

Denna studie är ett försök att via en empirisk studie undersöka faktorer som får elever att ägna sig åt självstudier. Litteratursökningen i den svenska forskningslitteraturen angående självstudier och läsläsning gav ett överraskande magert resultat, vilket förvånade mig med tanke på den kritiska hållningen i den offentliga svenska mediadebatten.

Innan den här studien färdigställdes, arbetade jag ett halvår som högstadielärare i biologi, kemi och matematik på Tunaskolan i Lund, och därefter ett år som gymnasielärare i biologi, kemi och naturkunskap på privatskolan Kunskapsgymnasiet i Malmö. Under arbetet på den senare skolan kom jag i kontakt med undervisningsgrupper där samtliga elever (med få undantag) sällan eller aldrig ägnade sig åt självstudier. Det visade sig också vara mycket svårt att ändra på detta förhållande, och det framstod som ett mysterium för mig hur det kunde vara så stor skillnad mellan olika elevgrupper inom skolan och jämfört med Tunaskolan där majoriteten av eleverna regelbundet ägnade sig åt självstudier. Detta examensarbete öppnade möjligheten att närma sig svar på sådana frågor.

Jag vill tacka de elever och lärare som utan ersättning har lagt ner tid på intervjuer samt Camilla Kämpe som hann utföra två av lärarintervjuerna i den här studien innan hon beslutade sig för att göra ett separat examensarbete. Jag vill även tacka Kerstin Klang (lärare och psykolog) och Tord Olsson (professor i religionshistoria) som har hjälpt mig med en kritisk granskning av texten. Avslutningsvis vill jag tacka min handledare, lektor Charlotte Tullgren, för hennes värdefulla insatser.

Jesper Tordsson

Inledning

Med hjälp av intervjuer med lärare på gymnasiet och högskolan, samt med en grupp elever på naturvetenskapsprogrammet på gymnasiet har jag försökt identifiera faktorer som får eleverna att ägna sig åt självstudier och göra sina läxor. I uppsatsen används ordet ”självstudier” i betydelsen självständiga studier i skolan eller utanför skolan, styrda eller inte styrda av läraren. ”Läxor”, definieras istället som en av läraren dikterad aktivitet som företrädesvis bedrivs i hemmet. Begreppet självstudier blir då vidare och mer positivt värdeladdat i förhållande till begreppet läxa, eftersom det är förenligt med en bild av eleven som en självständig ansvarstagande och drivande part i sitt lärande.

Traditionellt har lärare ofta sett läxor som självklara och nödvändiga för ett effektivt lärande eller som ett medel att få så många elever som möjligt att kunna uppnå åtminstone en basal kunskapsnivå. Trots detta har få lärare och pedagoger fördjupat sig i vad som egentligen händer från och med det ögonblick eleven lämnar skolan till dess att den återvänder. Perspektivet har ibland slentrianmässigt varit att det är individens inneboende karaktäregenskaper och ”läshuvud” som är avgörande för om eleven genomför och tillgodogör sig läxan. Ett annat perspektiv skulle kunna vara att det snarare är yttre och påverkbara faktorer som utgör förutsättningarna för individens självstudier. Det senare synsättet väcker frågor kring hur ett fruktbart samspel mellan individens självstudier och skolstudier skulle kunna stimuleras och befrämjas på olika sätt (se detta arbetes syfte). Men den pedagogiska forskningen har hittills snarare begränsat sitt fokus kring samspelet mellan eleven och pedagogen, eller mellan eleven och läromaterialet. Denna begränsning kan sekundärt ha skapat ett vakuum ur vilket ifrågasättandet av själva värdet av självstudierna och läxan har blomstrat; Det uppkomna tvivlet kring läxans värde har sedan frekvent och ensidigt luftats i den svenska mediadebatten. Den läxkritiska hållningen har dessutom indirekt understötts av läroplansförfattarna till Lpo94 och Lpf94 (Utbildningsdepartementet 2000). Läroplansförfattarna har nämligen tagit bort den text som anger statens policy kring läxor och självstudier som åtminstone löst funnits med i tidigare läroplaner. Mediadebatten och läroplansförändringen har sedan sannolikt skapat den osäkerhet kring läxor och självstudier som idag kan avläsas inom lärarkåren, och även tydligt bland lärarna i denna studie.

Risken är alltså överhängande för att en del läsare förkastar detta arbete som reaktionärt, eftersom den senaste forskningen som slår fast läxans och självstudiernas värde för lärandet

ännu inte fått fäste i samhället via samhällsdebatt, media och politiker i utbildningsfrågor. Även om frestelsen därför har varit stor att i stället ge sig in i striden om läxans och självstudiernas berättigande och värde, så valde jag därför att ta de senaste forskningsrönen som utgångspunkt för den här studien, dvs. att ett fruktbart växelspel mellan skolstudier och läxor/självstudier är essentiellt för ett effektivt lärande under skoltiden. Med denna utgångspunkt blir frågor kring vilka faktorer som idag får elever att ägna sig åt självstudier intressanta. Via intervjuer undersöks därför några lärares och elevers syn på vad som kan tänkas befrämja att elever ägnar sig åt självstudier. Kunskap om vad som idag får elever att ägna sig åt självstudier skulle sedan så småningom kunna utgöra en plattform för framtida forskningsstudier med syftet att undersöka hur växelspelet mellan skolstudier och självstudier och förutsättningarna för goda självstudier kan förbättras. Därmed skulle förhoppningsvis även elevernas lärande bli effektivare och upplevas som intressantare och mer stimulerande för dem än idag.

Syfte

Detta arbetes överordnade syfte är att identifiera faktorer som får elever att ägna sig åt självstudier och att göra sina läxor. Tanken är att frågan ska belysas ur två perspektiv, lärarens och elevens. Lärarnas svar analyseras i ljuset av lärarnas syn på lärande, ledarskap i klassrummet och sin uppfattning om vad god undervisning representerar för dem. Eleverna tillfrågas precis som lärarna om vad som får dem att ägna sig åt självstudier, men även om faktorer som sekundärt påverkar dem att ägna sig åt självstudier, t.ex. frågor om studiemotivation, om vem som ställer krav och om vem som kan avkrävas ansvar för att elever ägnar sig åt självstudier och gör sina läxor.

Fråga

Vilka faktorer är avgörande för att elever ägnar sig åt självstudier och gör sina läxor, enligt lärare och elever?

Litteraturgenomgång

Pedagogers syn på självstudier och samhällsdebatten om läxan

Läxans fördelar och nackdelar har undersökts grundligt av den amerikanska psykologen Harris Cooper (Cooper, 2001 och 2006), som gjorde en bred genomgång av litteraturen i ämnet. Han fann, sammanfattningsvis, att nyttan med läxan steg med åldern från första klass till motsvarande svenskt gymnasium. I första klass kunde ingen tydlig effekt avläsas på lärandet, medan en avsevärd effekt kunde avläsas i de högsta klasserna. De argument han fann för läxan var att a) det repetitiva momentet ansågs förbättra memoreringen av fakta och förståelse, b) att läxor utvecklade elevens studievana, självdisciplin och förmåga till självständig problemlösning, c) att läxor möjliggjorde slutförandet av en uppgift i lugn och ro, och d) att läxor stimulerade till samverkan mellan föräldrarna/hemmet och skolan. De negativa sidorna av läxor som han fann, var främst att de kunde leda till skoltrötthet och utmattning.

Några år före Cooper gjorde den svenske forskaren Jan-Olof Hellsten (en aktiv deltagare i debatten om läxor) på motsvarande sätt en djupdykning i de svenska styrdokumenterna för skolan och undersökte den internationella forskningen som gjorts på området (Hellsten 1997). Till skillnad från Cooper, så fann Hellsten mycket lite forskning som han ansåg hävdade en ståndpunkt för eller emot läxans användning i skolan. Han drog, med stöd i detta förhållande, slutsatsen att den så vanligt förekommande läxan användes slentrianmässigt utan förankring i forskningsresultat och ofta av skäl som inte gynnade barnen. Hellsten vände sig främst mot att läxan inte problematiserades, och förespråkade att varje skola skulle utarbeta en läxpolicy, så att de läxor som gavs var pedagogiskt motiverade, och så att det totala läxtrycket på barnen inte blev för stort för att undvika att de riskerar att hamna i ett mentalt tillstånd av skoltrötthet. Stöd för sin uppfattning fick han av Glasser, som hävdade att det som skedde på lektionstid var viktigast och att läxan aldrig fick bli obligatorisk, samtidigt som han inte var principiellt motståndare till hemarbete (Glasser 1997). Både Coopers och Hellstens undersökningar pekar alltså på riskerna med ett för stort läxtryck. Hellsten tog även upp den intressanta frågan om varför läxan fört en så undanskymd roll i läroplanerna, och att den inte längre nämns i den senaste läroplanen. Enligt Lgr 62 är det inte någon principiell skillnad mellan inläring i skolan och i hemmet, medan det i Lgr 69 skett en förskjutning mot att "Hemuppgifter bör /.../ i största möjliga utsträckning vara frivilliga för eleverna." I Lgr 80 sker däremot en återgång till en mer självstudiepositiv hållning med formuleringen "Hemuppgifter för eleven utgör en del av skolans arbetssätt". Det mest uppseendeväckande var alltså strykningen av dessa formuleringar

i Lpo 94, med konsekvensen att det idag helt saknas en statlig läxpolicy som den enskilde läraren kan hämta stöd från. Hellsten argumenterar för att en läxpolicy är viktig att upprätta i läroplanerna i kombination med dess konkretisering på varje skola. Förutom att klart ta ställning och tydliggöra vilken ansträngningsnivå som skolan förväntar sig att eleverna ska uppnå när det gäller självstudier, kan en läxpolicy även skydda eleverna mot snedbelastningar mellan ämnena eller överbelastningar som olika hållning från lärarnas sida annars lätt ger upphov till.

Förutom att argumentera för en läxpolicy, förde Hellsten även fram tanken att studier bör likställas med förvärvsarbete, och att samma förhållanden därmed borde råda för studerande elever som i arbetslivet, dvs. att arbetet ska göras i skolan medan fritiden ska vara en privat tid för rekreation. Men det faktum att allt fler arbeten idag saknar skarpa skott mellan arbetstid och fritid, får här Hellstens jämförelse att halta; Arbetsgivare vid arbetsplatser med högutbildad personal försöker snarast möta arbetstagarnas önskemål om flexibla arbetstider. Inom skolvärden idag brukar också en kontinuerliga förkovring lyftas fram under honnörstermen ”livslångt lärande” med betydelsen att eleven ska läras upp att ta ett personligt och bestående ansvar för sitt lärande. Inom forskningsintensiv industri och inom universitetet ses det personliga ansvaret för självstudier sedan länge som en självklarhet. Inom dessa yrken, som är internationellt konkurrensutsatta med avseende på spjutspetskunskap, suddas just gränsen mellan fritid och arbete i regel ut. ”Kontraktet” med arbetsgivaren baseras istället på levererat resultat till ett visst datum snarare än på summan av arbetad tid. Även skolans värld har därför börjat anpassa sig till den internationella scenen och närmat sig ett resultatstyrt förhållningssätt, vilket bl.a. avspeglas i det målrelaterade betygssystemet. Henry Egidius uttrycker denna tanke i sin bok *Pedagogik för 2000-talet*. Han skriver att man under de två sista decennierna på 1900-talet ”övergick från regelstyrning till mål- och resultatstyrning” i arbetslivet och i skolan (Egidius 2002).

Ett urval av pedagoger som påverkat vår syn på barns lärande

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget intresserade sig för naturvetenskap redan som barn, och som 11-årig pojke skrev han sin första vetenskapliga artikel om en albinosparv som han hade detaljstuderat. Hans fortsatta intresse för biologi ledde så småningom till att han vid 21 års ålder kunde lägga fram en avhandling om blötdjurens ekologiska anpassning i Genève sjön. Några år senare finner han det som kom att bli hans livsprojekt: kunskapssteoretiska studier, epistemologi. Dessa senare studier kom att ge upphov till mer än 60 böcker och långt fler artiklar om hur kunskap konstrueras, verk som kom att starkt påverka skolsystem runt om i världen (Sjöberg 2000).

Piaget intresserade sig för själva det sätt på vilket det enskilda barnet uppfattar sin omvärld och tillägnar sig kunskap. Piaget studerade detta via en metod som han kallade den kliniska intervjun. Han visade t.ex. att om ett litet barn ombeds rita träd och hus på en brant kulle, så ritade barnet dessa utstående i rät vinkel från kullens mark, medan äldre barn och vuxna ritade dessa ting riktade mot himlen i spetsig vinkel mot kullens mark. Piaget utförde ett stort antal liknande experiment med enskilda barn i syftet att förstå barns lärandeprocesser och i ett försök att kategorisera barn efter intellektuell mognad i bestämda utvecklingsstadier, den s.k. stadieteorin. Enligt denna teori följer fyra avgränsade utvecklingsstadier efter varandra, det sensomotoriska, det preoperationella, det konkret-operationella och slutligen det formellt-operationella. Hans hypotes var att varje enskilt barn följer samma stegvisa utveckling, men efter sitt eget tidsschema. I de tidiga stadierna beskrivs barnets logik som tätt knutet till barnet självt med dess svårigheter att föreställa sig världen ur andra människors perspektiv. Först i det sista stadiet har barnet utvecklat förmågan att uppfatta andras tankar och att tänka i abstrakta modeller. Försök gjordes så småningom att omsätta Piagets analyser av barns kognitiva utveckling i praktisk pedagogik. Michael Shayer (Shayer 1981) visade att läroböcker i naturvetenskap ofta växlade fram och tillbaka när det gällde den förutsatta kognitiva utvecklingsnivån hos eleverna. I den s.k. anpassningsmodellen förespråkar Shayer därför läroböcker som är strikt anpassade efter barnens utvecklingsstadier som de beskrivits av Piaget. Men de av Piaget inspirerade projekt som följde i kölvattnen av Shayers läromedelsanalyser visade sig inte röna någon större framgång. Det visade sig att det studerade ämnets innehåll och relevans för barnet och den sociala kontexten undergrävde effekten av ansatsen att logiskt strömlinjeforma stoffet enligt utvecklingsstadierna. Piagets hypotes om en gradvis åldersstyrd utveckling mot allt högre kognitiva stadier kunde alltså inte verifieras i praktiken. Det framstod

snarare som om både barn och vuxna skiftade mellan kognitiva nivåer beroende på situation och diskussionsämne.

David Ausubel hade i sin bok *Educational Psychology: A Cognitive View* (Ausubel 1968) hävdad att förförståelsen i ett ämne som ska läras ut är en mycket viktig faktor att ta hänsyn till vid allt lärande. Han konstaterade även att förutfattade meningar är mycket svåra att utrota (Sjöberg 2000). En parallell kan här dras till Piagets tankar och utveckling av begreppen assimilation och ackommodation, och trögheten i viljan att ändra fundamentala tankestrukturer (som i vissa fall förutfattade meningar). Piagets omfattande studier av barns lärande i en mängd situationer utgör en rik skatt av experiment som visar hur barn uppfattar och tolkar sin omvärld. Hans studier kan därför tjäna som inspiration även för dagens och framtidens pedagoger, även om just stadieteorin har sina begränsningar. Inte minst viktigt är det idag, eftersom läroplanen ställer krav på en modern lärare att förstå och individanpassa sin undervisning till varje enskilt barns behov och perspektiv.

Jag tänker att Piaget visar på hur viktigt det är att barnet ges möjlighet att tillägna sig kunskap utifrån sitt eget tänkandes aktuella utvecklingsnivå – om vi samtidigt väger in stadieteorins begränsningar - och att kunskapstillägandet måste vara en aktiv process som omformar de kognitiva strukturerna (ackommodation) med vilka ny kunskap assimileras. I den meningen borde växelspelet mellan en lärarstyrd undervisning som aktivt utmanar tankestrukturerna och en aktiv bearbetning och reflektion av kunskapsstoff via självstudier te sig som en praktisk tillämpning av rön som Piaget kommit fram till.

Lev Semënovic Vygotskij (1896-1934)

Vygotskij tillförde nytt tänkande till pedagogiken och psykologin. Vygotskij försåg sig med en gedigen allmänbildning på universitetet i Moskva där han först studerade medicin, därefter juridik och slutligen skrev en avhandling i psykologi. Samma år som han avled i tuberkulos vid 38 års ålder, publicerades hans mest betydelsefulla verk, *Tänkande och Språk* (Vygotskij 1999, Forsell Anna 2005). Vygotskijs arbeten blev översatta och kända för västvärlden först långt efter hans död, eftersom kännedom om dem fördröjdes genom Lenins och Stalins repressiva regim i Sovjetunionen. *Tänkande och språk* inspirerades av Piagets bok *Språk och tanke hos barnet* (Piaget 1973), men Vygotskijs drog i sitt arbete helt andra slutsatser utifrån liknande empiriska experiment som Piaget genomfört. En rimlig tolkning av Piagets arbete är att det inte skulle vara fruktlöst att försöka undervisa en specifik elev över dennes utvecklingsnivå enligt stadieteorins definitioner (ackomodationen är begränsad inom respektive utvecklingsstadium),

och att barnet självt konstruerar sin kunskap utifrån sina personliga förutsättningar och erfarenheter. Vygotskij hävdade snarast motsatsen i sin pedagogiska teori och metodik: varje barn måste utmanas att överskrida sina begränsningar via en dialog på gränsen till sin förståelse. Detta gränsovrå kallade Vygotskij barnets proximala utvecklingszon, och han satte denna domän inom ramen för en social och kulturell kontext. Barnet, menar han, är känsligt för undervisning när det kan utnyttja sin egen förförståelse för att kunna ta del av en mer utvecklad abstrakt förståelse och vetande. Lärarinteraktionen kan dock vara något så enkelt som understödande när barnet kör fast eller att barnet får redskap att utvecklas snabbare genom tips från läraren.

I sitt förord till den ryska översättningen av Piagets bok *Språk och tanke hos barnet* riktade Vygotskij en svidande kritik mot Piaget (trots att Vygotskij själv var involverad i boken), en kritik som Piaget fick möjlighet att bemöta först 30 år efter Vygotskijs död, eftersom dennes skrifter var förbjudna i Sovjet under två decennier. Vygotskijs eget betydelsefulla verk, *Tänkande och Språk*, översattes till svenska först år 1999.

Vygotskij tycks förutsätta att barnet är aktivt av egen kraft och aktivt söker kunskap samt att det blir stimulerat till utveckling när det rör sig på randen till sitt icke-vetande. Utifrån den forskning som bedrivits om inläring och barns beteenden på spädbarnsstadiet står det klart att intresse och nyfikenhet väcks av stimuli som är nya och avvikande från sin bakgrund och från det som förväntas. Spädbarn tittar på nya saker ett tag men tröttnar rätt fort när de assimilerat dem och kräver därför ständig variation och nya utmaningar. Kanske skulle man därför kunna betona vikten av att lärarna framhåller ”morötter” för barnet i form av introduktioner till nytt vetande som samtidigt ger förförståelse inför barnets självständiga bearbetning under de steg som följer i lärandets process.

Rudolf Steiner (1861-1925)

Rudolf Steiner profilerade sig tidigt som en begåvad ung student vid Tekniska högskolan i Wien. Han fick därmed det hedrande uppdraget att ansvara för utgivningen av Goethes naturvetenskapliga skrifter, verk som senare kom att påverka hans egna filosofiska arbeten. Steiner grundade sitt intresse för pedagogik och läkepedagogik under sina studieår genom att han gav sig i kast med att undervisa en pojke som ansågs gravt utvecklingsstörd. Resultatet blev mycket framgångsrikt, och pojken utbildade sig så småningom till läkare. Steiner studerade naturvetenskap, matematik, filosofi, litteratur, psykologi, och medicin på universitetet i Wien. Han doktorerade i filosofi med en avhandling om Kants kunskapsteori vid Rostocks universitet. I Berlin gjorde han sig mycket uppskattad som föredragshållare under en

tid då han utvecklade sin s.k. *antroposofi*, sin helhetssyn på människan. Han grundade Goetheanum i Schweiz, ett centrum för antroposofisk utbildning och forskning. Efter en förfrågan från arbetarna vid en fabrik i Waldorf-Astoria i Stuttgart bildade han den första 12-åriga Waldorfskolan. Det var en enhetsskola för både flickor och pojkar. Steiner lyckades med den svåra uppgiften att konkretisera ett filosofiskt ramverk till ett pedagogiskt skolutbildningskoncept. Ett stort antal Waldorfskolor har idag etablerats runt om i världen. I vårt land finns för närvarande 34 stycken Waldorfskolor.

Steiners antroposofi (Ritter 1997) skiljer sig markant från Piagets och Vygotskijs idévärld. I sin antroposofiska människosyn definierar Steiner vilja, kropp, känsla, tanke och ande som viktiga och grundläggande aspekter i barns utveckling och lärande. Han vill se till helheten i människan, där människans jag är en del i en översinnlig andlighet. Människans väsen menar han består av tre delar, av kroppsligt, själsligt och anligt väsen. Han menar att barns personligheter grovt sett kan beskrivas utifrån fyra temperament, varav ett alltid dominerar; Det melankoliska barnet (helt upptaget av sin fysiska kropp och sitt inre mående, vilket gör det labilt med växlande stämningar, ouppmärksam på den yttre världen och läraren), det flegmatiska barnet (hängivet allt stort och fantastiskt men inte det nära), det sangviniska barnet (barnet lever starkt i ögonblicket, intresset fladdrar som en fjäril, barnet memorerar och reflekterar inte över tid och rum) och det koleriska barnet (helt bundet i sitt jag, med stark vilja, handlingskraft och personlighet, aggressivt men med känsla för det väsentliga). – Bakom Steiners typologi skymtar den antika humoralpatologin (Hippikrates, Galenos) enligt vilken människans temperament eller ”humör” bestäms av de fyra kroppsvätskornas inbördes balans och att en av dem dominerar över de andra: Hos melankolikern dominerar den svarta gallan, hos flegmatikern slemmet (flegma), hos sangvinikern blodet, och hos kolerikern den gula gallan. Paradigmet dominerade läkekonsten i mer än 2000 år och uppträdde i olika skepnad ända till mitten av 1800-talet. Ja, vi säger fortfarande om den som är fysiskt eller psykiskt ”ur balans” att han ”inte är vid sunda vätskor”.

Steiner hävdar alltså att varje individuellt barn föds med sitt eget mentala temperament som omgivningen och läraren måste vara uppmärksam på och bemöta på ett riktigt sätt för att optimera det enskilda barnets välmående och lärande. Även om hans kategoriska indelning av barn i specifika psykologiska profiler säkert skulle betraktas med skepsis av nutida psykologer, så kan det konstateras att Steiner inför nytt tänkande när han betonar vikten av att pedagogen sätter sig in i varje enskilt barns psykologiska karaktär och förutsättningar, med målet att kunna

bemöta det på ett optimalt sätt både när det gäller dess psykologiska välmående som dess kognitiva utveckling.

Steiner var mycket uppskattad och respekterad av sin samtid, men när han 1902 offentligt deklarerade sin ståndpunkt i föredraget ”Hur man finner nya metoder för själsforskning baserade på vetenskaplig grund”, kom han att betraktas med misstänksamhet från de kulturella och akademiska kretsarna för sin sammanblandning av vetenskap och andlighet.

I en modern Waldorfskola betonas fortfarande stimulering av hela den fysiska kroppen och sinnen. Färgskalan som används i den konstnärliga pedagogiken och skolornas design är genomtänkt och har tillsammans med rikedomerna på naturmaterial och en skolornas läge i vacker natur säkert en lugnande effekt. Grundtankarna om stimulering av sinnen och färgskalan har Steiner hämtat från Schiller och Goethe. Det kreativa skapandet, sagan och myten genomsyrar lärandet i de yngre åldersgrupperna. I en Waldorfskola är föräldrarna mer involverade i skolan än i en kommunal skola, via gemensamma träffar och fester, och genom att ta ett visst ansvar för dess skötsel. Det är också underförstått att skolpersonal, föräldrar och elever alla samarbetar i överrensstämmelse med skolans övergripande filosofi.

Läxläsning och abstrakt kognitiv utveckling introduceras först i mellanstadiet. Synen på läxor är att de ska göras för att färdigställa sådan som det inte finns tid till på lektionstid. Användningen av läxböcker är begränsad, då pedagogiken bygger på individuellt skapande utifrån olika källor. Att få en läxa kan därför innebära att bli färdig med ett specifikt arbete. På de svenska Waldorfskolornas informationssida på nätet (<http://www.antroposofi.info/filosofi/>) finner man följande citat som berör självstudier. Om studier i femte klass sägs att ”Ämnena där det behövs mer tänkande från eleverna ökar tillsammans med hemarbetena.” och om sjätte klass sägs att ”Eleverna ska få tänka och göra själva. Klasslärarens uppgift i Waldorfskolan är inte att tillfredsställa hela kunskapsbehovet utan att år för år öka aptiten.” Klassläraren följer sin klass i åtta år för att ge harmoni åt barnen, men undervisningen kompletteras med hjälp av ämneslärare från sjunde klass.

Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori var Italiens första kvinnliga läkare, och i sin läkargärning kom hon tidigt i kontakt med mentalt och socialt missgynnade barn. Hon ägnade sig även åt antropologi vilket gav henne starka upplevelser från möten med olika människor och kulturer, och insikter om

hur missförhållanden påverkade människor och samhällssystem. Hon arbetade fram en livsfilosofi om ett bättre samhälle där barns utveckling, medfödda krafter och ”sensitiva perioder” bättre togs tillvara och odlades. Enligt Maria Montessori var det viktigt att låta barnet behålla friheten att få välja aktivitet och att få arbeta ostört i sin egen takt.

Montessori inrättade år 1907 ett hem för socialt belastade barn i Rom, Casa dei Bambini (barnens hem), som försöksverksamhet. Namnet antyder hur hon lyfter upp barnen i ljuset som självständiga och kapabla, snarare än att betona själva verksamheten och dess pedagoger. Tanken att det konkreta måste föregå det abstrakta, ledde henne mot att utveckla arbetsmaterial som skulle vara lämpligt för att träna upp de fem sinnen och olika intellektuella förmågor. Hennes försök slog mycket väl ut, och blev ryktbart även utanför Italiens gränser. Montessori upptäckte att hennes pedagogiska metodik, som utvecklats med tanke på barn med svårigheter, var lika framgångsrik för alla barn. Hennes pedagogik grundar sig på övertygelsen att barnens sociala, emotionella och fysiska utveckling har lika stor betydelse som den intellektuella, och att de utgör förutsättningar för varandra under barns utbildning och utveckling. Pedagogiken konstruerades därför utifrån det individuella barnets utvecklingsnivå och intressen, och enligt en filosofi om varje individs betydelse som en del i ett sammanhang på jorden. Varje barns upptäckarglädje och starka drift att själv pröva på och lära sig saker skulle stimuleras, och pedagogen skulle akta sig för att förhindra den inifrån kommande lusten hos barnet att själv lösa problem och göra egna erfarenheter. Pedagogen skulle istället tillrättalägga och underlätta barnets naturliga utveckling genom stimulerande pedagogiskt material och för barnet tillrättalagda lärandesituationer som pedagogen utsätter barnet för. De senare skulle konstrueras utifrån kunskap inhämtade från noggranna observationer och bedömningar av barnets utvecklingsfas och behov.

Montessori kritiserade starkt den miljö som den traditionella skolan erbjöd, eftersom hon ansåg att den utgjorde ett onaturligt levnadsförhållande som snarare ”lockade fram försvarsattityder och utmattning i stället för kreativ energi, som hör livet till” (Montessori 1948). Hon menade istället att skolan skall vara en del av det verkliga livet.

I en Montessoriskola läser varje barn enligt sin individuella utvecklingsplan, och flera verksamheter av olika slag sker därför samtidigt i varje utbildningsgrupp. Eleverna är delaktiga i många av skolans verksamheter, exempelvis matlagning i köket. Eleverna i högre klasser gör egna arbeten som de presenterar för läraren och andra elever i små grupper, t.ex. på en matta så

att alla kan se varandra i ögonen för att främja det sociala samspelet och varje barns närvaro och betydelse. Ordning, struktur och regelbundenhet i sådana möten är viktigt. De estetiska aspekterna i miljön anses också väsentliga, så att omgivningen erfars som attraktiv, spännande och samtidigt vilsam. När pedagogen presenterar material är det iordningsställt i förväg så att eleverna ska lockas till nyfikenhet och lust när de kommer in för samlingsstund. Klasserna är åldersintegrerade, eftersom Montessori funnit att detta bättre liknar livet självt och att motsatsen annars ”bryter det sociala livets band och förtar dess fostrande verkan” (Montessori 1949). Pedagogens roll är enligt Montessori att hjälpa barnet att få ett holistiskt perspektiv, genom att berätta och strukturera, samtidigt som verksamheten ska kittla barnets fantasi och så frön av intressen. Förmedlandet av sådana ramverk måste därför ske innan barnet på egen hand studerar detaljerna i ett specifikt ämne. Ämnens historia och idéhistoria introduceras därför först, eftersom detta lockar till en nyfikenhet att ge sig i kast med mer arbetsamma bitar.

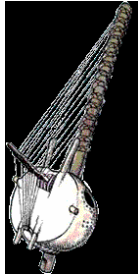
Maria Montessoris teorier betonar alltså kraftigt elevens egenaktivitet. Samtidigt ställer hon stora krav på pedagogens förmåga att studera, förstå och därefter stimulera varje individ på ett unikt sätt. Att ge samma läxa till en elevgrupp borde därför vara förkastligt i hennes sätt att betrakta lärande, samtidigt som fundamentet i hennes pedagogik bygger på intelligent stimulans av just självstudier och andra utvecklande men i huvudsak självständiga aktiviteter.

Inspiration från en traditionell lärandesituation i Gambia

Jali Alagi Mbye (född 1965)

Alagi Mbye är en internationellt känd Gambisk musiker som gått i lära hos de främsta korospelarna i Västafrika, däribland den legendariske Jali Nyama Suso. Alagi spelar och sjunger traditionella sånger på mandinkaspråket. Han kämpar för att bevara den gambiska kulturtraditionen, i en situation där TV och radio i Gambia motverkar dess bevarande genom att bara spela västerländska musikstilar. Alagi undervisar sina elever i Gambia, inklusive elever från Skandinavien, och han har bjudits in till Sverige vid flera tillfällen av svenska musiker. Följande text, är en fritt omskriven sammanfattning från en tidningsartikel i DN (<http://sydsvenskan.se/resor/article90299.ece>)

Texten är tänkt att dels illustrera det traditionella afrikanska sättet att ämnesintegrera undervisning i musik, kulturtradition och historia, dels att demonstrera de pedagogiska komponenterna i undervisningen.



Det afrikanska stränginstrumentet kora

Alagi Mbyes liv handlar om musik och historiska berättelser knutna till en Västafrikansk kulturtradition. Hans liv handlar om att spela kora, det gamla 21-strängiga instrument som så starkt symboliserar ryggraden och själen i regionens musikaliska och kulturella kropp. Han är koraspelets och historieberättandets mästare.

Alagi Mbye tänker tillbaka på sin barndom, på den respektfulla och nära relationen mellan läraren, eleven och kora som rådde för att uppnå kunskaper och färdigheter om väsentliga och eftersträvansvärda ting. I flera månader hade han enbart varit tillåten att trumma på korainstrumentets kropp med en liten pinne, *lojo*, som ackompanjemang till sin lärares, mästarens musik och sånger, för att på så sätt ingjuta rytmerna och sångerna i blodet. Lärotiden inbegrep olika steg i den musikaliska utvecklingen, förtroenden att få spela på den första och sedan på den andra strängen, allt under ett mångårigt förtroligt samtal mellan den vuxne mästaren och den unge eleven vid eldens sken eller hyddans vägg. Han kunde ibland få i uppgift av mästaren att i flera dagar öva på en liten teknisk detalj, för att uppnå fulländning i detta moment. Ibland kunde han vakna mitt i natten och väcka mästaren, för att en viktig fråga krävde sitt svar. Då spelade ofta han och mästaren tillsammans hela natten.

Alagi Mbye rör plötsligt på sig lite lätt, vänder sitt ansikte mot den gassande solen och blundar. För fyra år sedan uppnådde han äntligen det eftersträvansvärda målet under en högtidlig ceremoni. Mästaren upphöjde honom och gav honom titeln mästare.

Den beskrivna afrikanska lärosituationen belyser vissa tänkvärda komponenter. Det råder en mycket nära relation mellan lärare och elev, där läraren under lärotiden ger sin unge lärling en intensiv vuxennärvaro med ett förbehållslöst stöd under lång tid. Läraren har ett begränsat antal elever, och undervisningen individanpassas för varje elev. När eleven får i uppgift att utföra självstudier, är dessa styrda i detalj (läxor), men eleven blir å andra sidan aldrig mentalt ensam med sin uppgift eftersom läraren vet exakt vad eleven gör. Mentorskapet och det psykologiska stödet är intensivt, och det ömsesidiga förtroendet och respekten är stor mellan lärare och elev. ”Skola”, fritid, dag och natt flyter samman i en samvaro som kretsar kring en gemensam strävan, elevens utveckling mot fulländning i den kunskap som eftersträvas (korospelning och historiska sånger).Handledning och självstudier går hand i hand i ett pulserande växelspel. Det förekommer inga tvivel om vem som lär ut, och vem som införlivar kunskap, en kunskap som

till stora delar är konserverad, och ämnad att vara det. Ceremoniella förtroenden kopplas till milstolpar i elevens kunskapsutveckling, dvs. ett slags mål- och resultatstyrning.

En reflektion är att den beskrivna lärandesituationen kan vara optimal under en process som innebär exakt överföring av traderad kunskap. Men även i en situation då handledarstyrt lärande sker inom ett kunskapsfält under snabb förändring och expansion (t.ex. i relationen mellan en handledare och en doktorand), finns inspiration att hämta från detta exempel på intensivt lärande under lång tid.

Problemprecisering

Frågan som är vad som får elever att ägna sig åt självstudier och göra sina läxor enligt ett lärarperspektiv och elevperspektiv. Frågeställningen begränsas alltså till att empiriskt reda ut de intervjuade lärarnas och elevernas subjektiva uppfattning, vilket sannolikt enbart täcker en del av de verkliga bakomliggande orsakerna. Intervjupersonernas åsikter undersöks när det gäller den direkta frågan ovan, men även med hjälp av underordnade frågor, t.ex. vad som motiverar eleverna att studera, vem som ställer krav på studieresultat eller vem som anses vara huvudansvarig för att självstudier och läxor görs.

Metodologiska utgångspunkter

Strävan i detta arbete har varit att samla in data via djupintervjuer utifrån en induktiv forskningsansats. Tanken var därmed att så förutsättningslöst som möjligt kunna ta reda på intervjupersonernas åsikter och uppfattningar utan att själv påverka intervjupersonen eller ställa alltför ledande frågor. Vid primäranalysen av intervjumaterialet söktes först bredden av uppfattningar i materialet enligt en fenomenografisk ansats (Marton och Booth 1997). Varefter detta arbetssätt lämnades för att ta ett steg längre genom att uttolka ett konklusivt budskap (hermeneutisk metod). Ett fenomenografiskt arbetssätt är användbart för att få en preliminär överblick, men därefter är det rimligtvis mer effektivt att aktivt ta ställning till sammanfattad data, så att konklusiva påståenden finns att ta ställning till. Jag hävdar alltså inte att resultaten från studien är allmängiltiga, men genom att ändå formulera tydliga påståenden kan det förhoppningsvis stimulera andra att försöka bevisa eller motbevisa resultatens generaliserbarhet.

Ursprungligen var tanken att välja enkätmetoden, men jag insåg senare att en sådan metod skulle styra resultaten för mycket ”Som man frågar får man svar” (Andersson 1994). Förfarandet skulle kräva både en avgränsad förstudie och en huvudstudie för att kunna vara någorlunda förenlig med en induktiv ansats. Genom att istället välja intervjun och debatten (elevgruppen) som metod, såg jag större möjligheter till att öppna för oförutsebara svarsresultat. När det gäller litteraturdelen, var ambitionen att undersöka hur historiskt betydelsefulla pedagoger har betraktat självstudier och dess betydelse för lärandet.

Undersökningens upplägg och genomförande

Det effektivaste sättet för läsaren att få en överblick över undersökningens upplägg är att studera den detaljerade innehållsförteckningen, samt att studera frågeformulären för intervjuerna (Bilaga 1 och 2). Insamlingen av data utgick från tre delar, i enlighet med upplägget av frågeformulären:

1. *En intervju och debatt med elever i grupp.* Syftet med gruppintervjun var att karakterisera elevernas syn på självstudier och vad som kan tänkas främja att dessa görs. Frågor ställdes för att få en generell bild av hur eleverna ser på sina självstudier och dess förutsättningar, t.ex. frågan om vem de ansåg vara den ansvariga för att de bedrev självstudier.
2. *Fem intervjuer av lärare från olika gymnasieskolor (en lärare arbetade på en högstadieskola), med syftet att få en bild av respektive lärare och lärarens praktiska hållning i yrkesrollen.* Detta var ämnat som en hjälpande kontext under analysen och tolkningen av lärarens svar i lärarintervjuns andra del.
3. *Lärarna intervjuades sedan om sin syn på självstudier, och om vad som kan tänkas påverka att eleverna ägnar sig åt självstudier och läxor (del två i samma intervju).*

Tanken var att ämnet med hjälp av dessa tre delar kunde belysas ur olika perspektiv för att kunna kombineras vid analysen.

För två av de fem lärarna utfördes observationer (D och M) av deras praktiska agerande i lärarrollen. Dessa observationer dokumenterades och analyserades inte, utan ökade mest min förståelse av de båda lärarna.

För elevintervjun (Bilaga 1) valdes 8 stycken 17-åriga elever ut ur en naturvetarklass på gymnasiet vid en större gymnasieskola i Skåne. Jag såg inledningsvis en begränsning med gruppintervjun jämfört med enskilda intervjuer med varje elev. Men jag ändrade sedan uppfattning efter insikten att svaren färgades mer av den dominerande elevnärvaron än av min vuxennärvaro, speciellt eftersom livliga debatter spontant utbröt mellan eleverna vid flera tillfällen. Enskilda intervjuer hade sannolikt påverkat eleverna att svara på ett sätt som var mer anpassat efter vad en vuxen lärare skulle kunna tänkas vilja höra.

En möjlighet hade varit att välja ut elever av olika ålder från olika program, men anledningen till att valet av elever ur en naturvetarklass var bedömningen att det var mer intressant i en första studie att undersöka variationen av svar i en grupp som kunde förväntas ha en hög andel elever som ägnade sig åt självstudier och läxor. En uppföljande studie skulle sedan kunna undersöka variationen mellan olika program.

Min strävan var att få en jämn könsfördelning. Det som kom att avgöra urvalet var vilka elever som hade möjlighet att ställa upp den aktuella tiden. Vid själva intervjutillfället ändrade sig en av flickorna, medan en pojke kunde ställa upp och ersätta henne med kort varsel. Detta ledde till könsfördelningen tre flickor och fem pojkar.

Eleverna fick i förhand med sig en blankett som deras föräldrar skulle skriva på, som informerade om att deras barn skulle intervjuas, men att det varken i undersökningens rapport eller på annat sätt skulle framgå vem som hade sagt vad, eller ens på vilken skola undersökningen utförts (Motsvarande information gavs vid varje intervju av lärarna). Under elevintervjuns gång blev det nödvändigt att prioritera bland frågorna, eftersom gruppens koncentration och svarens kvalitet annars hade sjunkit.

Primärdatan samlades in via digital inspelning (ca 4,5 timmars intervjuer) , och skrevs sedan ut. I det utskrivna dokumentet försökte jag leta efter ett spektrum av synpunkter och påståenden, för att slutligen tolka och dra slutsatser av dessa primärdata. Min uttolkning av resultat ur primärdata framgår av resultatdelens rubriker och av påståenden i sammanfattningen och konklusionen.

Analys och bearbetning av primärmaterialet

Under fyra av intervjuerna (elevintervjun och under 3 av 5 lärarintervjuer) utnyttjades en bärbar hårddisk (IRiver HP101) med kapacitet att spela in och spara ljudupptagningarna som datafiler i mp3-format. Camilla använde en traditionell bandspelare för sina två lärarintervjuer. Ljudupptagningarna skrevs sedan ut i textform. Följande moment genomfördes efter insamlingen av primärdata i ljudformat:

- Utskrift av alla intervjuerna i sin helhet på dator
- Genomläsning
- Sökande efter budskap för att finna svar på underordnade frågeställningar
- Redovisning av budskap i form av påståenden i resultatrubriker
- Konkludering ur samtliga resultatrubriker för att besvara uppsatsens huvudfråga

Redovisning av resultat

Resultat från de fem lärarintervjuerna

Resultatredovisningen är organiserad utifrån en strävan att först och främst belysa huvudfrågan, om vilka faktorer som gör att elever ägnar sig åt självstudier och gör sina läxor. Resultatredovisningen är även tänkt att lyfta fram underordnade faktorer, t.ex. synen på vem som betraktas som av intervjupersonerna betraktas som ansvarig för att självstudier bedrivs. De fem lärarna som intervjuades individuellt benämns lärare E, L, M, D och J. Av dessa lärare är E högstadielärare medan de övriga är gymnasielärare, och alla utom L är lärare i naturorienterade ämnen. Var och en av dessa lärare beskrivs i bilaga 3.

Föräldrarnas överföring av värderingar och krav är den mest betydelsefulla faktorn för förmågan till självstudier enligt fyra av de fem lärarna

Lärare E, L och M hävdar alla att föräldrarna är den enskilda faktor som spelar störst roll för hur eleverna utvecklat sin förmåga till självstudier. Lärare J säger inte detta direkt i intervjun, men är istället den lärare som i sin lärargärning starkast verkar enligt denna övertygelse, dvs. att föräldrarna är det absolut viktigaste medlet att få barnen att prestera bra. De tre lärarna E, L och M menar var och en att det är föräldrarnas överföring av värderingar och den uppfostran de ger, som är så väsentligt. Lärare E betonar också att det är viktigt att föräldrarna närvarar i hemmet.

Lärare D:s uppfattning skiljer sig i förhållande till de andras när det gäller föräldrarnas påverkan och betydelse för skolarbetet. Hon anser inte att föräldrar förmår hjälpa ungdomarna så mycket på gymnasiet, eftersom de inte kan tillräckligt mycket av ämnena. Dessutom anser hon att föräldrar idag agerar för mycket "curlingföräldrar" så att barnen utvecklas till "pingvinbarn", med innebörden att barnen uppfattar sig stå i universums centrum där de förväntar sig att bli servade, men blir jätteförvånade när de kommer ut i livet och ingen tar rätt på dom som dom hade trott.

Trots att majoriteten av lärarna uttrycker att föräldrarna är så viktiga i sin uppfostrande roll, så är det endast lärare J som verkligen har utvecklat ett nära och fruktbart samarbete med föräldrarna. J har samtidigt aningen udda men roliga metoder för att upprätthålla kontakten med föräldrarna, och för att bryta den anonymitet som barnen annars tenderar att gömma sig bakom då de inte sköter sig enligt förväntningarna:

”Elever vill ofta inte att föräldrarna ska veta hur det går för dom i skolan. Så om jag vill informera föräldrarna om någonting och jag inte får tag i dom via telefon, så brukar jag skicka anonyma brev, så att det inte står skolans namn, och så brukar jag skicka två dagar efter varandra. För första dagen så brukar eleverna hinna före och hinna öppna, men dag nummer två så förväntar dom sig inte att det ska komma samma brev igen, ha, ha” (Lärare J). Hon skämtar sedan med eleverna om sitt ”hyss” på följande lektion i skolan.

Läraren J har generellt väldigt goda erfarenheter av föräldrasamverkan. Föräldrar gör väldigt mycket, för om det är någon som bekymrar sig för barnen så är det ju föräldrarna, säger hon. Hon tror också att föräldrarna ofta känner sig undanskuffade i gymnasiet, bl.a. för att antalet utvecklingssamtal där föräldrarna är med är så litet så att de inte längre har en aning om vad som händer, och om det går dåligt tenderar barnen att inte berätta någonting. Hon säger att hon ofta får reaktioner som ”varför har vi ingenting fått veta”, ifall det inte gått bra och de inte har kontaktats. Föräldrarna vill verkligen veta och är mycket angelägna att hjälpa till, och föräldrarna förstår också i allmänhet bättre än barnen betydelsen av självstudier, säger hon. Lärare J tycker att det är ett för stort glapp mellan högstadiet och gymnasiet, för i gymnasiet betraktas eleverna plötsligt som självgående, och när de är 18 år ska de betraktas som vuxna. Samtidigt har många av de som är 18-19 år gått om och har kanske haft svårigheter som ofta hänger med fast att de har gått om, och i dessa fall tycker J att föräldrarna brukar vara till god hjälp även vid den åldern. Hon nämner ett exempel med en pojke som fått IG, som är ett fall där hon har kontakt med pojkens pappa varannan vecka för att kontrollera att utvecklingen går i rätt riktning så att han slutligen ska klara kursen.

Synen på vem som har ansvaret för självstudierna är avgörande för hur läraren agerar gentemot eleven

Lärarna har olika uppfattningar i ansvarsfrågan (precis som eleverna, som vi ska se senare):

Lärare E (som är den enda högstadieläraren) tvekar något om hur stora barnen egentligen är i sjuan, men hennes grundinställning är att de själva måste ta det fulla ansvaret för sina självstudier. Lärare D säger också att eleverna själva måste ta det fulla ansvaret:

”För jag talar om för dom att det som jag har gått igenom här förväntar jag mig att dom repeterar och att dom kollar upp sidorna i läroboken, vilket det är som hör dit och läser igenom. Det handlar ju om att förbereda dom för högre studier. Det är ju en teoretisk utbildning. Man

kan ju inte fortsätta att dadda dom. Eleverna ber ju om det, men jag säger skämtsamt, är du dum eller? Vad har vi gått igenom? Titta i registret, se var det står!” (Lärare D).

Det ställningstagande som D tagit, dvs. att eleverna är ensamt ansvariga för sina självstudier, får konsekvensen att hon inte ger någon specifik läxa, vilket i sin tur gör det svårt att förhöra något som inte angetts specifikt. Lärarens betygssättning bygger därför helt på skrivningarna. Läraren stödjer elevernas självstudier via uppmaningar om att vissa avsnitt är viktiga, och genom att uppmuntra eleverna att lägga upp arbetsscheman över sin tid så att de läser regelbundet i begränsade portioner. Någon coachning via elevens föräldrar är däremot inte i linje med lärarens inställning, vilket bl.a. framgår av citatet ovan. Lärare D nämner att en del i elevens ansvarstagande, som är viktiga faktorer för att främja självstudierna, är att eleven ser till att vara utvilad och verkligen går hem till en lugn vrå, och inte är hos t.ex. pojkvännen eller flickvännen då självstudierna görs.

Lärare L menar, till skillnad från lärare D, att ansvaret för att självstudierna bedrivs är delat mellan eleven, läraren och föräldrarna. Men rent praktiskt säger hon att eleven får ta ansvaret själv så länge allt fungerar som det ska. Lärare M:s grundinställning är att eleverna är tillräckligt gamla på gymnasiet för att kunna ta ansvaret själva. Men han anser samtidigt att läraren har ansvaret att förse eleven med de studietekniska verktygen till ett effektivt lärande, som studier i lärarens specifika ämne främjas av. Han anser också att föräldrarna har ett allmänt ansvar för barnens uppfostran, bl.a. när det gäller att överföra värderingar, som t.ex. att man ska göra läxor och plugga inför skrivningar. Läraren tycker även att det är bra om föräldrarna hjälper barnen praktiskt på olika sätt.

Lärare J säger att det är hon själv i egenskap av lärare som har ansvaret för att ge läxor, men att det är barnen som har ansvaret för att göra dom. Samtidigt har hon erfarenhet av att föräldrarna har mycket stor betydelse för hur det går för barnen, och av att ett nära samarbete med elevernas föräldrar långsiktigt spar henne både tid och kraft.

”Jag försöker dra in föräldrarna så mycket som möjligt. Föräldrar tar rent praktiskt ett ansvar om dom tillfrågas och dom tycker att det är roligt att hjälpa sina barn”.

J tycker att självstudier går bäst om hon ger uppgifter i form av stenciler som ser lättillgängliga ut: ”Det är ofta lättare att ge dom stenciler och uppgifter än att be dom räkna några uppgifter i

boken. Stenciler är väldigt bra till självstudier. Att det verkligen är begränsat till *fyll i. På dom här sidorna så får du fylla i 1-8, eller räkna dessa tal!* Stenciler är jättebra för självstudier!”.

Att komma till M:s lektion utan att ha gjort läxan kan bli pinsamt för eleven, eftersom M oftast kontrollerar noggrant om den gjorts, även om detta moment kräver 15-20 minuter av lektionsutrymmet. Eleverna uppger på utvecklingssamtalen att de tycker att det är stressande att veta att det alltid blir läxförhör, men upplever också att de lär sig mycket och tycker att det är bra. Flera elever uttrycker att M är en mycket bra lärare.

Självstudier anses mycket viktigt för lärandet, men 4 av 5 lärare ger sällan läxor

Lärare D och lärare M anser båda att självstudier är helt avgörande för elevernas studieframgångar. D menar att hon i huvudsak förmedlar information, och att hon i realiteten aldrig kan lära eleverna någonting. Kunskap, säger hon, skaffar sig eleverna då de själva bearbetar och lagrar informationen i sina tankestrukturer. Självstudierna är ofta nödvändiga för att detta ska ske, och för att de ska befästa sin uppnådda kunskap. Men lärare D ger aldrig läxor, eftersom hon tycker att eleverna själva måste lära sig att ta reda på vad de förväntas kunna med ledning av vad hon har gått igenom. D tar alltså snarare för givet att eleverna ägnar sig åt lämpliga självstudier och uppmanar ofta eleverna till det. ”Detta som vi har gått igenom måste ni studera själva, annars kommer ni inte att klara er senare”.

M anser att självstudier är viktigare än undervisningen i skolan, och ser mest sin egen roll som katalysator och pådrivare för självstudier. Han vill att eleverna ska gå på hans lektioner för att de upplever att det underlättar och vägleder dem i självstudierna. M avviker från de övriga fyra intervjuade lärarna genom att regelbundet ge tydliga läxor som han också förhör muntligt vid varje tillfälle: ”Jag säger åt dom att inte räkna upp handen, utan jag går igenom dom en efter en”. Han menar att en elevs ambitionsnivå avspeglar sig i hur mycket eleven ägnar sig åt självstudier. I motsats till M, så förhör D och J aldrig muntligt, D därför att hon inte anser att hon klarar att betygssätta på det sättet, och J därför att hon anser att muntliga förhör förstör stämningen i klassen och att många är för blyga för det.

I linje med lärarna D och M, anser även lärarna J, E och L att självstudier är mycket viktiga, men de har samtidigt olika förbehåll. J tycker att självstudier främst blir aktuella i de fall eleverna inte hinner färdigt på lektionstid. J har tagit intryck av läxdebatten, och hon ger därför

sällan läxor. Om hon ger läxor, så är de individanpassade. Hon tror inte att eleverna skulle ta henne på allvar om hon gav dem läxa varje vecka.

Lärare E har alltmer kommit att ge vika för att eleverna ändå inte gör läxorna, så det blir inte meningsfullt att ge några. Lärare L uttrycker på ett liknande sätt att många klasser är för svaga i ämnet, för lata eller ointresserade för att det ska vara möjligt att få dem att göra några läxor. Endast skriftliga prov kan få eleverna att jobba, menar hon. Men självstudier är viktiga, säger L, för att eleven ska få en fördjupning i ämnet som läraren inte har någon möjlighet att gå in på av tidsskäl.

När det gäller planeringen av när läxor eller prov ska läggas in, så samarbetar endast J med andra lärare om hur kunskapstesten ska fördelas över tiden. Övriga (inklusive J) diskuterar med eleverna om när skrivningar ska läggas in, utom M som själv beslutar om när skrivningar och läxor infaller.

Slöare elever som följd av attitydförändringar i samhället

Efter en analys av hur lärarna upplevde elevernas inställning till självstudier framträder en enhetlig bild av att elever studerar mindre idag och prioriterar studier lägre jämfört med på lärarnas egen skoltid eller jämfört med elevgrupper längre bak i tiden, i de fall läraren varit i tjänst under lång tid. Samtidigt anser några lärare att förändringar av attityder i samhället påverkar både elever och lärare. Lärare D uttrycker det på följande sätt:

”Min inställning är att eleverna är barn av sin tid, dvs. allting som händer ska vara lustbetonat, och lustbetonat är nya saker. Det är inte lustbetonat att fortsätta att gneta med någonting som man har hört men inte riktigt har förstått. Så den gamla gnetskolan har försvunnit, och det är till förfång för alla ämnen som kräver att man bygger vidare från en säker grund”.

Lärare D vars erfarenheter vilar på ett långt yrkesliv som lärare, anser att det har skett en stor förändring över tiden när det gäller hur mycket elever är beredda att arbeta med självstudier. Bara de senaste tre åren har det förändrats mycket menar hon, när det gäller kraven på eleverna. Fenomenet är samtidigt väldigt programberoende, för på NV programmet som hon själv undervisar på, så arbetar eleverna generellt mycket hårdare än på andra program. Men hon säger att hon hör hur kollegorna på andra program närmast sliter sitt hår för att ingenting händer och för att eleverna inte gör något. Läraren jämför samtidigt med sin egen tid som elev

och säger att hon arbetade mycket hårdare själv än vad eleverna uppger att de arbetar enligt utvecklingssamtalen (3-15 h/vecka enligt D:s och 1h/dag enligt M:s utvecklingssamtal, båda undervisar NV elever på samma skola). Eleverna arbetar väldigt ojämnt enligt de flesta lärarna. D har som mål att utveckla elevernas studieteknik, och försöker få dem att göra upp ett arbetsschema, så att de därmed kan tillåta sig fritid och utrymme för den privata värld som är så viktig för dem. D säger samtidigt att även om folk studerade hårdare förr, så var undervisningskvaliteten sämre, i den meningen att utantillkunskap betonades mer än förståelse jämfört med idag.

Lärare M som precis som lärare D har studiemotiverade NV elever, tycker att det är rimligt att eleverna studerar 1-2 timmar hemma varje dag, men uppger samtidigt att han själv var flitigare än så under sin egen studietid.

Lärare E, som är lärare på en högstadieskola, beskriver indirekt utvecklingen i skolan som en neråtgående spiral, där minskade förkunskaper leder till svårigheter att tillgodogöra sig läroböckernas innehåll, vilket i sin tur ger problem med att klara självstudierna. Hon upplever också problem med självdisciplinen och med elevernas förståelse för varför ämnet överhuvudtaget representerar viktig och relevant kunskap. Hon menar att det krävs viss kunskap för att förstå varför ytterligare kunskap är viktig, och att minskad motivation därför kan följa ur minskade förkunskaper. Hon säger att många elever upplever läroböckerna som för svåra, att de helt enkelt inte förstår vad som står i böckerna. Lärare E tycker att deras studiematerial inte alltid är anpassade efter skolverkets mål med kursen. ”Jag hade t.ex. ett tillfälle nu då dom skulle göra instuderingsfrågor. Sen så sa jag att dom skulle kunna det till en dag då jag skulle ha läxförhör med dom. Då ville dom absolut att vi skulle gå igenom de här instuderingsfrågorna, de rätta svaren, innan dom skulle plugga in det”. Men läraren är samtidigt påverkad av debatten där läxor ifrågasätts. Hon är osäker på hur hon ska förhålla sig, men får inte ihop logiken med att minska på läxorna samtidigt som eleverna klarar allt mindre av kunskapskraven:

”Man försöker ju ge dom lite läxa och lite uppgifter som dom ska göra och så, men sen är det ju många som...och det är nog som hela samhället genomsyras nu av att man inte ska ha några läxor, utan att de ska göra allt i skolan. Men jag kan inte förstå hur det ska gå ihop.” (Lärare E). Lärare E säger att eleverna har andra saker som de tycker är så mycket viktigare än studier, till skillnad från förr då man skulle sköta skolan i första hand. ”Det kan t.ex. vara att dom har kalas

hemma, eller att dom ska handla.” I likhet med lärare D:s erfarenheter konstaterar även lärare E att eleverna verkar kräva att allting ska vara roligt för att de ska kunna förmå sig att göra något. Hon tror att eleverna kommer att få en chock när de kommer ut från skolan och måste jobba med tråkiga saker. Alla tycks tro att de ska bli såpaskådisar, säger hon, och menar att man måste ha tråkigt ibland för att komma på saker och bli kreativ. På frågan om hur mycket hon tycker att det är rimligt att en elev lägger ner på självstudier svarar hon:

”Dom borde lägga ner minst en timme om dagen tycker jag. Som när man själv gick i skolan så satt man ju många timmar och läste, men det är precis som allting ska vara så lätt nu ju. Det är jobbigt och läsa ju, och då orkar man inte längre nuförtiden” (Lärare E).

Lärare L säger att i vissa klasser råder attityden att de inte ska behöva ägna sig åt självstudier alls på fritiden, och om de måste ägna sig åt något sådant överhuvudtaget, så ska det vara på lektionstid. Läraren säger att en skillnad är att eleverna idag kan säga rent ut till sina lärare att de inte gör några läxor, utan att skämmas. De kan t.o.m. slänga ur sig kommentarer som ”det borde vara dödsstraff på dom som ger läxor”. Läraren anser till skillnad från dessa elever att självstudier är det enda tillfälle då eleverna får träna sig i att ta ett eget ansvar. Lärare L sammanfattar sin erfarenhet av sina elevers förmåga till självstudier, vilket är i linje med lärare E:s erfarenheter:

”Många har väldigt svårt för självstudier, med dålig självdisciplin, åtminstone utan piska och morot. Det böckerna förmedlar upplevs ofta som för svårt av eleverna, och dessutom tycker dom inte att det är intressant (historia), och förstår inte varför dom ska kunna det” (Lärare L).

Lärare J tar upp att en konsekvens av att eleverna inte gör läxor när de får sådana är att undervisningen i skolan undermineras. Detta är J:s skäl att undvika självstudier, vilket sammantaget också representerar en begränsning eller neråtgående spiral av den allmänna kunskapsnivån som konsekvens av att eleverna inte kan förmås att kämpa på egen hand:

”Det kan verkligen förstöra planeringen det här med självstudier, eftersom dom inte gör det, ofta.”.

Lärare J säger att hon själv var ”tusen gånger flitigare” själv med hemstudierna på sin tid som gymnasieelev, jämfört med de elever hon själv undervisar i dag. Hon menar att skolan idag servar så mycket med att formulera exakt vad de ska läsa, vilket innebär mindre självstudier. Hon tror också att läxor undviks alltmer av lärare, som en följd av mediadebatten i vilken läxor

ifrågasätts. Hon tror att debatten även påverkat henne själv. Förr tänkte hon att det var självklart med läxor, men nu att det kanske även ska vara ett 8-17 jobb att vara elev. Hon säger att tempot har minskat även på tekniska högskolan som hon själv har gått på. Civilingenjörstudenterna läste tidigare tre kurser parallellt medan de nu oftast bara läser två, samt att utbildningens längd har ökat med ett halvt år som följd av den långsammare studietakten. Lärare J hävdar, bl.a. med utgångspunkt från egen erfarenhet, att det har skett en generell attitydförändring i hela samhället på så sätt att tempot har minskat både när det gäller studier och arbete:

”På 80-talet kunde folk jobba halvt ihjäl sig i t.ex. databranschen, medan man idag knappt vill jobba övertid alls. Folk är också mindre stolta idag och skäms inte för att ta bostadsbidrag eller gå till socialen. Generellt så har folk blivit slöare. Tänk på vad som stod på de gamla enklonerna *Plikten framför allt*. Jag tror inte folk tänker så längre, plikten framför allt”. (Lärare J). Hon menar också att eleverna i Sverige inte är rädda för att misslyckas, det finns ju bidrag, kurser och komvux; Man klarar sig alltid även om man inte klarar skolan, tänker många elever. Hon upplever det som att eleverna sätter det mesta i sitt liv före självstudierna:

”Eleverna kan mycket väl prioritera bort studier för att de ska göra annat som de tycker är viktigt; *Jag ska träffa min syster*, det kan dom mycket väl säga. Jo det kan dom säga, det är ju inte små japaner som jag har i alla fall”. (Lärare J).

Flickor ägnar sig mer åt självstudier och får bättre studieresultat än pojkar

Kön anges som en viktig faktor för förmågan till självstudier; Det är enligt flera lärare en fördel att vara flicka när det gäller förmågan till självstudier. Flickor klarar sig bättre än pojkar och de är mer motiverade av någon anledning. Detta säger de kvinnliga lärarna J, E och D. Lärare D som bara undervisar elever på naturvetarprogrammet, säger att det är tydligt att naturvetarflickorna är mognare och får bättre skolresultat än pojkarna på gymnasiet. Det kön man föds med går inte att ändra, men D menar att det hade varit en fördel om pojkarna hade varit ett år äldre i förhållande till flickorna för att jämna ut de relativt stora skillnaderna när det gäller mognad och prestationer.

Sammanfattningsvis kan man säga från lärarintervjuerna att de påverkbara faktorer som kunde urskönjas som gynnsamma för elevernas självstudier var a) tydlighet b) kontroll c) balans mellan uppmuntran och krav d) hjälp till studieplanering samt e) samverkan mellan läraren och föräldrarna.

Gruppintervju av åtta elever från NV programmets andra år

Intervjun hade som mål att reda ut de faktorer som eleverna anser påverkar benägenheten att ägna sig åt självstudier. Undersökningen besvarar direkt eller indirekt några grundläggande frågor: 1) *Vad* som i praktiken får eleverna att ägna sig åt självstudier (huvudfrågan), 2) *Varför* eleverna tycker att det är värt att studera (inre motivationsfaktor, 3) *vem* som bär ansvaret för att studierna görs, 4) *Hur* eleverna studerar när de är på egen hand (om de är djupinriktade eller ytinriktade när de läser) och slutligen om de ser några 5) *hinder* som kan finnas för självstudierna. Elevernas namn är utbytta för anonymitetens skull.

Enighet om att lärarens kravbild är avgörande, men oenighet i ansvarsfrågan

Det framgår av diskussionen att några elever tycker att det inte bara är de själva som har ansvar för sina självstudier. Jenny tycker att man endast har ett eget ansvar. Samuel säger att han önskar att någon av hans föräldrar hade varit hemma någon gång, då kunde dom ha tjatat på honom att göra läxan eftersom han har svårt med självdisciplinen när han är ensam. Patrik tycker att det även är lärarna som har ansvar med tanke på deras ålder, vilket får Jenny att reagera häftigt:

(Patrik) Jag kan ju faktiskt också tycka att det är rätt så mycket lärarna faktiskt, på gymnasiet är man fortfarande ungar, och eh, ungar har ju ingen disciplin, alltså egentligen, det kommer ju med åren, och framförallt så tycker jag det är ganska mycket lärarna, att det är upp till dom att dom ska påpeka att det är viktigt.

(Jenny) Alltså det tycker inte jag, alltså vi är ju ändå sjutton år, då borde man ju förstå att man måste plugga, jag tycker inte det är lärarens sak att vara någon slags förälder, nu måste ni plugga!

Camilla och övriga utom Samuel och inledningsvis Jenny håller med Patrik om att lärarna har ett delansvar att ställa krav och uppmuntra till studier. En debatt utbryter som visar att eleverna, eventuellt även Jenny, som menar att hon ensam bär ansvar för vad och hur mycket hon studerar, väljer att prioritera de läxor där läraren ställer högst krav och kontrollerar. Hela gruppen utstrålar frustration över engelsklärarens agerande när det gäller bristande krav, kontroll och uppmärksamhet på om läxorna gjorts eller ej, jämfört med andra lärare:

(Josefin) Jo, men det är ju ändå viktigt att läraren säger till!

(Jenny) Men det gör dom ju!

- (Camilla) Jo, men det är ju som D säger nu, ni måste verkligen plugga, och då *gör* vi det, men engelskläraren, ja då säger hon, ja då ska vi ha den här läxan till i morgon, men *ingen* gjorde den läxan till idag, för vi gjorde kemin i stället.
- (Samuel) Jo, jag gjorde den!
- (Camilla) *skratt...ok Samuel* gjorde den!
- (Elin) Alltså, dom lärarna och så som är väldigt hårda med läxförhör. Som vår latinlärare, alltid när man har läxförhör och hon har läxförhör hela tiden, och gör man inte det då blir det ju jättedumt, så man känner sig tvingad indirekt att sitta och plugga på läxor, och på så sätt, tar man ju vissa, man tycker väl det är jobbigt för tillfället, nu, men det är ju sådana lärare som gör att man lär sig mycket ju i ämnet liksom, som alltså vår latinlärare
- (Anton) Om man jämför vår latinlärare och vår engelsklärare, så, jag har inte gjort en enda engelskläxa hittills, men jag har gjort nästan alla latinläxor vi har haft. Hon kollar ju inte!
- (Samuel) Fan vad dålig stil!
- (Anton) Nej, men det är ju det att hon testat inte, hon testat ju inte!
- (Jenny) Nej, det är ju det att hon inte testat, det är ju det!
- (Camilla) Det är ju det att hon *säger* ju inte heller till oss att detta är *viktigt*.
- (Elin) Ja visst, man fattar ju att engelska är viktigt, det är ju skitviktigt, men om man då känner att man får läxor och så, men man får ändå ingen kredit för att man gör det, du får göra vad du vill....
- (Camilla) ...och sen finns det ju så mycket annat som man också har att göra, så då kommer det i andra hand.
- (Samuel) Alla ämnen är ändå lika viktiga.
- (Camilla) Ja och så det om föräldrarna tycker jag också att dom har ansvar när man är ny, alltså att det är där föräldrarna har ett ansvar.
- (Elin) Alltså läraren tycker jag ansvarar för att göra det hela intressant, så att man kan lära sig mer. Sen är det ju upp till var och en själv hur mycket man vill veta och lära sig och hur man vill lägga upp det.

Ett exempel på hur föräldrar överför värderingar och krav på sina barn

Camilla ger en bild av hur föräldrarna påverkar henne att studera för att få goda resultat. Hon är uppenbarligen lyhörd för detta trots att det sker på ett subtilt sätt. Även om kraven och värderingarna i detta fall inte uttalas, överförs de som en konsekvens av hur föräldrarna själva är och via deras reaktioner på hennes prestationer:

”Alltså jag har också mina egna krav och dom är ganska höga, och alltså mina föräldrar, dom jobbar också ganska mycket, så att, det är ju inte så att dom har koll på mina prov och läxor och sådär, men det är klart att, alltså dom skulle ju aldrig säga, om jag skulle få jättedåligt på ett prov, dom skulle ju aldrig säga någonting, och det är klart dom stöttar ju en, men det är ändå, man känner ju ändå som att om man får bra på ett prov, dom blir ju ändå glada, och om man får jättedåligt på ett prov, dom säger ju ingenting, ”det är ju synd, och sådär”, men alltså dom blir ju inte lika glada, och man har ju ändå, alltså man vill ju alltid göra sina föräldrar glada på något sätt. Alltså förstår du vad jag menar? Det är ens egna krav.”

Naturvetarnas inre motivation är främst att höga betyg ger öppna möjligheter

De tre tjejerna menar alla att de främst motiveras av att få höga betyg, eftersom detta ger dem öppna möjligheter inför framtiden. Två anger att de vill kunna läsa vidare på en eftergymnasial utbildning, men vet inte vilken. Camilla lägger också till: ”Man känner pressen för att ja, min storasyster hade jättebra betyg, så då måste jag också ha det, alltså det är lite det också” Killarnas uppfattning är mer differentierad. Filip och Max har samma uppfattning som tjejerna, men Patrik är inledningsvis svävande i sitt svar, och antyder att han kanske blir intresserad av någonting som han kan läsa senare. Men i dispyten med Samuel om vikten av studier nedan, klarnar hans inställning. Anton är den enda som har klart för sig vad han vill bli, jurist, och menar att han har hamnat på fel program men att det nog går fint ändå. Samuel tänker sig att han i framtiden ska tjäna pengar på att köpa och sälja företag med vinst, och menar att studier inte nödvändigtvis är nyckeln till framtiden. Detta ger upphov till skeptiskt mothugg från två killar och två tjejer:

- (Samuel) Ja. Alltså kolla här, jag ska köpa upp låga aktieföretag
(Anton)och sen sälja dom dyrt!?
(Patrik)och sen ska du sälja dom dyrt! Det är din plan? Bland fem miljoner andra!
(Samuel)och sen ska jag sitta och vänta på att dom växer.
(Jenny) Jaha! Men tänk om dom sjunker! Ha, Ha!
(Elin) säker...sicken säker framtid det är!

Samuel påstår sedan att studierna på gymnasiet inte är så viktiga, eftersom man ändå kan bli vad som helst även om man inte haft någon studieframgång på gymnasiet:

- (Samuel) I Sverige, du bli *vad* du vill, egentligen utan att behöva gå i skolan! Så alltså jo det kan du!

- (Patrik) Är du *sjuk* eller!?
- (Samuel) Okej, okej du har ju en student. Om du inte har så där jättebra betyg så kan du ändå bli nästan *vad* du vill. Faktiskt!
- (Elin) Alltså vad då kan bli?
- (Patrik) Hur kan du få en egen karriär inom ekonomi om du inte kan komma in på en ekonomiutbildning på universitetet?
- (Samuel) Komvux!
- (Patrik) Jamen då har du ju en utbildning.
- (Samuel) Ja.
- (Patrik) Du kommer ingenstans utan utbildning!

Både djupinriktade och ytinriktade studiesätt är representerade i gruppen

Göteborgsforskaren Ference Marton (Marton 1986) har i boken *Hur vi lär* beskrivit olika sätt bedriva studier. Marton menar att strävan efter att förstå sammanhang (djupinriktade studier) i allmänhet ger bättre studieresultat. Med detta som bakgrund ville jag få en bild av hur individerna i min undersökningsgrupp studerade.

Eleverna beskriver här nedan hur de är inriktade när de läser, vad de satsar på och vad deras mål med studierna är, t.ex. om de läser en text i ämnet historia eller biologi:

Samuel uppger att hans mål är att förstå, kunna kunskapsmålen och att kunna utveckla svar på frågor. **Anton** strävar efter att självständigt kunna besvara de svåraste frågorna i läroböckerna.

Patrik söker efter sammanhangen då han studerar. **Camilla** söker förståelse, men uttrycker frustration över att man oftast inte hinner uppnå tillräcklig förståelse. Hon menar att det är viktigt eftersom man har igen det i framtiden och på senare kurser.

Max och Elin strävar däremot efter att försöka tänka sig vad som kommer på provet (ytinriktade studier), medan Filip och Jenny tycks kombinera de två synsätten. **Filip** översiktsläser, men försöker samtidigt tänka sig vad han förväntas kunna till provet.

Jenny menar att hon ändrat sig i sitt sätt att läsa i riktning mot djupinläring:

”På vissa prov, ganska många prov, så lär man sig för provet och inte för livet, alltså om man tänker så att det viktigaste är att jag kan det till detta, men å andra sidan, för mig själv tycker jag, nu i alla fall på gymnasiet, att jag har börjat mer, t.ex. på kemin när jag försöker förstå det, för om man väl har förstått det, då glömmer man ju det inte liksom. Det är ju mer då om man

lär sig ren fakta som man glömmer, t.ex. historia. Då är det ju ren fakta man lär sig, och det är ju ganska enkelt att glömma sen igen.”

Jenny anser alltså att sättet att läsa delvis beror på ämnets karaktär och har inställningen att historia är begränsat till faktainläring, vilket ger problem med att upprätthålla kunskaperna i ämnet. En dispyt uppstår med Samuel:

- (Samuel) Jag tycker historia är lättare och komma ihåg!
- (Jenny) Mm, nej jag tycker nog kemin är enklare! Alltså man har ju en sådan...
- (Samuel) Historia är också lättare att fatta. Samtidigt som man läser det så fattar man ju det.
- (Jenny) Ja men t.ex. matte...
- (Samuel) Men samtidigt som man läser det så fattar man ju.
- (Jenny) Va?! Ja det är ju klart! Men historia är ju inte så mycket att fatta!
- (Samuel) Alltså historia är ju mycket mer allmänbildning.
- (Anton) Naturvetenskap är ju mer att förstå.
- (Jenny) Men det är ju så, har du fattat en mattesak, alltså fattat hur man gör, det är ju inte så att man glömmer det, det sitter ju ändå.

Eleverna har behov av stöd för självstudier i naturämnena, speciellt i fysik

Eleverna menar att de behöver få någon form av stöd när det gäller självstudier, på det praktiska planet och eventuellt med psykologiskt stöd. Det finns ett forum för stöd på skolan dit eleverna kan gå både på skoltid och efter skolan, men bara någon enstaka av eleverna har använt sig av det. Flera elever tycker att skolan måste kunna ställa upp med stöd, eftersom många föräldrar saknar förmågan att hjälpa till på gymnasiet (eller t.o.m. på högstadiet):

- (Anton) Alltså, jag håller med Jenny. Det hade varit jättebra! Mina föräldrar dom...dom typ kan inte mer, alltså kan inte alls mycket matte, och kunde inte hjälpa mig längre efter typ sexan.
- (Alla) *Fniss*
- (Anton) Jag har fått göra allt själv och det skulle vara bra att ha någon lärare som var här...

När det gäller behovet av mental ”coaching”, som t.ex. ges till professionella idrottare, fast i studier, så är flickorna helt avvisande till behovet av sådant för egen räkning, och en hänvisar till kuratorn om sådant behov finns, eller att det är mentorns ansvar. De anser inte heller att det kan läggas några pengar på att ge sådant stöd. När vi pratar lite mer om det, så framkommer att

två idrottande pojkar upplevt att deras idrottstränare arbetar med kombinationen fysisk och mental träning, och att det hade varit bra om man hade kunnat överföra sådan träning till studiesituationen. Anton och Max associerar sedan till att självstudier inför en skrivning, på det psykologiska planet, är ungefär som att träna inför en match:

- (Max) Det hade varit bra, för man hade kunnat knyta ihop det på något sätt. Ja, om man hade kunnat använda den mentala träningen i sporten för studier.
- (Anton) Det är ju samma sak egentligen!
- (Max) Ja det är ju det egentligen!
- (Anton) Prov är som en match egentligen!
- (Samuel) Det är fan så heller!
- (Anton) Jo det är det!
- (Max) Men det *är* ju det!
- (Elin) Jo det är det!
- (Samuel) Ett prov är som en fotbollsmatch?
- (Anton) Ja lite...
- (Samuel) Skojar du?!
- (Anton) Psykologiskt är det det!
- (Max) Ja!
- (Anton) Det är ett hinder du ska över liksom.
- (Max) Ja precis!

Viss tilltro på den egna framtiden men låg tilltro på Sveriges framtid

Elevernas tilltro till studierna som nyckeln till en ljus framtid skulle kunna vara en viktig drivkraft för att nå framgångar med självstudierna. Även en bred positiv framtidstro för landet och jorden skulle kunna spela roll för dem att vilja kämpa. Elevernas ger här sin syn på sin egen, Sveriges och jordens framtid; Elin ger ett tvekande svar, men säger att det inte hade varit någon mening att gå på NV programmet om man inte trodde på framtiden. Camilla håller med. Camilla och Anton (som hamnat på "fel" program) menar att dom hade en usel syokonsulent inför valet till gymnasiet, Samuel är av motsatt åsikt.

Patrik tror att klimatförändringarna kanske får Skåne att hamna under vatten, men att hans egen och Sveriges framtid är ljus, eftersom Sverige är ett så rikt land. Filip tror på sin egen framtid, men är osäker på Sveriges och jordens. Jenny och Anton tror att de sociala förmågorna är minst lika viktiga i yrkeslivet som studieresultaten för om man når framgång eller ej. Max vill satsa

på sporten i första hand eftersom det är roligast och ser studierna som något att luta sig tillbaka på om detta inte skulle gå vägen. Max tror inte särskilt mycket på Sverige som en framtida arbetsmarknad, en åsikt som delas av flera andra, även om Patrik anser att det kan vara måtta med framgångarna för ett land:

(Max) Men om alltså Sveriges framtid och så. Jag tror inte här finns nån, alltså den framtiden så precis. Utan, om man vill, om man vill leta efter nån sån här jätteframgång så tror jag man ska flytta utomlands.

(Max) För att Sverige håller på att bli nån...

(Elin) Det utvecklas inte!

(Patrik) Sverige är en mogen marknad. Alla är redan lyckliga, alla har redan lyckats här. Ska alla få ett slott nu? Nu när de har fått ett hus liksom...det är liksom nog nu.

(Max) Ska vi hitta framgång ska vi flytta ut, helt klart!

Sammanfattning och kort tolkning av resultatdelen

I denna studie intervjuades fem högstadie- och gymnasielärare individuellt och åtta gymnasieelever vid NV programmet i grupp. Syftet var att identifiera faktorer som elever och lärare ansåg ligga bakom att elever ägnar sig åt självstudier och gör sina läxor. Den konklusion som utkristalliserades ur lärarintervjuerna, var att föräldrarnas förhållningssätt gentemot barnen ansågs vara den enskilt viktigaste faktorn för att eleverna ägnar sig åt självstudier. En av lärarna utnyttjade flitigt föräldrarna som sitt viktigaste studiefrämjande påtryckningsmedel.

Gruppen av 17-åriga naturvetarelever enades kring uppfattningen att det var lärarens kravbild och uppföljning av läxor som var avgörande för om eleverna gjorde läxor och självstudier i ett specifikt ämne. I samstämmighet med lärarnas uppfattning, beskrev även en av eleverna hur föräldrarna påverkade henne genom sitt sätt att reagera på hennes skolresultat.

Elever och lärare anger alltså liknade faktorer, nämligen den existerande kravbilden, även om de viktar olika när det gäller vem som upprätthåller den. En sammanfattande tolkning är att tydlighet och enhetlighet i kravbilden från lärare och föräldrar uppfattas som essentiellt. Föräldraparten anses som viktig, dels för förankringen av värderingar av betydelse för lärande, dels för att de i samspel med lärarna kan förmedla ett yttre studiefrämjande förväntningstryck.

Diskussion

Inre och yttre motivation samt elevernas förhållningssätt till sitt eget lärande

Det framgick av intervjun med naturvetareleverna att det var en studiemotiverad grupp som jag hade valt för studien. Trots att elever under intervjun gav uttryck för höga ambitioner och en utsatthet för tidspress, det senare en faktor som tenderar att driva dem mot ett ytrinriktat läsande (Marton 1986), så uppgav fyra elever att de hade ett sätt att bedriva självstudier som kan karakteriseras som djupinriktat, och ytterligare två elever att dem i vissa situationer hade ett djupinriktat studiesätt. Endast två elever beskrev ett utpräglat ytrinriktat sätt att studera. Det vore intressant att få en inblick i varför så många elever kommit till insikt om effektivt lärande. Hade den mognat fram hos dem själva, hade lärarna uppmanat till det, eller var förklaringen att insikter överförts från föräldrar med akademisk studieerfarenhet? (<http://www.econ.umu.se/Ues/ues708.pdf>). Det senare tycktes inte gälla eleven Anton, som

var djupinriktad i kombination med att hans föräldrar inte förmått hjälpa honom sedan sjätte klass. Men i övrigt är det svårt att få svar på frågan med denna studies primärdata.

Ingen av eleverna, utom Anton som ville bli jurist, visade sig ha ett bestämt yrke i tankarna som en inre drivkraft för sina studier. Det mindre specifika huvudmotivet för att studera var för 6 av de 8 eleverna att höga betyg via studier representerade en nyckel till att öppna framtida möjligheter. De flesta eleverna i min studie var annars positiva till sin egen framtid, vilket kan vara viktigt för den inre motivationen och ansvarstagandet (Ahlberg and Larsson 2005).

Sam saknade en inre övertygelse om att det var studierna som skulle leda honom till kommande framgångar. När det gällde elevernas yttre motivation (motivation pålagd utifrån) så beskrev en elev hur föräldrarna påverkade henne, en annan hur tävlingen med ett syskon påverkade henne och en tredje elev uttryckte ett önskemål om att föräldrarna hade kunnat hjälpa honom med studiemotivering om de någon gång hade varit hemma på kvällarna. De flesta människor brukar känna ett behov av bekräftelse i första hand från sina föräldrar, så det var förvånande att så få uppgav föräldrarna som en aktivt motiverande part.

Det är delvis omöjligt att distinkt urskilja vad som är att betrakta som yttre eller inre motivation, eftersom yttre motivering kan assimileras till en inre motivering och värdering (se avsnittet om värderingsackommodation nedan). Det är förmodligen också så att snart vuxna och självständighetssträvande tonåringar är obenägna att framhäva sitt beroende av och påverkbarhet när det gäller föräldrar. Lärare J, som har mindre studiemotiverade elever, berättade ju om sina elever som försöker dölja för sina föräldrar hur det går för dem i skolan. Det framträdde en helt annan bild då lärarna intervjuades jämfört med då eleverna intervjuades. De flesta gymnasielärarna angav föräldrarna som den viktigaste faktorn för överföringen av värderingar, kontroll och uppfostran (medan däremot läroplanerna enbart pekar på lärarnas skyldigheter när det gäller detta). Lärare D var ett undantag bland lärarna, eftersom hon hade låg tilltro till föräldrarna som hon menade snarast sopade sina pingvinbarns curlingbana än ställde krav.

Man skulle kunna fråga sig om inte det rimligaste vore att statliga styrdokument, föräldrar och lärare gemensamt stärkte varandras mandat för överföring av inre och yttre motivation via vägledande värderingar?

Värderingsackommodation - möjligt eller omöjligt?

När det gäller kunskapsuppbyggnad så tar Jean Piaget upp de två begreppen assimilation och ackommodation. Som individer skapar vi ett kunskaps- och förståelseramverk till vilket vi lägger ny kunskap (assimilation) så länge det passar i ramverket. Det är först när vi möter kunskap som är oförenlig med ramverket som vi tvingas omvärdera själva ramverket (ackommodation). Att förändra ramverket, dvs. vår överordnade förståelse och tolkning, är vi naturligtvis obenäga att göra innan vi är övertygade om att det nya synsättet är överlägset det gamla. Prestige eller andra psykologiska orsaker kan hindra en omvärdering. Men om nu omvärdering av kunskap, som är en förhållandevis värdeneutral process, är omgärdad med förnuftiga och mindre förnuftiga psykologiska motstånd, borde inte då processen att överföra värderingar vara ännu mycket mer behäftad med psykiskt motstånd? Den senare processen är ju inte bara starkt knuten till personliga historiska erfarenheter utan även till själva jaget, personligheten och känslolivet.

I Piagets teorier framträder bilden av en successivt frammående inre process hos den lärande personen, snarare än en linjär ”överföring” av ett kunskapspaket från en enkel givare (läraren/skolan/traditionsförmedling). Om en värderingsackommodation ska vara möjlig borde den därför vara en synnerligen komplex process, som direkt eller indirekt involverar mänskliga relationer präglade av ömsesidig positiv tillit. De personer som tonåringarna känner tillräckligt förtroende för och ger legitimitet åt är därför sannolikt de som starkast påverkar deras värderingsassimilation och värderingsackommodation. Den beskrivna lärsituationen från Gambia där läraren och eleven nästan lever i symbios med varandra kan sannolikt representera ett exempel på en situation där kraven uppfylls. Men hur är förutsättningarna i den svenska skolan? Man kan nog hävda att statens krav är ganska högt ställda när man via läroplanen uppmanar lärarna att ensamma lyckas med detta.

Vem har egentligen huvudansvaret för elevernas självstudier?

I andra sammanhang än i skolans värld, som inom industrin eller ännu tydligare i det militära, anses det oundgängligt för effektiviteten att ansvarsfrågor tydliggörs. En ansvarig chef eller anställd kan ställas till svars om en uppgift inte blir utförd.

Bland lärarna i studien rådde olika uppfattningar om vem som hade ansvaret för elevernas självstudier. Lärare E och D sa att eleverna har det fulla ansvaret. Lärare M sa att eleverna har ansvaret för självstudierna, läraren för att utrusta eleverna med studietekniska verktyg och

föräldrarna för att ge sina barn en studiefrämjande fostran. Lärare L sa att ansvaret är delat mellan lärare, elev och föräldrar. Lärare J sa att det är hon som är ansvarig för att eleverna får uppgifter att jobba med, men att de själva är ansvariga för uppgifternas genomförande. Hon försökte även "delegera" ansvar till föräldrarna.

Även bland eleverna, som alla gick i samma klass och undervisades av lärare D och M, rådde delade meningar i ansvarsfrågan. De flesta såg det som ett delat ansvar mellan elev och lärare, en tyckte att ansvaret var delat mellan eleven och föräldrarna, medan en tyckte att ansvaret låg enbart hos eleven. Avsaknaden av tydlighet när det gäller läxor och ansvarsfrågor, bottnar ytterst i en otydlighet från staten, som inte reder ut dessa frågor i läroplanerna. Tills vidare finns nödlösningen att förvirringen skingras på varje enskild skola via en lokalt författad läxpolicy. Det senare har även förespråkats av andra debattörer i läxdebatten (Leo 2004).

Dagens läroplan präglas enligt Vallberg Roth (Vallberg Roth 2002) av en syn på eleven som kompetent att ta ett eget ansvar för sitt lärande, vilket hon anser viktigt i ett föränderligt samhälle med krav på att människor utvecklar förmågan att under hela sitt liv kontinuerligt inhämta kunskap (begreppet livslångt lärande). Min personliga erfarenhet från gymnasieklasser där eleverna har egna bärbara datorer på lektionstid, pekar på att det inte finns något samband mellan förmågan att ta ansvar för ett kontinuerligt lärande och förmågan att hämta hem kunskap digitalt. Den senare förmågan har i stort sett alla elever idag, men få elever, endast de med tillräckliga förkunskaper från högstadiet, förmår att dra nytta av den enorma digitala kunskapskällan till att öka sitt vetande på ett effektivt sätt. Det internetbaserade "lärandet" slutar därför ofta med att eleverna flyr till mindre krävande aktiviteter, datorspel, chatt och nätsidor som inte hör till det studerade ämnet. Detta sker inte i samma omfattning då de använder traditionella läroböcker, som är anpassade och bearbetade med gymnasister som målgrupp.

Skolan saknar generellt tydliga regler för fördelningen av ansvar, rättigheter och skyldigheter mellan rektor, lärare, föräldrar och elev, och saknar även gemensamt utvecklade tankar om hur dessa parter ska samarbeta och interagera. Den svenska skolundervisningen har inte tidigare haft behov av detta, eftersom den byggde på att eleverna och deras föräldrar underordnade sig skolans och lärarnas direktiv. Någon reglering av förhållandena fanns och finns däremot inte. Det behövdes inte heller tidigare eftersom auktoritetsförhållandet grundades på en allmänt accepterad norm. Ett exempel på en brist i förhållandet mellan skola

och hem är att skolan inte har någon skyldighet att via stödundervisning främja självstudier i de fall föräldrarna inte förmår hjälpa sina barn. Det faktum att vissa barn inte kan få stöd av föräldrarna till studier i hemmet framförs därför som ett argument mot att läxor överhuvudtaget ges (se diskussionen om läxdebatten nedan). Föräldrarna åläggs inte att överföra värderingar som gynnar barnens kunskapsutveckling, och barnen åläggs inga skyldigheter när det gäller studierna och vad som sker om de inte sköter dem.

Behovet av tydliga direktiv borde vara särskilt stort idag, eftersom en radikal maktomfördelning skett; Skolorna är numera beroende av föräldrarnas och elevernas välvilja för att klara sin ekonomi (skolpengen), samtidigt som lärarnas status i samhället och gentemot föräldrar och elever inte lika självklart tillåter dem att hålla i taktpinnen.

Vad konkret får eleverna att studera?

Det framkom att eleverna var missnöjda med sin engelsklärare som sällan gav läxor och inte kontrollerade att de gjordes, samtidigt som hon hade en för låg kravnivå under lektionstid. Eleverna kände frustration över att inte kunna förmå sig att prioritera ämnet engelska, som de upplevde som mycket viktigt. De prioriterade bort engelskan eftersom lärarna i andra ämnen ställde strängare krav och gav tydligare läxor. Disharmonin mellan det eleverna själva ville prioritera och det som de faktiskt prioriterade gav frustration. Intressant nog valde de alltså att inte lyssna till sina egen bedömning om vad som var viktigt, trots att de generellt visade mognad att läsa djupinriktat på de läxor de valde att göra (se ovan). Eleverna uttryckte sig samtidigt positivt om lärare M:s läxor och läxförhör, eftersom de tyckte att de lärde sig mycket av det, även om det samtidigt stressade dem. De studiemotiverade naturvetareleverna uppskattade alltså traditionella läxor som följdes upp i skolan. De pekade på behovet av krav och kontroll från lärarens sida för att inte läxan i denne lärares ämne skulle komma att prioriteras bort i en situation då det totala läxtrycket var stort och obalanserat mellan lärarna. Eleverna värdesatte kombinationen av självstudier och skolstudier som ett effektivt sätt att nå ämnesmässig progression. Det är intressant att eleverna själva framför allt detta, eftersom läxor innebär ett tvång och någonting arbetsamt och tungt.

Den totala tid som eleverna på utvecklingssamtalen uppgav att de läste läxor var betydligt kortare än vad lärarna uppgav att de själva var vana vid från sin skoltid. Lärarna angav samtidigt självstudier som mycket viktiga för att eleven skulle utvecklas kunskapsmässigt. Ändå var lärarna av olika skäl obenägna att ge läxor. När de tillfrågades om vad som främst

kunde främja elevernas självstudier, angav lärarna föräldrarnas kravbild och förväntningstryck som den mest avgörande faktorn (4 av 5 lärare, inklusive M).

Eleverna och lärarna beskrev här troligtvis två komponenter som samverkar. Lärarna talade om att det måste finnas en bakgrund av grundläggande föräldraöverförda värderingar och föräldraengagemang (<http://www.econ.umu.se/Ues/ues708.pdf>), för att barnen skulle vara mottagliga för lärarens kravbild. Dessa åsikter stämmer väl med amerikanska forskningsresultat om läxor, som visar att föräldrars engagemang i sina barns studier (vilket även ger signaler om att skolan är viktig) är en avgörande faktor (Cooper 2001). Däremot pekade eleverna i min studie på att den akuta och konkreta anledningen till varför de valde att göra en viss läxa, var lärarens kravbild. Detta gällde även elever som uppgav sig själva som huvudansvariga för sina studier.

Lärarna själva, däremot, angav växlande förklaringar till varför de inte gav mer läxor än de gjorde. I lärare D:s fall berodde det på ett aktivt ställningstagande till att lärarstyrda läxor inte borde ges eftersom eleverna behövde lära sig att ta ett eget ansvar för självstudierna, något som hon dock uppmuntrade till utan att detaljstyra. De andra lärarna angav förklaringarna 1) att de hade gett upp, eftersom eleverna ändå inte gjorde sina läxor, 2) att ett tvång som att ge läxa förstörde den mysiga stämningen i klassen och 3) att den läxkritiska samhällsdebatten hade skapat en osäkerhet som fick läraren att avstå från att ge läxor.

Utifrån sett går det inte att komma ifrån att lärarna upplevs agera vekt i sin lärargärning med avseende på läxgivning och uppmaningar till självstudier, särskilt med tanke på deras egen inre övertygelse och personliga erfarenhet om självstudiernas betydelse. Det nämndes att eleverna är ”barn av sin tid” och att det minsann inte ”är små japaner jag har”. Kanske har lärarna också tvingats att till viss del anpassa sig och bli lärare av sin tid?

De studerade pedagogernas hållning när det gäller självstudier och debatten om läxan

Av de pedagoger som inledningsvis studerades, var det ingen som lyfte fram lärarstyrda (ej individanpassade) läxor som grundläggande för elevers kunskapsutveckling. Däremot förespråkades i samtligas pedagogik (utom Vygotskijs) olika former av självständigt skapande eller självständiga vägar till lärandet. Piaget och hans kollega Seymour Papert (Papert 1980, 1993) utgick i sin konstruktivism från att individen skapar självständigt, både i konkret praktiskt avseende och på ett teoretiskt plan. Lärarens uppgift, menade han, var att iordningsställa förutsättningarna med ett brett urval av material i en stimulerande miljö där individen kunde konstruera utan tidspress. Maria Montessori hade en liknande uppfattning om lärandet som en process av självständigt tränande och undersökande i en tillrättalagd miljö. Däremot betonade Montessori inte leken, kreativiteten och skapandet. I Waldorfpedagogiken står skapandet i centrum, både individuellt och i grupp, med konstruktion av egna häften och via estetiska och musikaliska verksamheter.

En intressant tanke är att man i Waldorfpedagogiken utgår från att en människa är olika mottaglig för verksamheter av skilda karaktär under olika delar av dagen. På förmiddagen sker de ”tunga” lärarstyrda aktiviteterna, t.ex. lektioner i fysik, medan de mer kreativa och självständiga aktiviteterna och lärandet förläggs till eftermiddagarna. Montessori framför besläktade idéer om människors olika mottaglighet för undervisning beroende på *när* studierna sker i tiden; hon säger att pedagogiskt tillvaratagande måste ta hänsyn till elevernas ”sensitiva perioder”. Självt har jag erfarenhet av att barn i de tidiga åren är mycket intresserade av och receptiva för rena fakta, medan äldre barn blir allt mer intresserade av att förstå sammanhang. I Waldorfpedagogiken betonas på motsvarande sätt narrativa former för lärande, där fakta, kontext och känslor flätas samman under skolans tidigare år, något som tidigt lyfts fram av Jerome Bruner (Bruner 1985). Detta skulle kunna betraktas som ett lärande som uppfyller kriterierna för god undervisning i en social och kulturell kontext. Vygotskij, anses vara föregångsgestalt för detta sätt att se på lärande, vilket i Sverige bl.a. har förvaltats och utvecklats av Roger Säljö (Säljö 1999). Enligt detta sätt att betrakta lärande anses elevens ökade förståelseutveckling och kunskapsinhämtning ske effektivast just via en diskurs i en social och kulturell kontext. En skepsis mot läxor och självständiga lärandet skiner igenom hos dessa pedagoger, som ensidigt förespråkar detta sätt att lära. Personligen har jag svårt att förstå vad det finns för vinst med att betrakta lärandet som begränsat till sociala interaktioner. Detta måste, även om detta sätt att lära inte ska förringas, representera en beskuren potential till lärande. Förståelse av mer komplexa sammanhang kräver rimligen att eleven själv går i

närkamp med ett studiematerial i kombination med en verbal diskurs. Själv har jag goda erfarenheter av seminarier med en grupp naturvetarelever, tillfällen vars vitalitet dock förutsatte att eleverna var väl pålästa.

Coopers litteraturstudie som togs upp inledningsvis i teoridelen ledde inte till data som visade att läxor i de lägsta åldrarna hade någon effekt på lärandet (Cooper 2001, Cooper 2006). En reflektion kring dessa resultat är att även om ingen synlig effekt kunde ses via förbättrade skolresultat i de lägre klasserna, så skulle denna tidiga träning i förmågan att ta ansvar och att hårda ut med att göra ansträngande arbetsinsatser, kunna vara en avgörande faktor för skolresultaten som kunde avlästes i de högre klasserna. Cooper tog även upp nackdelar med läxan, risken för skoltrötthet och utmattning. Detta är naturligtvis viktiga reflektioner, eftersom skoltrötthet drabbar elevens hela studiesituationen, inte bara ett enskilt ämne.

I ett examensarbete på Kristianstad högskola undersökte två lärarstudenter (Ahmad och Berlin, 2005) via djupintervjuer nio gymnasielärare som gav läxor om sina argument för läxans betydelse för lärandet. De fann att läxor gavs i ett förberedande, repeterande, kunskapsbefästande och reflekterande syfte samt med syftet att läxor skulle utveckla förmågan att ta ansvar. Dessa resultat stämmer väl med den internationella forskning som nämnts tidigare om värdet med läxan (Rogers 1976; se även Cooper2001). Ändå kom, förvånande nog, de två lärarstudenterna själva fram till att läxor inte bör ges, med motiveringen att läxor inte gynnar *alla* elever. ”Rättviseargumentet” lyder alltså: om inte alla har en likvärdig möjlighet att tillgodogöra sig en bra utbildning ska ingen få en bra utbildning. Lärarstudenterna hade sannolikt påverkats av argument som förts fram av vissa aktörer i samhällsdebatten om läxor, t.ex. av rektorn på Flygelskolan i Lund, Ulf Leo, samt politiskt av Vänsterpartiet.

Leo menar att eventuella läxor kan göras i skolan genom att förlänga skoldagen. Nyttan med detta är synnerligen svårt att genomskåda, och speciellt varför det skulle öka rättvisan; Endast ett fåtal elever (i huvudsak de mest studiemotiverade med bäst betyg) har förmågan att koncentrera sig tillräckligt för att individuellt göra sin läxa i en stor skolgrupp en sen eftermiddag då de är trötta, hungriga och i ett läge då de har lika svårt att säga nej till social samvaro som till en skål med godis! Eleverna behöver en stunds rekreation innan det är effektivt att åter ta nya tag (läxor), absolut inte en förlängd skoldag! Skoldagen bör snarare förkortas för att inte trötta ut eleverna inför självstudierna. Min erfarenhet är att eleverna i

dagens skola går på ineffektiv halvfart eftersom de har a) för långa och för många lektioner i följd, och b) en brist på tillräckliga raster och c) för få skiften mellan teoretiska pass, estetisk-kreativ verksamhet och fysisk aktivitet. Om skoldagen kortades ner och omformades på ett sätt så att man kom tillrätta med dessa brister, skulle även en erbjuden läxhjälp från skolan bli effektiv för de elever som saknade tillräckligt stöd för läxor i hemmen, eftersom de hade varit mer stimulerade och mindre uttröttade. Förutom läxhjälp, så tror jag att någon form av individuell ”coaching” skulle främja elevernas prestationer avsevärt, men jag fick inte stöd för denna uppfattning av den här studiens elever. Jag har dock positiv erfarenhet när det gäller detta från Kunskapsgymnasiet.

I sin nyligen utgivna skrift (2006) *14 punkter för en likvärdig skola* skriver vänsterpartiet (<http://www.vansterpartiet.se/cs-media/xyz/000032370.pdf>):

”Avskaffa läxorna i grundskolan

Skolan ska vara kompensatorisk så att skillnader i elevernas bakgrund motverkas och inte har någon betydelse för utbildningen, därför ska skolarbete göras på skoltid med stöd och hjälp av lärare. Läxor förutsätter att eleven kan få stöd och hjälp hemma.”

Argumentet som Vänsterpartiet för fram att läxor alltid förutsätter hjälp är ingen självklar sanning. Läraren kan välja att ge läxan på en balanserad nivå, som barnet klarar av efter en stunds kämpande. Det läraren kan uppnå med en bestämd läxa är att eleven på egen hand, i sin egen takt och i en lugnare miljö än skolans tar sig igenom en text. Textens budskap kan sedan diskuteras under lärarhandledning i skolan. Ofta kan det vara direkt olämpligt att försöka studera djuplodande texter i själva skolan. Det uppstår alltid en stressituation när andra som läst texten snabbare börjar prata eller på annat sätt signalerar att tiden är slut. Ingen vill vara den som alla väntar på, så majoriteten skummar texten med en begränsad behållning som resultat.

En önskad effekt av läxförbud, skulle vara skevningen mot att gynna de receptiva eleverna med minst behov av tid för egen repetition, medan t.ex. kreativa personer med behov av tid för privat eftertanke skulle missgynnas. Jag vänder mig också mot själva grundtanken i vänsterpartiets text som kan uppfattas så att skolan skulle ha som mål att finna kollektiva lösningar som slätar ut skillnader mellan elevers förutsättningar och personliga egenskaper. Både samhället och den enskilda människan gynnas istället av att individuella skillnader och

erfarenheter tas tillvara. Principiellt instämmer jag i vänsterpartiets formulering att skolan ska vara kompensatorisk, men av detta följer varken logiskt eller ur empiriska studier att skolans kompensatoriska uppgift skulle gynnas av att elevens lärande enbart ägde rum under skoltiden, men missgynnas av läxor. Pedagogik går i väsentliga avseenden ut på att kompensera brister och hinder för inläring och kunskapsstillväxt. Den som är missgynnad på grund av sin bakgrund måste naturligtvis få stöd av skolan och då inräknat till individen anpassade läxor som kan tjäna som stimulans och utveckling. Om individerna dessutom stimuleras och lyfts att kämpa hårt med just det som intresserar dem, då har de goda möjligheter att utveckla en för alla behövd praktisk eller teoretisk kompetens.

Konklusion

Genom en litteraturstudie och en empirisk studie har jag analyserat pedagogers, lärares och elevers syn på vilka faktorer som uppfattas som avgörande för att elever ägnar sig åt självstudier och gör sina läxor. I Sverige har själva läxans berättigande ifrågasatts politiskt och medialt, något som står i kontrast till de senaste internationella forskningsresultaten där det slås fast att läxan befrämjar det repetitiva momentet, faktamemorering och förståelse samt utvecklar elevens studievana. Läxan och självstudier möjliggör också för läraren att fokusera värdefull lektionstid på en förståelsevidgande dialog, genom att fakta och den basala begreppsapparaten för dialogens vitalitet, kan hämtas in via självstudier. En ytterligare vinst är att lärare och föräldrar kan samarbeta om att träna barnen att kämpa och att ta ansvar för sin egen kunskapsutveckling, som en förberedelse inför ett livslångt lärande.

I den empiriska studien intervjuades lärarna om vilka faktorer de ansåg främjar att elever ägnar sig åt självstudier och gör läxor. Lärarnas uppfattning var att föräldrarna representerade den mest betydelsefull faktorn för barnens självstudier. Lärarna syftade på föräldrarnas närvaro i hemmet, engagemang i barnens studier, vetskap om hur barnen presterade, överföring av studiefrämjande värderingar samt på föräldrarnas uppfostran av barnen. Detta resultat, dvs. att föräldrarna är en avgörande faktor för självstudierna, stöds av den pedagogiska forskningen på området.

Eleverna betraktade läxan som grundläggande för en effektiv kunskapsmässig progression. De tryckte på vikten av en från läraren tydlig kravbild i kombination med kontroll av och

erkännande för gjorda läxor. Detta, menade de, var det som rent akut fick dem att göra läxan, även om några av eleverna också uppgav föräldrarna som en bakomliggande faktor.

Både lärarna och eleverna pekar alltså på yttre faktorer, dvs. på föräldrars och lärares krav, uppföljning och värderingar som faktorer som påverkar elevernas benägenhet att ägna sig åt självstudier. En tolkning är att unga personer i utbildning behöver ett fast yttre ramverk som hjälp, för att så småningom kunna skifta detta mot en inre drivkraft att ägna sig åt självstudier under ett livslångt lärande.

Referenser

Ahlberg Helene and Larsson Tove (2005). *Elevens upplevelser av läxa - en fenomenografisk studie i en klass*. Högskolan Kristianstad

Ahmad Lena och Berlin Jessica (2005). *Varför alla dessa läxor? En studie över några lärares syn på läxan och dess syfte*. Examensarbete. Högskolan Kristianstad.

Andersson Bengt-Erik (1994). *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*. Prisma (<http://www.epan.se>).

Ausubel David, Novak Joseph och Hanesian Helen (1968). *Educational psychology, a cognitive view*. 2:a utg 1978, Holt, Rinehart and Winston, USA.

Cooper Harris (2001). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents* (andra uppl.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). *Does homework improve academic achievement?: A synthesis of research, 1987-2004*. Review of Educational Research, 76, 1-62.

Egidius Henry (2002). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur

Forsell Anna, redaktör. (2005). *Boken om pedagogerna*. Liber AB, Stockholm.

Glasser, W (1996). *Lärare med kvalitet*. Jönköping: Brain Books.

Hellsten Jan-Olof (1997). *Läxor är inget att orda om: Läxan som fenomen i aktuell pedagogisk litteratur*. Pedagogisk Forskning i Sverige, årg.2 nr.3. Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.

Leo Ulf (2004). *Läxor är och förblir skolarbete: en studie om inställningar till läxor i ett F-9 spår i grundskolan*. Magisteruppsats. Malmö högskola.

Marton Ference, Hounsell Dai och Entwistle Noel (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma.

Marton Ference och Booth Shirley (1997). *Om lärande*. Studentlitteratur, Lund.

Montessori, Maria (1948/1998). *Upptäck barnet*. Jönköping, seminarium.

Montessori, Maria (1949/1987). *Barnasinnets*. Solna: MacBook.

Bruner Jerome (1985) *Narrative and Paradigmatic Modes of Thought*. I Elliot Eisner (red.) Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-fourth Year-book of National Society for the Study of Education: Chicago: University of Chicago Press. Sid 97-115.

Papert Seymour (1980). *Mindstorms. Children, computers and powerful ideas*. New York, NY: Basic Books.

Papert Seymour (1994). *The Childrens´ s Machine*. Cambridge, Mass: Perseus Books.

Piaget Jean (1973). *Språk och tanke hos barnet*. Lund: Gleerup.

Ritter Christhild (1997). *Waldorfpedagogik*. Liber AB Stockholm.

Rogers Carl (1976). *Frihet att lära: om att själv få styra sitt sökande efter kunskap*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Shayer Michael and Adey Philip (1981). *Towards a Science of Science Teaching*. London: Heinemann Educational Books.

Sjöberg Svein (2000). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Studentlitteratur, Lund.

Säljö Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm Prisma.

Utbildningsdepartementet (2000). *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*.

Vallberg Roth Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij Lev Semenovich (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Websidor:

<http://www.antroposofi.info/filosofi/>

<http://sydsvenskan.se/resor/article90299.ece>

<http://www.vansterpartiet.se/cs-media/xyz/000032370.pdf>

<http://www.antroposofi.info/filosofi/>

<http://www.econ.umu.se/Ues/ues708.pdf>

Bilaga 1 – Frågor för intervjun av åtta gymnasieelever

Information till eleverna vid intervjutillfället:

Frågorna syftar till att bilda underlag till ett examensarbete om självstudier. Allt vi säger i det här rummet kommer att behandlas anonymt. Det ni säger kommer inte att kopplas till era namn eller vilken skola ni går på. Däremot kommer det ni säger att bandas och analyseras, för att sedan publiceras i ett examensarbete på Lärarhögskolan i Kristianstad. Ljudupptagningen har jag bitt era föräldrar om skriftligt tillstånd om. Ljudfilen kommer att raderas när examensarbetet är godkänt. Det är frivilligt att svara på frågorna. Ni kan ändra er, om ni tycker att ni får nya idéer av vad dom andra säger, och därför vill modifiera era svar.

Frågor om studiemotivation (varför studier?)

1. Om du studerar på egen hand, vad är det då som motiverar dig att göra det?

- Att få bra betyg
- Att komma in på ett bestämt program/vidare studier
- Ett bestämt yrke som hägrar

Frågor om elevers inriktning under lärandeprocessen vid vanlig läxläsning och inför tentamen

2. Låt oss säga att du ska studerar en text, t.ex. i historia eller biologi, som du ska ha prov på. Vad är då ditt mål med läsandet? Vad strävar du efter att lära dig, och hur bär du dig åt i grova drag?

3. Vad tycker du att du lär du dig mest av, lektioner i skolan eller laborationer och övningar i skolan eller är det hemstudierna?

Frågor om vilken position studierna har i jämförelse med andra aktiviteter?

4. Hur prioriterar du studier rent tidsmässigt jmf med andra saker i livet?

5. Hur ser en typisk vecka ut för dig när det gäller studier?

6. Vilken tid på dygnet studerar du?

7. Hur mycket tid lägger du ner på studier?

Frågor om krav när det gäller självstudier.

8. Vem (om någon) ställer krav på dig att prestera när det gäller studier?

- Föräldrars krav, dina egna krav, skolans krav, samhällets? Vems krav känns viktigast för dig att leva upp till?

Fråga om ansvar.

9. Beskriv på vilket sätt du upplever att olika personer har ett ansvar för dina studier och rangordna dem?

- Du själv, dina föräldrar, lärare, andra?
- Stämmer det med verkligheten, tar alla det ansvar du förväntar dig?
- Om inte, hur skulle det kunna vara annorlunda?

Frågor om stöd.

10. Behöver/får du stöd med att någon som uppmuntrar dig? Någon som stödjer dig att kämpa i motvind, tro på dig själv, upprätta goda studievanor och en god studieteknik? Eller tycker du att detta är mindre viktigt? Du vill kanske helst arbeta ostört?

- Vem är i så fall den viktigaste personen som ger stöd?
- Är lärarna intresserade av det du säger, upplever du att du blir tagen på allvar i skolan?

11. Hjälper skolan dig att utveckla en god studieteknik och goda studievanor?

- Vilken hjälp och stöd har du hittills fått?
- Vad finns det för stödformer på skolan?
- Skulle du vilja ha det på något annat sätt?

12. Anser du att någon personal på skolan verkligen bryr sig om hur det går för just dig när det gäller studierna?

- En möjlighet är t.ex. att vid mentorssamtalen verkligen går igenom noga hur du ligger till i varje ämne, görs detta?
- Är mentorssamtalen viktiga för dig, ger det dig något, eller är andra samtal med lärare viktigare?

Fråga om framtiden och studier.

13. Hur ser din framtid ut tror du?

14. Är studierna nyckeln till din framtid?

15. Ser du positivt på framtiden? Din och Sveriges?

Bilaga 2 – Frågor för intervjuer av lärare

Frågorna som följer är uppdelade i huvudfrågor i fetstil och tilläggsfrågor under dessa, som ställs om läraren inte själv kommer in på dem eller vill ha frågan förtydligad.

Del 1. Karakterisering av lärarens förhållningssätt i sin yrkesroll.

1. Kan du kort beskriva din bakgrund som lärare?

- När och var gick du din utbildning (vilken utbildning)?
- Vad har du gjort sedan dess?

2. Beskriv en situation eller lektion i skolan då du kände att det gick bra och du var nöjd med lektionen.

- Beskriv i stora drag hur du själv agerade och hur eleverna agerade.

3. * Tänk dig att du på en lektion har ett muntligt, eller skriftligt läxförhör med en klass. Du märker, kanske till din överraskning att det går riktigt bra, vilket då känns tillfredställande. Kan du minnas någon sådan händelse? Berätta!

- Vad var det som gjorde att eleverna hade läst på så bra tror du?
- Var det något i ditt sätt att bemöta eleverna, eller något du hade sagt eller gjort som du tror var avgörande?

4. Vilka är dina tankar om lärande och din roll i elevernas lärande?

5. Hur ser du på din roll som ledare i klassrummet? Vad är viktigt i bemötandet av elever, så som du har erfarenhet av och tror på?

6. Beskriv hur du tycker att en bra lärare ska vara och vad du själv strävar efter att uppnå.

7. Hur vill du sammanfattningsvis beskriva dig själv som lärare, vad utmärker just dig i din lärarroll?

* Denna frågan analyseras ihop med del två vid resultatsammanställningen.

Del 2. Vad kan en lärare göra för att befrämja elevernas självstudier?

1. Hur betraktar du elevernas självstudier, och vilken är deras generella inställning till studier?

- Vem/vilka har ansvaret för dom och på vilket sätt?
- Hur viktiga är de för din undervisning?
- Anstränger eleverna sig med sina självstudier tycker du, och hur mycket tid och kraft uppfattar du att de lägger ner jämfört med annat?
- Hur viktiga är de för elevens lärande?
- Hur mycket tid är det rimligt att eleverna lägger ner på självstudier per vecka i ditt ämne/ämnena respektive totalt för alla ämnena i skolan?

2. Finns det något du som lärare gör eller önskar göra som kan befrämja den enskilde elevens framgång med sina självstudier?

- Samtala med klassen eller enskilda elever om deras självstudier?
- Något som stärker elevens studiemotivation?
- något som utvecklar elevens studieteknik?
- ställa krav
- hjälpa eleven prioritera i studiestoffet?
- något som stärker elevens självförtroende när det gäller självstudier?
- något som stärker elevens självdisciplin?

4. Vilka faktorer tror du spelar störst roll och på vilket sätt, när det gäller elevernas förmåga till självstudier?

- Kön och mognad?
- Föräldrarnas agerande, krav och närvaro i hemmet?
- Elevens sociala och kulturella bakgrund och sammanhang?
- Möjligheten att läsa upp betyg i efterhand i stället för just nu?
- Samhällets krav?
- Värderingar i tiden?

5. En viss lärare kanske ställer väldigt höga krav på eleverna, och har mycket läxförhör och skrivningar. Detta kanske gör att eleverna prioriterar denna lärares ämne vid

6. Anser du att det har skett en förändring över tiden när det gäller hur elever bedriver sina självstudier och hur deras inställning är till dessa?

- Arbetar elever mer eller mindre eller på ett annat sätt tror du?
- Hur uppfattar du deras inställning till studier i förhållande till annat i livet? Jämför t.ex. med din egen skoltid och/eller tänk tillbaka i tiden om du har varit lärare länge.

Bilaga 3 – Presentation av lärarna och deras syn på lärande och ledarskap

Kvinnlig lärare D

Detta är den äldsta läraren med längst erfarenhet av undervisning. Hon läste på den tiden man fick "betyg" i ämnena på universitetet, där ett betyg motsvarar en termins studier. Läraren gick biologisk gren på reallinjen, följt av ett år på collage i Georgia med enstaka kurser i sociologi och naturvetenskapliga ämnen. Hon läste därefter sociologi (i tidens anda skrattar hon, 1968), kemi, fysik och biologi samt studerade på lärarhögskolan. Hon har arbetat på högstadiet, komvux, och på gymnasiet. En speciell upplevelse var hennes tre år i Zimbabwe, då eleverna undervisades på engelska och där barnens åldrar varierade kraftigt p.g.a. att många barn missat sin grundskoletid under inbördeskriget (Vissa barn började grundskolan först i 12 års åldern och några hade inte avslutat den i 20 års åldern.).

Tyckte du att du lärde dig något särskilt i Zimbabwe, frågar jag? "Ja, det jag lärde mig framför allt var att man inte ska idealisera ungdomarnas trängtan efter kunskap i U-länder."

D berättar att många barn inte alls var studiemotiverade, och hade svårt att hänga med på undervisning på engelska, som var landets officiella språk men inte deras modersmål. Det var inte heller någon skolplikt och framför allt flickorna avbröt ofta studierna för att de behövdes hemma. D upplevde att hon var tvungen att slå av på sina ambitioner som konsekvens av detta.

D börjar sina lektioner här i Sverige med att eleverna får stå upp i sina bänkar och hälsa. Det är god ordning i klassrummet och D utstrålar pondus, bl.a. med en god användning av rösten; D sänker rösten två toner och pratar med bukstöd när hon undervisar, med syftet att spara rösten och signalera ett tydligt ledarskap. Det är viktigt att eleverna känner att det är jag som leder, men att dom känner att dom kan komma med synpunkter och att man lyssnar på dom, säger hon. Hon säger att man inte får vara kompis med sina elever, eftersom det är viktigt att det är klart vem som leder verksamheten, men hon vill ändå hellre se sig som en arbetsledare eller handledare, inte som en auktoritär ledare. D har fått en 12 dagars ledarskapsutbildning av en före detta överste, som ansåg att ledarskapet i skolan fungerade uselt. D säger "många av oss har ju inte en sjönning om vad det innebär för någonting!".

D beskriver en speciell upplevelse i Zimbabwe, där hon återfick kontrollen över en grupp elever som hade flippat ut för att de inte uppfattade en vit, ung kvinna som en auktoritet. Eleverna hoppade på borden och tjöt i tre kvart, medan D lugnt och tyst väntade ut dom i dörröppningen, tills alla satt tysta i raka rader och ängsligt väntade på hennes reaktion. Efter detta hade D inga problem med disciplinen i klassen i fråga. På frågan om vad hon ansåg karakteriserade en bra lärare, så var hennes önskemål att eleverna skulle bli inspirerade av hennes lektioner, helst så mycket att de kunde tänka sig att välja det ämnesområdet hon undervisade i som sin framtida inriktning.

På frågan om D:s roll i elevernas lärande, svarar hon att hon i huvudsak förmedlar information, men att eleverna sedan behöver tid för eftertanke för att omvandla denna information till kunskap. Hon upplever att hennes lektioner inte är tillräckligt elevaktiva, men säger att ”dom gånger jag gör det, så märker jag att större delen av klassen sitter och snackar om annat, och då tycker jag att tiden är för dyrbar, och så hemfaller jag tillbaka i det gamla igen. Då vet jag ju i alla fall att jag har berättat för dom”.

Vi kommer in på en diskussion om att D agerar väldigt olika som lärare beroende på vilken klass hon undervisar i.

Jag har sett att du ofta är väldigt glad och undervisar på ett medryckande och inspirerande sätt i NV2 klassen, är det riktigt, frågar jag? ” Hon svarar att ”oftast så handlar det om eleverna. Om man får respons, så tändar man ju på alla cylindrar och blir engagerad och uppfinningsrik och man interagerar mer än någonsin. Man får ju tillbaks hela tiden, så att det föder nytt. Jag säger...varje gång jag går in i denna NV2 klass så känner jag på det sättet, det här är den bästa lektion jag någonsin gjort! // Det är naturligtvis ömsesidigt, för trivs eleverna med läraren, så blir det ju så. Så vi har ett väldigt gott förhållande.” Lärarinnan upplever också att hon känner tillit till klassen i fråga, eftersom de verkligen jobbar om de får uppgifter de självständigt ska lösa.

D sammanfattar sig själv och sin personlighet, som också genomsyrar undervisningen;

”Det som utmärker mig är nog att jag tillhör kategorin visionär, inte gnetare, jag kastar mig in i det ena nya efter det andra, och tycker inte att det är kul att göra samma sak två gånger.” Hon tror att detta kan vara roligt för vissa elever, men otryggt för andra. Hon ger gärna uppgifter till eleverna som hon inte själv vet svaren på, och tänker ”Nu ska vi ta reda på hur det är, och hur saker och ting hänger samman!”.

Manlig lärare M

”Du måste gå på M:s lektioner, han är den bästa läraren vi har!”, säger en kvinnlig 18 årig NV elev till mig som stannade kvar efter en av mina egna lektioner. Hon säger välmenande, att jag som lärarkandidat borde ta lärdom av hans sätt att undervisa i min framtida yrkesutövning. Jag tackar för tipset och gör som hon säger.

M sammanfattar sin bakgrund; ”Min bakgrund är ju forskning och jag har en licentiatexamen. Jag har en lektorstjänst på den här skolan, och jag undervisar i Kemi, Biologi, Naturkunskap, Bioteknik, Mikrobiologi och Forskningsmetodik sedan 5 år tillbaka. Andra engagemang jag har är att jag har skrivit en och en halv bok, en bok om experimentella projektarbeten, och en bok om bioteknik som kommer ut snart hoppas jag.”. Det kan tilläggas att M var den första läraren på skolan som gjorde en hemsida för sina lektioner. Alla M:s lektioner, laborationer, lektionsförberedelser, instuderingsuppgifter till eleverna, med mera material finns prydligt och välorganiserat på nätet, öppet för vem som helst att hämta hem. ”Det är mycket uppskattat och utnyttjat av eleverna”, berättar han.

M berättar om vad som karakteriserar en bra lektion; Det är ”en lektion där jag har haft ett bra driv, och jag känner att jag har haft eleverna med mig” i en ”dialog hela tiden”. Lektionens tempo ska varieras och omväxlas med skämt, korta utvecklingar och anekdoter och sedan ”så tar man fullt ös en kvart till”. Vid observationen av M:s lektion, ser jag att strategin orsakar vakenhet och nyfikenhet på lektionerna.

”Jag skriver väldigt mycket på tavlan också, vilket gör att det ofta blir väldigt strukturerat.”, säger han. Vi pratar en stund om M:s tavelteknik. Han brukar dela in tavlan i tre delar, och använder olika färger på pennan för att förstärka och tydliggöra. Det som står på tavlan är inte sprunget ur stundens ingivelse, utan är väl planerat i förväg, så att det finns en struktur genom hela lektionen. ”När det gäller en bra *laboration*, så är det när man känner att den här laborationen, den illustrerar ett begrepp som är centralt inom kemien eller biologin, så att man har hört många *aha* under laborationens gång.”

Vi kommer sedan över till att diskutera hur en bra lärare ska vara, och hur läraren ska förhålla sig till eleverna och agera som ledare i klassrummet. ”En bra lärare ska vara konsekvent, och sen måste en bra lärare ställa krav på eleverna. Men det är viktigt när det gäller kraven att de är

väl definierade, och att dom är kända av alla, så att eleven ska kunna svara på vad det är för krav man har för att man ska kunna uppfylla ett visst betyg”. Han förtydligar också att det är viktigt att vara rättvis, ”och att vara rättvis det innebär att man är konsekvent”. ”T.ex. att man inte gör olika bedömningar i olika fall, vad det än gäller, t.ex. för sen ankomst, eller närvaro, eller vad det nu gäller”. Närvaron är hög på M:s lektioner, och han säger att han vill att eleverna ska komma till hans lektioner för att de vill det själva och tycker att de får ut mycket av det. Innerst inne tycker han att det är upp till dom själva om dom närvarar eller ej, ungefär som det är på universitetet. Men han tror att eleverna känner att det inte är så himla lätt att själva ta igen det han har sammanfattat på sina lektioner. Han säger också att ”eleverna måste ha något att stängas mot. Dvs. att jag ställer krav på mina lektioner, jag ställer krav på närvaro, jag ställer krav på att de ska vara i tid, jag ställer krav på att du ska ha uppnått viss kunskap”. Han menar att detta även underlättar för eleverna; För ”om man från sin chef har luddiga krav, så vet man aldrig om man är tillräcklig”. ”Då upplever man ju som person en väldig stress, därför att du aldrig vet när du har uppfyllt kraven”.

M betonar också vikten av att läraren har gedigna kunskaper. För att som lärare kunna känna sig avspänd och säker med sina elever måste man också ha ett bra grepp om ämnet, säger han. ”Jag kan det här, jag vet allt som eleverna vet, plus lite till”. ”Så att när eleverna utmanar mig, för det gör dom ju hela tiden och frågar, varför är det på detta viset, så är jag säker i min roll som lärare”.

Vi för sedan en omfattande diskussion om ämnena ledarskap i klassrummet och elevdemokrati. ”Som lärare så måste man ju vara mycket medveten om att man är just ledare i klassrummet”. ”Som man säger i det militära, man tar befälet”, för i klassrummet råder ”ett fullständigt auktoritärt förhållningssätt till ledarskap, men det är också nödvändigt för att det ska bli god ordning”. M säger att jämförelsen med det militära haltar, och gör i stället liknelsen med en fotbollsdomare; ”Har man sagt en sak, och bestämt sig för, att nu är det så här, då måste man stå för det, oavsett om man egentligen, när man tänker efter lite till, tänker, ah det kanske var lite fel!”. För ”fotbollsdomaren som drar upp det gula kortet, han får inte ändra sig och säga”, ”nej föresten, jag ångrar mig föresten”. ”Det funkar ju inte, det finns ingen fotbollsdomare i världen som skulle göra det”. Han säger att man inte får förlora kontrollen över sina känslor som lärare, om man ska kunna upprätthålla sin auktoritet i klassrummet. Om du känner att du håller på att bli arg så är det viktigt att du ”stannar upp en kort stund och tänker, oj, nu är jag på väg att bli arg. Ska jag välja att bli arg, eller ska jag inte bli det?”. I en potentiell

konfliktsituation med en elev är det viktigt ”att man har tänkt till lite innan man agerar. Om jag nu säger till eleven att stänga av ljudet, är det då något som jag är beredd att löpa linan ut med, och komma med någon sanktion också om han inte gör det, eller blir det bara en tom order?”. ”Om man ska behålla sin auktoritet i klassrummet som lärare så får man aldrig förlora en sådan strid!”. Att i sådana lägen ”löpa linan ut är viktigt för att du ska kunna behålla ditt ledarskap i klassrummet!”.

Jag för sedan in ämnet på elevdemokrati. Detta är inget M har särskilt mycket till övers för och säger att följande inte kommer att låta så fint när jag skriver det (helt riktigt!); ”Här ska vi inte komma med någon jäkla elevdemokrati!”. ”Men för det första så funkar det väldigt bra, det blir god ordning i klassrummet, och det är inget snack om att när jag pratar, så är det jag som pratar, och så vidare. Och för det andra, så är jag helt övertygad om, att eleverna upplever inte att jag är taskig på något vis. Utan dom upplever det som bra. Skönt att det är ordning och reda på mig. Man lär sig mycket”. Han säger vidare att ”Elevdemokrati bygger på en utopi om den fullständigt informerade eleven. Det hade fungerat alldeles utmärkt om eleverna redan när dom kommer första dagen, så vet dom att dom är superintresserade av analytisk kemi...”. Men ”..dom kan ju inte det där. Dom har ju inte kunskapen att kunna göra den bedömningen”, dvs. vilka delkunskaper i ett ämne som ska väljas att studeras, när och i vilken omfattning. ”Så elevdemokratin inskränker sig oftast till att man låter eleverna vara med och påverka arbetsformer och schemaläggning. Alltså när man ska ha prov i princip.”. Men han tillägger att det som är viktigt ur demokratisk synvinkel är att man lyssnar på elevernas åsikter, och att man är rättvis och konsekvent.

M sammanfattar sig själv som lärare; ”Jag ställer krav på eleverna, tempoväxlingar i lektionerna, humor, och jag tror att mitt trade mark på något vis har blivit att jag skriver mycket på tavlan, och det fungerar bra”.

Från observationen av M:s lektion tänker jag på att stämningen var god i klassrummet, med mycket skratt. Dessutom var ordningen god, nivån på kunskapsförmedlingen hög, och eleverna var uppmärksamma, aktiva och intresserade under hela lektionen.

Kvinnlig lärare J

Lärare J har läst fysik, kemi, matte och data på universitet och högskolan innan hon gick på lärarhögskolan och läste ett pedagogiskt år. Hon har även en forskarutbildning i fysik i bagaget. Hon har arbetat som lärare i tre år.

J beskriver en lyckad lektion som en där hon fått eleverna med sig och gjort något påhittigt eller roligt som får eleverna att säga "kan vi inte göra sånt här alla gånger". Hon vill även få med många olika moment samt att det ska knyta an till elevernas vardag. Hon är mån om att det ska kännas avspänt i klassen.

När eleverna lyckas vid förhör så beror det enligt J på att hon har varit extra tydlig och för att eleverna har fått öva mycket. Då brukar de kunna lära sig även om de tycker att det är svårt. Vid hemuppgifter använder hon gärna mail för att kommunicera med eleverna. På så sätt kan hon kommentera deras arbeten.

J försöker undervisa på ett sätt som gör att eleverna tycker att det är roligt att lära. Hon försöker använda sig av olika metoder när hon undervisar, men har upptäckt att eleverna inte är så förtjusta i att fundera och tänka ut själva. De vill att hon ska berätta och visa.

J ser sig själv som en demokratisk ledare och att eleverna och hon brukar komma överens om väldigt mycket tillsammans. Hon beskriver ordningen i klassrummet som ett mellanting, det vill säga om vissa elever har svårt för att vara tysta under matten och så placerar hon dem i grupper vid sidan om. Hon säger "det är ju bättre att dom sitter där ute och småpratar lite och räknar, än att dom inte gör någonting alls". Hon har även med sig extraböcker, pennor och räknare till lektionerna för att underlätta undervisningen och inläringen.

J tycker att en bra lärare ska vara påhittig och kreativ och tycker att betygskriterierna bidrar till att lärarna tvingas vara mer kreativa för att kunna täcka in alla formuleringar som står där. Hon beskriver sig själv som påhittig, flexibel och mycket demokratisk, i den bemärkelsen att de planerar gemensamt och diskuterar hur eleverna vill ha det. Men hon överlämnar inte allt till eleverna utan styr för att eleverna inte ska "radera hela kursen". Hon tycker att hon är en snäll och glad lärare som även vill att eleverna ska vara glada, då hon tycker att glada elever jobbar bra.

Kvinnlig lärare L

Lärare L har läst svenska, litteratur och historia som fristående kurser och sedan kompletterat med ett praktisk-pedagogiskt år på lärarhögskolan. Hon har arbetat på samma gymnasium i åtta år.

L beskriver att en bra lektion som hon känner sig nöjd med kan innebära en "känsla", dvs. att det infinner sig en stämning som innebär att "man får bra kontakt, man skojar om någonting eller att man känner att man är på samma våglängd med klassen, att man förstår varandra". Det kan också vara när hon är väl påläst och fritt kan prata om det, då hon lyckas levandegöra det och att eleverna lyssnat och att de diskuterar det som tas upp.

L tycker inte att eleverna överraskar henne med bra prestationer så ofta vad gäller läxförhör. Hon upplever det som om elever är så splittrade, har så mycket olika ämnen som styr och en del, allt fler kanske, också känner att dom inte orkar eller hinner göra läxor och inte har lust kanske. Medan vid provtillfällen kan det hända att hon tänker "med tanke på att dom har kunnat så lite under tiden vi har jobbat med det och jag har undrat om dom verkligen har lyssnat tillräckligt för att ta in och så visar det sig att dom faktiskt har snappat upp en hel del" och då blir hon positivt överraskad. L tror att det är "stundens allvar" som gör att eleverna studerar till prov - "nu gäller det". Men hon försöker att få dem att förstå att det gäller hela tiden, inte bara inför skriftliga prov.

L ser läraren som en inspiratör då det inte finns tid att lära eleverna allt. Hennes uppgift blir att "försöka ge dom vissa begrepp som dom kan använda och försöka inspirera dom att själva vilja söka mer kunskap". Uppgiften är även att strukturera så att eleverna "lite granna förstår hur saker hänger samman". Hennes erfarenhet är att eleverna kan lära sig detaljerna men dom ser inte riktigt hur allting hänger ihop och att det är först "när dom diskuterar med läraren och kanske spaltar upp det tillsammans med läraren som dom får lite bättre struktur på det också och förstår det, förhoppningsvis". L tycker att det är viktigt att komma överens med eleverna om hur undervisningen ska vara, samtidigt som det är hon som har det yttersta ansvaret. Ibland kan hon känna att hon pressar eleverna för att hinna avsluta vissa moment även om hon märker att eleverna börjar bli trötta. L vill att de ska få en helhet innan momentet kan avslutas. L tycker att det ibland kan vara en svår balansgång att förhålla sig till eleverna. Hon vill inte vara fjäskig och för mycket kompis, samtidigt som hon inte vill vara auktoritär.

L tycker att en bra lärare bör vara väldigt kunnig inom sitt område och ha ett bra förhållningssätt till sina elever. L säger "fast en bra lärare ska ju försöka få eleverna att gå mot målet och det kan ju vara väldigt svårt i vissa klasser, att dom drar iväg åt olika håll, dom orkar inte, dom vill inte riktigt och så. Att motivera sina elever är allt mer en stor och svår uppgift idag".

Hon tycker själv att hon är positiv och väldigt intresserad av sina ämnen och att hon brukar vara väldigt fokuserad. Hon tycker att eleverna lär sig väldigt mycket om de får arbeta med skrivuppgifter som hon sedan går igenom och kommenterar. Detta har dock blivit betungande för henne då det är så många arbeten som ska gås igenom. Hon känner att det tar väldigt mycket kraft ifrån henne.

Kvinnlig lärare E

Lärarinna E har en omfattande lärarerfarenhet som högstadielärare i Kemi, Biologi och Matematik. E läste dessa ämnen på ämneslärarlinjen, för att sedan arbeta några år på olika högstadieskolor. Därefter har E arbetat i 17 år på samma högstadieskola.

På frågan om hur E ser på sin ledarroll i klassrummet så svarar hon att det är hon som bestämmer i slutändan, men att eleverna gärna får komma med förslag och att man kan rösta om en del saker. Hon tycker att det är viktigt att eleverna känner trivsel, är orädda och tycker det är kul, då lär de sig bättre menar hon. Det är också detta hon strävar efter som lärare, att det ska vara en bra stämning i klassrummet och att hon som lärare utstrålar att ämnet är roligt, men samtidigt visar att det är viktigt att man anstränger sig om man ska lära sig saker.

Själv känner hon sig nöjd med en lektion då hon märker att eleverna har förstått och har tänkt självständigt, och då hon får någon slags reaktion på det hon gör.

Hon betonar att det är viktigt att berömma mycket som lärare; Om du säger "ja, det var bra, *men..*" så "uppfattas det ofta som att det inte var så bra". Hon tycker också att det är viktigt att ha god ordning i klassen, speciellt när dom lär känna varandra, eftersom hon menar att detta så småningom leder till att hon kan släppa efter, så att dom kan arbeta mer självständigt. Hon avslutar med att man måste vara sig själv i relationen med eleverna.

På frågan om hennes tankar om lärande så säger hon först "hokus pokus....jag tycker att man lär sig saker för att man vill lära sig saker". Hon finner det svårbegripligt varför en del inte har denna inre drivkraft, att tycka att lärandet är roligt. Hon spekulerar kring att det troligen är

viktigt hur man bemöts tidigt i livet, på förskolan främst. Samtidigt ger hon bilden att barnets tidiga lärande förr i världen fungerade på ett mer naturligt sätt, knutet till verkliga situationer, på den tiden då barnen var tillsammans med sina mammor hela dagarna och t.ex. lärde sig räkna i anslutning till vardagssituationer som inköp i affären.

E är bekymrad och förvånad över att eleverna verkar tänka så lite själva idag, och att de inte lär sig saker som man kunde ha förväntat sig att de skulle lära sig. Hon tar ett exempel med engelska språket, som hon menar att de borde ha varit så mycket bättre på i idag än vad de faktiskt är; Barnen exponeras så mycket mer för engelska språket (via TV och musik), men hon menar att de ”bara låter det gå in genom ena örat och ut genom det andra”. E:s förklaring till barnens oförmåga är att de inte har ett tillräckligt effektivt ”filter” för information och att de inte klarar att ”sortera i sina huvuden. Dom har liksom inga fack att lägga det i utan allt är en enda röra. Varför det är så vet jag inte”. E vill underlätta barnens lärande genom att stimulera flera av deras sinnen samtidigt, och genom att hon hjälper dem att skapa strukturer och mönster.

