

EXAMENSARBETE

Hösten 2008

Lärarytbildningen

Jag pratar inte med dig, jag är självständig!

En analys av elevers sätt att konstituera självständighet

Författare
Peter Svensson

Handledare
Anders Eklöf

Jag pratar inte med dig, jag är självständig!

En analys av elevers sätt att konstituera självständighet

Abstract

I den svenska gymnasieskolan ingår kursen ”PA 1201 Projektarbete” som obligatorisk i samtliga gymnasieprogram. Styrdokumentet för kursen genomsyras av det svårfångade begreppet självständighet. Studien syftar till att identifiera redskap och metoder eleverna använder sig av för att möta kravet om självständighet i PA 1201, och att redovisa vad som tolkas som elevernas föreställningar av vad som konstituerar självständighet.

Resultaten är nådda genom analyser av videoinspelningar av elever i interaktion och genom samma elevers loggboksanteckningar. I analysarbetet av filmerna har Zimmermans self-regulated strategies (1989) varit vägledande. Metoden kan betraktas som etnografisk.

Analyserna visar att eleverna bland annat använder sig av metoderna att planera och sätta delmål, värdera sitt arbete och söka hjälp hos olika personer (dock inte lärare). Redskap som eleverna fanns använda för att möta kravet om självständighet var bland annat Mindmap, Internet och diskussion.

Vidare antyder analysen att eleverna, enligt utsagor, har en begränsad syn på vad som konstituerar självständighet, vilket kan leda till begränsningar i lärandet och i utvecklandet av självständighet. Varifrån eleverna har fått denna begränsade bild kan endast spekuleras i, men då den i stort överstämmer med den bild av självständighet som styrdokumentet målar upp väcks misstanken om att elevernas uppfattning, via lärarna, härstammar från de dokumenten.

Ämnesord: självständighet, self-regulation, projektarbete, redskap, metoder, PA 1201

INNEHÅLL

1 Inledning.....	5
1.2 Syfte	6
1.3 Relevans	6
2 Forskningsbakgrund	7
2.1 Socialkognitivism.....	8
2.2 Att låta begrepp hemmahörande i olika traditioner mötas	9
2.3 Sammanfattning	18
3 Teoretisk utgångspunkt	19
4 Forskningsfrågor	21
5 Material och metod.....	21
5.1 Metodologiska överväganden	23
5.2 ”PA 1201 Projektarbete”	23
6 Resultat.....	25
6.1 Nyttjade redskap och metoder för att möta kravet om självständighet	25
6.1.1 Redskap	25
6.1.2 Metoder	25
6.2 Elevernas uttryck för sina föreställningar av självständigt arbete.....	26
7 Analys och diskussion	26
7.1 Nyttjade redskap och metoder för att möta kravet om självständighet	27
7.1.1 Strategin goal-setting and planning.....	27
7.1.2 Strategin self-evaluating.....	31
7.1.3 Redskapet anvisningar.....	33
7.1.4 Strategin seeking social assistance	34
7.1.5 Strategin seeking information	36
7.1.6 Redskapet diskussion	37
7.2 Elevernas uttryck för sina föreställningar av självständigt arbete.....	41
7.3 Slutdiskussion	42
7.3.1 Begreppsdefinition	43
7.3.2 Effekter av olämplig hantering.....	44
8 Sammanfattning.....	46
9 Referenser.....	48

Förord

För cirka 18 månader sedan sökte jag mig till forskargruppen AiS (Arbete i Skolan) på min högskola. Där blev jag väl mottagen och mitt initiativ uppmuntrades. Sedan dess har jag deltagit på gruppens möten ungefär en gång per månad. När terminen då det här examensarbetet skulle skrivas närmade sig fick jag tillgång till empiri som ligger till grund för Anders Eklöfs kommande doktorsavhandling. Anders är en av medlemmarna i gruppen.

Mitt initiativ för 18 månader sedan har resulterat i att jag fått möjlighet att lära och utvecklas i en forskningsmiljö och att skriva den här uppsatsen. Att ha tillbringat tid i gruppen har ibland krävt saker av mig som inte vanligen krävs av studenter, men jag har också haft möjligheter som studenter vanligen inte har. Jag är högst tacksam till gruppmedlemmarna för det stöd och de utvecklingsmöjligheter jag genom dem haft men även (och kanske framför allt) till mig själv för att jag sökte mig till en sådan miljö.

Förutom ett stort tack till Anders för god handledning och den enorma tjänsten att ställa sitt material till mitt förfogande vill jag också speciellt tacka Lars-Erik Nilsson som kontinuerligt läst och kommenterat mina texter och även Carola Aili som varit min främsta kontaktperson i gruppen.

1 Inledning

Styrdokumentet för gymnasiekursen "PA 1201 Projektarbete" genomsyras av ett oerhört mångtydigt och i vissa fall kanske även missförstått begrepp. Begreppet som avses är självständighet.

Att mångsidiga och komplexa begrepp används tämligen oreflekterat i skolans styrdokument tillhör dessvärre inte undantagen. Detta skapar ett institutionellt problem, för de (i detta fall lärare och elever) som ska förhålla sig aktivt till begreppet.

Lärares mål är vanligen att hjälpa elever att tillgodogöra sig kunskaper och förmågor. I fallet med kursen "PA 1201 Projektarbete" är lärares mål rimligtvis bland annat att på bästa sätt hjälpa eleverna att utveckla kompetens till samarbete, entreprenörskap, initiativförmåga och inte minst projektkompetens, som alla är kompetenser som återfinns i kursens styrdokument (Skolverket, 2001 s 11). Frågan lärare då söker svar på är hur eller vad de kan göra för att eleverna ska lyckas med det målet. Jag befarar dock att det uppstår en risk att lärares arbete och elevers utvecklande av de kompetenser nämnda ovan, motarbetas på grund av en oförsiktig hantering av begreppet självständighet i styrdokumentet.

Studiens forskningsobjekt är elevers konstituering av självständighet och deras föreställningar av den samma inom ramarna för kursen "PA 1201 Projektarbete".

Till självständig kan det menas finnas några närbesläktade begrepp. Siléns avhandlings underrubrik lyder; "om eget ansvar och självständighet i lärande", men i hennes text förekommer både orden "självstyrt" och "självreglerat". Österlind använder "independent studies" i sitt engelska abstract då hon syftar på "eget arbete". När engelska blandas in blir saken ännu mer komplicerad. Zimmerman talar enbart om "self-regulated", vilket vid en rak översättning skulle beteckna "självstyrt". "Självständig" översätts ibland till "independent" (exempelvis i declaration of independence), men trots det har, enligt mig, "independence" en större betoning på frihet från en övermakt än vad självständig har. Under studiens gång har jag fokuserat på "självständighet" på grund av att det är ordet som återkommer i styrdokumentet för PA 1201 och på engelska har jag framför allt lystrat till "self-regulated". När jag tänker på självständighet samlas mina tankar delvis kring att ta egna beslut och välja

vägar. En sådan beskrivning kan ses som att den påminner mycket om ”självstyrt”, men när det begreppet används förloras hela aspekten om att vara sig själv nog, vilken, enligt mig, innefattas i ”självständig” och som också är en del i sammanhanget.

1.2 Syfte

Ur kursplanen för gymnasiekursen ”PA 1201 Projektarbete” framgår det att självständigt arbete är en central del i kursen (Skolverket, 2001). I samma dokument och i betygskriterierna för kursen framgår det att självständighet är ett moment i kursen som eleverna ska bedömas i. Det är därför intressant att undersöka vad eleverna gör, eller vilka handlingar de utför, för att leva upp till detta krav de har på sig. Hur ”gör” eleverna sig själva självständiga och vilka redskap och metoder använder de för att göra det?

Studien avser att identifiera redskap och metoder eleverna använder sig av för att möta kravet självständighet. De rent materiella och uppenbara redskap som också används i en mängd andra sammanhang (papper, penna, dator, etcetera) kommer utelämnas i studien. Det är de redskap och metoder som eleverna tillämpar för att vara självständiga, eller som är karaktäristiska eller centrala för deras självständiga arbete i kursen PA 1201, som ska kartläggas. Det kan exempelvis vara att eleverna använder metoden *att planera* arbetet eller redskapet *diskussion*.

Under studiet av det empiriska materialet påträffades uttalanden som uttryckte elevernas föreställningar av vad självständigt arbete inom kursen innebär. Dessa ansågs högst intressanta och därför vidgas syftet med studien till att också inkludera en redovisning av uttalanden, vilka tolkas som uttryck för elevernas föreställningar om självständigt arbete.

1.3 Relevans

I det samhälle som omger oss efterfrågas självständighet som kompetens. Inom flera instanser sägs arbetslivet i allt större grad få karaktären av självständigt arbete och arbetsmarknaden kräver denna kompetens (Skrövset & Lund, 2000; Lpf94). Till detta kommer också den höga hastighet i vilken samhället och människans levnadsvillkor förändras, vilket också är en orsak

till att förmågan att finna alternativa lösningar och att ständigt vidareutvecklas är central för den moderna människan.

Som en följd av detta kan det anses viktigt att barn och ungdomar tränas i och utvecklar kompetens att arbeta självständigt, vilket medför att självständighet med all rätt ingår i den svenska gymnasieutbildningen. Att även yngre elever tränas i självständighet borde också vara positivt. Detta i sin tur leder till att lärare i allmänhet, och lärare på gymnasienivå i synnerhet, måste ha intresse av att lära mer om elevers självständighet för att på bästa sätt hjälpa eleverna att utveckla sådan kompetens.

Det finns handlingar som elever själva utför i syfte att upplevas självständiga, men som rent av kan hämma deras lärande och utveckling. Ingen vill att det ska inträffa, men på grund av okunskap om begreppet självständighet, hos elever, lärare och politiker, riskerar det likväl att ske. Den här studien bidrar till att problematisera och öka kunskapen om begreppet, vilket förhoppningsvis får positiva effekter. Självständighet är inget som låter sig förklaras på några rader, vilket gör det problematiskt när styrdokumentet försöker göra det.

2 Forskningsbakgrund

I det här kapitlet kommer ett par olika perspektiv på självständighet att presenteras för att ringa in begreppet och förankra det i teoretiska resonemang. Någon absolut definition kommer inte att ges utan snarare är avsikten att ge exempel på inslag i arbetssätt (hos elever och studenter) som indikerar självständighet och att problematisera begreppet. De olika perspektiven kommer att vara vägledande för att identifiera uttryck för självständighet i det empiriska materialet.

Människan kan studeras från olika perspektiv. I försök att förklara människans lär- och utvecklingsprocesser intresserar sig kognitivisterna för tänkande och mentala aktiviteter, och människan antas ha en kognitiv apparat som är den samma oavsett social påverkan (Säljö, 2000 s. 54-56). Enligt Säljö (2000) är Donald Norman en av de främsta företrädarna för kognitivismen.

Norman (1972) förmodar att individen bearbetar information i nervsystemet. Det är sinnesorganen som förser individen med information som utgörs av intryck från omgivningen. Minnet är i sammanhanget högst väsentligt som erbjuder både tillfälliga lagringsmöjligheter och permanenta lagringsmöjligheter. Först när den inkomna informationen bearbetats kan individen agera i enlighet med den.

Ett annat sätt att betrakta människan är genom ett sociokulturellt perspektiv. Även i den traditionen antas att individen påverkas av omgivningen (Säljö, 2000), men också att omgivningen påverkas av individen. Dessutom antas människan hela tiden använda sig av redskap, och det mest kraftfulla redskapet i kunskapsbildningen är språket (Säljö, 2000). Vidare anses individens tolkning av omgivningen vara beroende av kollektivets tolkning av den samma (Säljö, 2000). Vilken bild individen har av omvärlden är alltså inte endast upp till henne själv. Därför tas det i studiet av människan även stor hänsyn till kontexten, miljön, det sociala eller kulturen.

Beroende på vilken ansats som tas i studiet av elevers självständighet kommer olika teorier om fenomenet att formuleras. I forskningsbakgrunden kommer olika teoretiska perspektiv att göra sig gällande av anledningen att begrepp hemmahörande i olika traditioner befunnits användbara i bearbetningen av empirin. Själva begreppet självständighet är förvillande, vilket bland annat Silén påpekar i sin doktorsavhandling från 2000. Ordets beståndsdelar leder tankarna till individen som autonom, men självständighet handlar enligt henne inte om att gå in i sig själv och gräva i den egna fataburen, utan om att vara en aktiv individ i relation till sin omgivning, såväl mot människor som mot kunskapsstoff.

Det finns alltså en motsättning i begreppet som å ena sidan kan förstås som ett socialt orienterat fenomen, där utövaren ständigt interagerar med omgivningen, och som ett fenomen som äger rum på ett mentalt eller kognitivt plan hos individen.

2.1 Socialkognitivism

I en artikel från 1989 med titeln *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning* tar Zimmerman steget fullt ut och ger en precis definition av självständigt lärande, men han inleder med att först ge en mer allmänt hållen förklaring. ”In general, students can be

described as self-regulated to the degree that they are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process” (Zimmerman, 1989, kap A Definition of Self-Regulated Learning). Den definitionen innehåller tre dimensioner; metakognition, beteende och motivation.

I en antologi från 2001 (*Self-regulated learning and academic achievement*) som Zimmerman tillsammans med Schunk är redaktör för, skriver Zimmerman att en snävare definition än den ovan ofta blir beroende av vilket teoretiskt perspektiv som anläggs. Speciellt på den dimension av självständighet som handlar om motivation går åsikterna isär (Zimmerman & Schunk, 2001 s. 6). Forskare från olika traditioner ger olika förklaringar till varför elever väljer att använda specifika strategier för att skapa motivation (Zimmerman & Schunk, 2001 s. 6).

Den definition som Zimmerman gör i ovan nämnda artikel (1989) tar sin utgångspunkt ur ett socialkognitivt (social cognitive) perspektiv. Perspektivet antar att individens beteende påverkas av, och i sin tur även påverkar, miljön och externa beteenden, vilket betyder att synsättet placerar sig i en mittfåra mellan ett kognitivt och ett sociokulturellt perspektiv.

Det innebär att en individs självständiga lärande inte uteslutande har att göra med personliga processer. Det självständiga lärandet är också beroende av miljön och beteenden som omger individen i fråga. Exempel på det externa beteendet menar Zimmerman (1989) är uppmuntran från lärare. Vad Zimmerman menar att miljö är uppfattar jag som den fysiska omgivning som individen befinner sig i.

2.2 Att låta begrepp hemmahörande i olika traditioner mötas

Enligt Säljö (2005) använder människor ständigt redskap i sina praktiker. I tal om redskap eller verktyg i pedagogiska sammanhang förs oftast tankarna till den ryske pedagogen Vygotskij. I den nutida betraktarens ögon anlägger både Vygotskij och Säljö ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Om redskap eller verktyg skriver Säljö som följer. ”Med redskap eller verktyg menas de resurser, såväl språkliga (eller intellektuella) som fysiska, som vi har tillgång till och som vi använder när vi förstår vår omvärld och agerar i den.” (Säljö,

2000 s. 22) Som citatet skvallrar om delas vanligen redskap i två kategorier, mentala/intellektuella/språkliga/psykologiska och fysiska/praktiska.

Enligt detta sätt att betrakta världen är språket ett verktyg eller redskap (intellektuellt) likaväl som datorn är ett annat (fysiskt). Om detta synsätt appliceras på en grupp elever i färd med att bedriva självständigt arbete blir det tydligt att de hela tiden använder redskap för att driva arbetet framåt.

Zimmerman (1989) menar, att i allmänhet kan en elev som är metakognitiv (tänker kring sitt eget tänkande), motiverad och beteendemässigt aktiv i sin lärandeprocess betraktas som självständig, men för att kvalificera som en särskilt självständig elev måste hon besitta en mer specifik egenskap, nämligen användningen av "self-regulated strategies". Eleven använder strategierna i strävan att nå de mål för utbildningen som hon eller han själv satt upp med sin egen tilltro till den personliga prestationsförmågan som grund. Denna särskilda beskrivning av en självständig elev innehåller tre beståndsdelar; elevens self-regulated learning strategies, self-efficacy perceptions of performance skill (medvetenhet om den egna prestationsförmåga) och elevens intresse av att nå akademiska mål, såsom ett visst betyg (Zimmerman, 1989). Det är bara den första av dessa, self-regulated strategies, som jag kommer att gå vidare med.

Med intervjuer (med den amerikanska motsvarigheten till svenska gymnasieelever, high school students) som grund har Zimmerman formulerat 14 stycken self-regulated learning strategies (Zimmerman, 1989).

Sammanfattningsvis kan sägas att strategierna är alla preciseringar av olika handlingar och processer eleven utför med syfte att tillägna sig information eller förmåga som hon bedömer nödvändig i det aktuella fallet. Strategierna är med andra ord en uppsättning metoder som tillämpas av självständiga elever i lärandesituationer. De listas och förklaras nedan.

Tabell 1 Self-regulating strategies enligt Zimmerman (1989)

<p>1. Self-evaluating: Eleven värderar, på eget initiativ, kvaliteten på sitt arbete.</p>	<p>2. Organizing and transforming: Eleven omarbetar, öppet eller dolt, instruktionerna för att främja sitt lärande. Exempel på detta kan vara att eleven, innan hon skriver sin definitiva uppsats, gör ett utkast till den.</p>
<p>3. Goal-setting and planning: Eleven ställer upp egna mål eller delmål för sina studier och ställer upp en ordningsföljd för i vilken ordning de ska klaras av.</p>	<p>4. Seeking information: Eleven söker sig, på eget initiativ, till ytterliggare informationskällor.</p>
<p>5. Keeping records and monitoring: På eget initiativ skaffar sig eleven anteckningar, protokoll eller annat som hon kan ha nytta av för sitt lärande.</p>	<p>6. Environmental structuring: Eleven optimerar sitt lärande genom att, på eget initiativ, anpassa den närliggande miljön efter sina behov. Det kan handla om att stänga av radion för att inte bli störd.</p>
<p>7. Self-consequating: Eleven har, oberoende av yttre uppmuntran, någon form av belönings- eller bestraffningssystem för sig själv som är bundet till hennes skolresultat.</p>	<p>8. Rehearsing and memorizing: Eleven anstränger sig, på eget initiativ, öppet eller dolt för att memorera material.</p>
<p>9. Seeking social assistance: Eleven söker, utan uppmaning från annan, hjälp hos någon jämlik (ofta annan elev) när hon får problem med någonting rörande hennes lärande.</p>	<p>10. Seeking social assistance: Eleven söker, utan uppmaning från annan, hjälp hos någon lärare när hon får problem med någonting rörande hennes lärande.</p>
<p>11. Seeking social assistance: Eleven söker, utan uppmaning från annan, hjälp hos någon vuxen när hon får problem med någonting rörande hennes lärande.</p>	<p>12. Reviewing records: Eleven repeterar, på eget initiativ, anteckningar.</p>
<p>13. Reviewing records: Eleven repeterar, på eget initiativ, gamla prov.</p>	<p>14. Reviewing records: Eleven repeterar, på eget initiativ, annat läromaterial.</p>

Det sätt på vilket Zimmerman använder strategier skapar ett problem. Ett kriterium för att strategierna ska betraktas som tecken på självständighet är att eleverna som använder dem endast gör det på eget initiativ (Zimmerman, 1989), men han förklarar inte vad han menar med eget initiativ. Om en elev under sin första skoldag får strategierna presenterade för sig och uppmanas att använda dem, betraktas då eleven inte agera på eget initiativ när han eller hon i det nionde skolåret använder strategierna? Menar Zimmerman att idén att använda en av ovan nämnda strategier bara föds ur tomma intet i vissa elevers hjärna men inte i andra elevers?

Om begreppet redskap kopplas till Zimmermans strategier blir det tydligt att i tillämpningen av strategierna använder sig eleven av redskap. I tillämpningen av strategin nederst på listan ovan, reviewing records, använder eleven redskapen anteckningar och gamla prov.

Johansson (2007) har beforskat lärarstudenter under grupparbete, eller så kallat basgruppsarbete, som befunnit sig i en studiekontext i vilken de samarbetat för att lösa en gruppuppgift. Någon lärare eller handledare är inte närvarande vid dessa tillfällen. Hennes syfte är att genom kommunikationen undersöka hur studenter bedriver basgruppsarbete. Hon fann bland annat att de vanligaste redskapen studenterna använde var kurslitteratur, personliga anteckningar och understrykningar.

Johanssons sätt att betrakta studenter i grupparbete och på vad hon fokuserar (samtalet och interaktionen), inskriver henne i den sociokulturella traditionen. Att hon intresserar sig för interaktionen mellan studenterna, och vilken påverkan de har på varandra, medför att det mentala redskapet språket hamnar i blickfånget.

Om Johanssons iakttagelse kopplas till Zimmermans strategier blir det tydligt att redskapen gör sig gällande i tillämpningen av den strategi som Zimmerman kallar *reviewing records*. Den strategin är alltså en metod i vilken Johanssons redskap blir aktuella för studenterna i hennes studie.

Genom att studera studenternas kommunikation kategoriserar Johansson deras samtal med stöd från Mercers samtalstyper, och utifrån dem drar hon slutsatser om studenternas kvalitativa studiesätt (Johansson, 2007). På detta område finner hon att studenterna använder kvalitativt olika studiesätt. De olika studiesätten benämner hon ”*utforskande och kritiskt reflekterande, utforskande inriktat mot förståelse, instrumentellt samt reproducerande och bekräftande*.” (Johansson, 2007 s. 102). De uppgår således till fyra stycken.

I dessa olika studiesätt använder studenterna redskapen kurslitteratur, personliga anteckningar och understrykningar på olika sätt. I gruppen som karaktäriseras av det *utforskande inriktat mot förståelse* studiesättet används kurslitteraturen för att nå gemensam förståelse, medan gruppen som ger det instrumentella studiesättet ett ansikte använder kurslitteraturen för att hitta de rätta svaren. En instrumentell användning av litteraturen medför ett oreflekterat och fragmentariskt studiesätt (Johansson, 2007).

I de olika basgrupperna som studerats används också de övriga gruppmedlemmarna på olika sätt. I de grupper som tillämpar det *utforskande och kritiskt reflekterande* studiesättet betraktas de övriga gruppmedlemmarna som resurser som med hjälp av andra erfarenheter

kan bidra med nya perspektiv och nya infallsvinklar på studieobjektet. Gruppen som har ett utforskande förhållningssätt inriktat mot förståelse använder sällan varandras skilda erfarenheter på grund av att de bara är intresserade av att förstå innehållet i litteraturen (Johansson, 2007).

Att samtal och studiesätt kan ta olika karaktär är inte förvånande, men på grund av den här studiens fokus, självständighet, väcks frågan huruvida någon av de olika samtalstyperna eller studiesätten kan betraktas indikera självständighet mer än några andra. Svaret blir självklart beroende av vilken definition av självständighet som antas. En grupp personer som under samtal inte låter sig påverkas av vad någon annan tycker eller säger kan med visst fog betraktas som mer självständig än någon som lyssnar på andra och tar till sig och försöker sätta sig in i den personens syn på saken som diskuteras. Detta på grund av att den enkelspåriga personen ser mer till sig själv och sitt sätt att se saken. Personen vänder sig till sig själv. Samtidigt kan en grupp lyhörda personer under samtal betraktas som mer självständiga på grund av att de har förmåga att värdera andras synsätt och ha ett kritiskt förhållningssätt till sig själv jämfört mot omgivningen, något som Silén (2000) menar att självständighet handlar om. På grund av dilemmat kommer samtalstyperna eller studiesätten inte att användas för att analysera empirin.

1997 skrev Monique Boekaerts en artikel om självständighet och hur ett sådant tillstånd uppnås av elever i skolan, alltså är det tal om självständigt lärande.

Det är, enligt Boekaerts (1997), väldokumenterat att elever som använder sina kognitiva självständiga förmågor (se nedan) uppnår bättre resultat, i de delar av utbildningen i vilka de tillämpar dem, än i andra. En av hennes huvudteser är att kognitiva förmågor som är nödvändiga för självständigt lärande kan läras ut till elever.

Självständigt lärande betraktas som en process vilken består av två kategorier av förmågor eller kunskaper. Den ena kategorin kallas cognitive self-regulation och den andra kallas motivational self-regulation. (Boekaerts, 1997) Jag förstår de som kognitiva självständiga förmågor eller kunskaper, respektive förmågor att självständigt uppbygga motivation.

Exempel på kognitiva förmågor eller kunskaper som Boekaerts (1997) ger är att kunna strukturera och avkoda ett material och att göra upp en handlingsplan för ett arbetsområde.

Exempel på förmåga att bygga upp motivation är att fastställa en intention med lärandet, göra en handlingsplan för att nå intentionerna, och att hålla fast vid sin handlingsplan även då hinder påträffas.

Boekaerts utmejslar en mall för en självständig elevs beteendepertoar, eller vad som karakteriserar en självständig elev. De flesta lärare har lätt att skilja elever som klarar av att lära självständigt från dem som inte klarar det. Skillnaderna är tydliga. De elever som klarar av att lära på ett självständigt sätt är förmögna att med egna resurser styra sin lärandeprocess. De börjar med att ställa upp personliga mål för vilken kunskap de ska tillägna sig och bygga upp motivation. De är medvetna om vad de vet om det givna problemområdet. Dessutom ger de uttryck för att veta vilka generella kognitiva förmågor som är mer eller mindre effektiva för att nå de uppsatta målen. Slutligen tycks de också vara medvetna om huruvida de har kapaciteten och motivationen som är nödvändig för att klara uppgiften (Boekaerts, 1997).

Boekaerts (1997) ställer sig bakom Weinert, Schrader och Helmke`s varning för att elever, vars lärande i allt för stor omfattning regleras av lärare eller annan person (extern reglering), lämnas små möjligheter att utveckla förmågor till självständigt lärande. Det anses av dem alla viktigt att elever själva får navigera i lärandesituationer.

I detta sammanhang påtalar Boekaerts (1997) också skillnaden mellan extern reglering i studierna och scaffolding. Scaffolding är ett stöd som inte hämmar elevens utveckling av förmåga till självständighet. Begreppet omfattar tanken av ett hjälpverktyg som är tillämpningsbart på flera olika situationer, inte bara den för tillfället aktuella. (Boekaerts, 1997)

Scaffolding är ett begrepp som hänger nära samman med zone of proximal development. Säljö (2000 s. 120) benämner dessa begrepp ”kommunikativa stöttor” respektive ”(närmaste) utvecklingszon”.

Vygotsky, som myntade begreppet zone of proximal development, definierar det med följande ord. ”It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotsky, 1978 s 86) (Närmaste) utvecklingszonen betecknar alltså det intervall mellan vad en person klarar av

på egen hand, inom ett visst kunskapsområde, och vad samma person har potential att klara av inom kunskapsområdet med hjälp från någon som har större kunskap inom området. Den hjälpen eller stödet är vad som kallas scaffolding, eller i Säljö's terminologi, kommunikativa stöttor (Säljö, 2000).

Stödet kan exempelvis bestå av en nedstyckning av problemet i mindre beståndsdelar. Då lärare, eller annan person som besitter mer kunskap än den lärande på det aktuella området, utövar scaffolding gentemot en lärande sker en guidning genom problemet. Personen som guidar kan liknas vid ett vägräcke som den lärande kan hålla i och följa (Säljö, 2000).

Det ovan beskrivna förloppet kallar jag gärna handledning, vilket är ett återkommande begrepp i den här studiens empiri och i styrdokumentet för kursen PA 1201. Alla eleverna har i kursen rätt till handledning (Skolverket, 2001).

Vad Säljö (2000) vidare säger om scaffolding är att det är av största vikt att stödet anpassas till de intellektuella redskap som den lärande besitter. Om det inte görs kan den lärande inte hantera det förmedlade och därmed är det inte heller till gagn för den lärande. Huruvida detta sker i handledningen av eleverna i PA 1201 kan jag inte, och har jag inte heller för avsikt att, uttala mig om.

På grund av de fördelar som Boekaerts (1997) menar finns hos scaffolding argumenterar hon för att denna typ av stöd är den som lärare bör ge elever istället för att bara tala om för dem vad eller hur de ska göra.

Ovanstående har att göra med elevers sociala omgivning, och hon fortsätter inom samma område. Boekaerts argumenterar för att den miljö som barn/elever socialiseras i har stor påverkan på dem, även i fråga om deras utvecklande av förmågor bundna till självständigt lärande. Hennes beskrivning faller sig naturlig och är svår att förneka, särskilt med ett sociokulturellt perspektiv på människan och hennes historia. Zimmermans` (1989) sätt att se på självständighet som beroende av individen, miljön och omgivande människors beteenden går i samklang med Boekaerts.

Boekaerts (1997) vidareförmedlar och betonar Zimmerman's och Xo's påstående om att den lärandemiljö som är skapad av föräldrar och lärare utövar påverkan på elevens/barnets

utveckling av egenskaper bundna till självständigt lärandet. Exempelvis är det viktigt att eleven ges utrymme att vara delaktig i val av uppgifter och strategier för att möjligheterna att utveckla förmågor som möjliggör självständigt lärande inte ska begränsas.

När det kommer till miljöns påverkan på individen ställs vi alltid inför problemet med gynnade och missgynnade individer. Eftersom alla fostras i olika miljöer betyder det att alla startar med olika förutsättningar. Även om skolan har som mål att vara likvärdig landet över vet vi att vissa skolor erbjuder miljöer som är mer gynnsamma för lärandet än andra, särskilt med tanke på att olika elever gynnas olika bra av olika miljöer. Ännu större blir problemet när hemförhållandena tas med i beräkningarna, och dessa har sannolikt ännu mer inflytande på individen än skolmiljön har.

Boekaerts diskussion om elever som gynnas och missgynnas i systemet är inte vidare utvecklad, och det är den inte heller i den här studien. Däremot har en sådan hållits av exempelvis Österlind (1998), vars forskningsobjekt varit elevers eget arbete i svensk grundskola. Hennes beskrivning är att det är stor skillnad mellan hur elever med olika social bakgrund gynnas av arbetssättet eget arbete.

Om studenters självständighet och ansvar i lärandet inom sjuksköterskeutbildningen handlar en avhandling som kom ut 2000 undertecknad Charlotte Silén. Hennes intention är framför allt att öka kunskapen om det lärandet som sker hos en student som befinner sig i en lärandesituation i vilken ett utrymme för självständighet och eget ansvar ges. De studenter som omfattas av hennes undersökning genomför sin utbildning på högskolenivå under villkoren för problembaserat lärande.

Silén (2000) ser ett problem med begreppet självständighet. Hon menar att epitetet ”själv” antyder att all kunskap som tillgodogörs under självständiga studier ska ta sin utgångspunkt i den egna individen. När hon blev medveten om att epitetet begränsade hennes tankar öppnades möjligheten att betrakta den studerande individen som en del i ett större sammanhang som denna är beroende av och interagerar med. Det är en verklighetsfrämmande ståndpunkt att en lärande person inte, trots självständighet, skulle ta intryck av sin omgivning. Självständighet handlar inte om det, utan om vilken typ av relation personen har till omgivningen, medmänniskorna.

Siléns syn på självständighet går väl ihop med Säljös. Hon, liksom han, påtalar angelägenheten av att människor utsätts för ständig påverkan av omgivningen och vilken betydelse det har för utformningen av människan. Självständighet har, enligt Silén (2000), inget att göra med att vara ensam och fördjupa sig i sig själv. Det handlar snarare om sociala relationer och kompetens att handskas med sådana.

Att medvetet och kritiskt förhålla sig till sig själv leder tankarna till begreppet metakognition som klingar bekant. Zimmerman (1989) påtalar metakognition som en av tre nödvändiga egenskaper för en självständigt lärande person.

Hos Silén finns också en tänkvärd kritik mot studieformer som utlovar självständiga studier under exempelvis en hel utbildning. Nedan talar hon om sådana som studentcentrerade. Det finns en motsägelse i utbildningssituationer som utger sig för att vara studentcentrerade. På grund av att de ger en antydning av att inbegripa faktorer som betraktas som positiva (frihet från beroende, styrning och påverkan), men det uttalas inte att elevcentrerade utbildningssituationer även inbegriper frihet till någonting (att delta, påverka och att ta ansvar). En elevcentrerad utbildning, eller en utbildning som kräver självständighet av eleven, borde i bedömningen av elevens prestation låta eleven ha frihet att delta och påverka. En utbildningssituation som inte ger eleven den möjligheten, men utger sig för att vara elevcentrerad, förnekar att det finns ramar för eleven, trots att de uppenbarligen finns (Silén, 2000). ”Att inte ”erkänna” att det finns ramar, och att pedagogiska möten kan innebära kontroll och skapa beroende, kan bli ett effektivt hinder för studenternas möjligheter till eget ansvar och självständighet.” (Silén, 2000 s. 272)

Huruvida eleverna ges delaktighet i bedömningen av ”PA 1201 Projektarbete” är upp till varje betygsättande lärare. De har möjlighet att själva välja tillämpningssätt vid bedömningssituationen, men det framgår inte någonting om elevens frihet till delaktighet i bedömningen i kursens styrdokument.

Boekaerts (1997) talar mycket om motivationsdimensionen som en vital del av förutsättningarna för självständigt lärande. Bland Siléns slutsatser (2000) dyker det upp ett stycke om motivation. Hon menar att den osäkerhet som hennes studenter upplever i sin utbildning är en motivationsskapande faktor som på ett effektivt sätt driver dem att anstränga sig i och ta ansvar för det självständiga lärandet. Osäkerheten är en produkt av att eleverna

erbjuds göra egna val i studierna (material, litteratur, metod etcetera) De direkta känslor som osäkerheten framkallar hos studenterna är oro och frustration, men om de även upplever att deras val är av betydelse för utgången för deras studier, engageras de av detta moment och det skapar motivation hos studenterna. Siléns studenter upplever situationen så osäker att de måste göra något åt saken och därför griper de sig an uppgiften att skapa en tryggare tillvaro.

Osäkerheten som präglar studenternas utbildning har en positiv effekt i form av att vara motivationsskapande, men kan också betraktas som en del av utbildningen med syfte att träna studenterna i att hantera och leva med en viss grad av osäkerhet (Silén 2000).

Lite märkligt är att Silén inte kopplar sina upptäckter till det väletablerade resonemanget om att osäkerhet har en negativ inverkan på människor. Zygmunt Bauman hävdar i *Flytande rädsla* (2006) att de människor som lever i samhällen vilka härstammar ur upplysningstiden karaktäriseras av en aldrig tidigare skådad rädsla. Denna rädsla har sin orsak i den osäkerhet som de samhällena implicerar. På grund av samhällenas storlek och mångdimensionalitet exponeras individen för ett stort antal osäkra moment, vilket som sagt framkallar rädsla.

Om detta anser jag att premisserna för det enskilda fallet bör avgöra vad som kan fungera som motivationsskapande och vad som blir individen övermäktigt, oöverskådligt och får en negativ inverkan på individen. Eftersom Bauman diskuterar mycket i termer gällande samhället i stort kan hans förslag vara att antalet osäkra moment bör reduceras, oavsett inom vilket område momentet befinner sig. På så vis kan individen stryka ett osäkert moment och därmed känna sig mer säker på det hela taget, vilket skulle göra henne mer tillfreds.

2.3 Sammanfattning

För att summera kan det sägas att forskningsläget kring självständighet är, som jag uppfattat det, dominerat av ett kognitivt perspektiv. Zimmerman är mycket frekvent återkommande, både med egna bidrag och i referenslistor. En av anledningarna till att jag tagit upp honom, trots att jag långt ifrån helt delar hans mening, är just på grund av att han återkommer så ofta. Mot den bild som Zimmerman och Boekaerts målar upp ställs Siléns. Hon bidrar med en mer socialt orienterad beskrivning av självständighet.

3 Teoretisk utgångspunkt

Utgångspunkten för den här studien är att människor använder sig av fysiska och mentala redskap i interaktion med omvärlden. I kursen "PA 1201 Projektarbete" har eleverna bland annat kravet på sig att bedriva självständiga studier. Det är därför intressant att undersöka vad eleverna gör, eller vilka handlingar de utför, för att leva upp till detta krav de har på sig. Hur "gör" eleverna sig själva självständiga och vilka redskap och metoder använder de för att göra det? En uppdelning i fysiska och mentala redskap som presenteras ovan (sida 10) görs inte i den här studien av anledningen att det inte fyller någon funktion. Vad som är föremål för undersökning i studien angående redskap är bara vilka eleverna använder och som är centrala för det självständiga arbetet. Vilken ytterligare karaktär redskapen har är ointressant.

Om människan betraktas som en rationell varelse som grundar sina antaganden och handlingar på förnuftiga övervägningar, kan människans handlingar ses som metoder för att uppnå specifika mål. Då jag uppfattar elever som rationella människor, menar jag att också elever använder specifika metoder för att uppnå sina specifika mål. I Zimmermans undersökning utgav elever sig för att använda sig av vad Zimmerman kallar self-regulated strategies, vilka jag betraktar som specifika metoder. Därför kommer jag att, med dessa som vägledning, försöka identifiera vilka metoder och redskap eleverna i empirin använder för att möta kravet på att vara självständiga och nå sina mål med kursen.

Med anledning av att människor ständigt använder redskap i sina praktiker (Säljö, 2005 s 29) gör även elever det i de metoder de tillämpar för att bedriva självständiga studier.

Siléns påpekande om den ambivalens som finns hos begreppet självständighet (att det dels, med tanke på förståelse av orden som betecknar begreppet, kan förstås som ett kognitivt fenomen, dels som ett socialt orienterat fenomen) gav mig idén att kombinera begrepp från två traditioner i hopp om att på det viset få en klarare bild av självständighet.

Zimmermans strategier ser jag som sagt som metoder, och tillämpningen av metoderna *förutsätter* en tillämpning av redskap i syfte att nå ett indirekt mål. Med anledning av detta

inför jag kategorier (self-regulated strategies) hämtade från forskning med kognitiv inriktning i en diskussion som har sociokulturella särdrag. Jag vill peka på och understryka att både strategier (eller metoder) och redskap gör sig gällande i en människas rationella praktik, oavsett om människan arbetar som individ eller som en del av en grupp, och jag menar att redskapen är av större betydelse än metoderna. Om eleverna inte tillåts använda redskap kan de inte göra någonting. Däremot behöver de inte metoder (eller strategier) för att kunna sysselsätta sig, men på grund av att de är rationella människor och har specifika mål i PA 1201 (att bland annat möta kravet om självständighet) använder de också metoder. Detta är anledningen till att både redskap och metoder, men framför allt redskap, behöver identifieras för att lära mer om elevers självständighet.

Problemet hos Zimmerman's teori är att han inte redogör för vad han menar med att en elev agerar på eget initiativ utan istället ser den saken som icke värd att kommentera. Det tyder på att han betonar självständighet som ett essentiellt fenomen som har sin rot i elevers mentala gömmor.

Jag kan inte se att självständighet i första hand har sina rötter i mentala strukturer. Människan påverkas av sin omgivning och människors tankar utvecklas med utgångspunkt från hennes intryck av omvärlden. En person kan aldrig vara självständig utan att interagera med omvärlden. Bara i relationen till andra och annat (framför allt texter) kan en person vara självständig. Begreppets innebörd måste ha en annan betydelse än vad ordet "själv", som delvis bildar begreppet, antyder.

Redskap och strategier skulle kunna beskrivas vara samma sak, men val av begrepp och val av uttryckssätt är viktigt i en vetenskaplig diskussion. Dessa val förmedlar i allra högsta grad ett förhållningssätt till fenomenen som avses, vilket är väsentligt i vetenskapliga sammanhang.

Kognitiv utveckling kan åstadkommas genom förklaringar och explicitgöranden, och då dessa sker i kommunikation mellan människor kan de sociokulturella teorierna, som behandlar kommunikation, vara fruktbare att använda för att förstå och förklara kognitiva processer (Säljö, 2000 s. 68). Mina motiv till att kombinera traditionerna är emellertid andra. Jag använder kategorier (self-regulated strategies) hämtade från forskning med kognitiv inriktning som ett hjälpmedel för att få syn på och belysa de redskap (sociokulturellt orienterade) som

eleverna använder för att möta kravet om att vara självständiga, och vilka jag anser vara av större betydelse än metoderna (eller strategierna).

4 Forskningsfrågor

Vilka redskap och metoder använder eleverna för att möta kravet om självständighet?

Vilka föreställningar om självständighet inom ramarna för projektarbetet ger eleverna uttryck för att ha?

5 Material och metod

Metoden som föreligger i studien vill jag kalla etnografisk. En sådan metod känns igen på att den är kvalitativ och syftar till att "[...] förstå människors tankar och uppfattningar om fenomen i människans omvärld." (Kullberg, 2004 s. 15) Fenomenet i den här studien är självständighet.

För att studier ska kallas etnografiska måste de undersöka fenomen i dess naturliga miljö (Kullberg, 2004). Detta vållar ofta ett problem då blotta medvetandet om forskarens närvaro eller verksamhet rubbar den naturliga miljön, vilket inte heller i den här studien kan bortses ifrån.

Precis som etnografiska studier i allmänhet börjar med ett flertal frågeställningar (Kullberg, 2004) gjorde även den här studien det. Allt efter som beforskningen av materialet fortlöpt har frågeställningar slopats och omformulerats. Vanligare är kanske att en frågeställning formuleras och därefter, med syfte att på bästa sätt besvara frågan, väljs en metod. Det har i min studie emellertid inte varit fallet.

Forskningsmaterialet som legat till grund för studien är videoinspelningar av gymnasieelever som i grupper arbetar självständigt med en förberedande uppgift inför sina studier i kursen "PA 1201 Projektarbete". På videoinspelningarna genomför alltså eleverna en uppgift som på

alla sätt liknar kursen projektarbete. Skillnaden är att uppgiften är i mindre skala. Grupperna utgörs av två till tre elever och de arbetar alltid framför en dator. Videoinspelningarna som granskats uppgår till drygt tio timmar.

Den skola, på vilken materialet samlats in, har ett annorlunda upplägg för projektarbetet. De har redan under första året presentation av kursen och ägnar en vecka åt att göra ett projektarbete i förminskad skala. Under andra året ägnas ännu en vecka åt att förbereda eleverna för det riktiga projektarbetet under det tredje året. Även under detta år får eleverna göra ett mindre omfattande projekt. Den här studiens empiri är upptagningar från det första året.

Vad som görs gällande i studien är alltså självständigt arbete inom en grupp. En grupp elever samlas kring ett problem och samarbetar för att nå en lösning. Under arbetsprocessen har de kravet på sig att tillsammans arbeta självständigt.

Utöver videoinspelningar består empirin av loggboksanteckningar som är gjorda av samma elever som figurer i videoinspelningarna. I dessa för, som beteckningen antyder, eleverna logg över sitt arbete. Alla elever ska skriva dessa enskilt. Användningen av loggböcker regleras i styrdokumentet, varför den bästa beskrivningen av loggböckernas syfte och karaktär finns där.

För att stärka medvetenheten om arbetsprocessens olika faser och för att ge underlag till den slutliga projektredovisningen och självvärderingen skall eleven föra loggbok under hela projektarbetet. I loggboken skriver eleven ned idéer och tankar om arbetet, noterar förändringar i arbets- och tidplan och skälen till dessa förändringar. Eleven antecknar också vilka arbetsmoment som utförs, hur framgångsrikt detta arbete är och hur lång tid det tog. (Skolverket, 2001 s. 14)

Loggböckerna skrivs också med syfte att förse lärarna med betygsunderlag för den enskilda eleven.

Empirin utgör en del av ett doktorandprojekt och är inte insamlad av mig. Däremot har jag samlat in andra delar av empirin till samma doktorandprojekt.

Jag har arbetat med filmerna i datorprogrammet Transana. Programmet har möjliggjort för mig att titta på videoinspelningarna, lyssna på alla ljud som videokameran fångat, elevernas

tal inkluderat, och sett vad eleverna gjort på datorskärmen genom ett datorprogram som spelat in deras datorskärm. Genom Transana har jag gjort transkriptioner över elevernas dialoger.

För att identifiera redskapen och metoderna eleverna använder i empirin har elevernas verbala interaktion varit vägledande i studiet. När jag tittade på filmerna uppmärksammade jag mig själv på att jag ägnade nästan all uppmärksamhet på elevernas interaktion med varandra. När en elev lämnades ensam i rummet vid något tillfälle blev det svårt att tillämpa den form av analys på materialet som jag hela tiden använt mig av.

På grund av att det inte genom videoinspelningarna är möjligt att avgöra vad som står skrivet på papper etcetera har elevernas tal med varandra, deras utsagor, varit ett nödvändigt kriterium för att hävda elevernas verksamhet (användning av något specifikt redskap eller någon specifik metod). Sedan har deras faktiska verksamhet, eller den faktiska tillämpningen av ett redskap eller en metod, (om de skriver eller ej, om de besöker en viss hemsida eller ej) som illustrerats på filmerna kunnat bekräfta iakttagelserna av deras utsagor.

5.1 Metodologiska överväganden

Jag har använt mig av både videoinspelningarna och elevernas loggböcker dels för att få reda på vad de planerar att göra, dels vad de verkligen gör. Det finns en fundamental skillnad mellan de olika informationskällorna. Loggböckerna ger en liten inblick i elevernas utsagor rörande deras tankar. Det gör inte videoinspelningarna. De erbjuder istället en inblick i elevernas verkliga handlande.

Vanligare än att dela sin tid för två informationskällor är kanske att koncentrera sig på en. Anledningen till mitt val är att jag genom att beforska två typer av material ges möjlighet att fånga två aspekter av självständighet, vilka båda är nödvändiga för att komma åt de två frågeställningarna som formulerats.

5.2 "PA 1201 Projektarbete"

Under 1990-talet diskuterades införandet av någon form av examensarbete i den svenska gymnasieskolan. Den politiska behandlingen ledde till att regeringen 1999 gav Skolverket i

uppdrag att utforma mål och modeller för ett sådant. Skolverkets uppdrag resulterade i kursen ”PA 1201 Projektarbete”. Det som från början hade kallats ett examensarbete fick istället benämningen projektarbete på grund av att gymnasiet som studie- och yrkesförberedande utbildning betonades. (Gerrevall & Håkansson, 2005) Den funktion PA 1201 Projektarbete avses ha i utbildningen är att förbereda eleverna för deras kommande arbetsliv där ”projektkompetens och förmåga att arbeta tillsammans med andra, men också att kunna ta egna initiativ och entreprenörskap” är egenskaper som antas vara efterfrågade (Skolverket, 2001 s. 11).

För alla elever som påbörjade sin gymnasieutbildning år 2000 eller senare ingår kursen ”PA 1201 Projektarbete” som en obligatorisk kurs på samtliga gymnasieprogram i Sverige. Kursen skiljer sig från traditionella gymnasiekurser på så vis att den syftar till att eleverna ska tränas i att planera, strukturera och ta ansvar för ett längre arbete, och den syftar också till att ge eleverna en chans att fördjupa sig i ett specifikt ämnesområde (Skolverket, 2001). Lektioner och undervisning som de flesta är bekanta med förekommer i minimal utsträckning om ens över huvud taget.

Arbetet under kursen syftar alltid till att resulterar i en slutprodukt vilken kan ta formen av såväl ett konkret föremål såsom ett konstverk, eller exempelvis en dansföreställning (mina exempel). Ett projektarbete kan också vara av teoretisk karaktär där en frågeställning formuleras och besvaras. I bedömning av kursen beaktas både arbetsprocessen och slutprodukten (Skolverket, 2001).

Kursens omfattning är 100 poäng, vilket motsvarar 100 klocktimmar, och den sträcker sig i allmänhet i ungdomsskolan över hela det tredje och sista läsåret. (På komvux kan det skilja sig.) Inte sällan introduceras eleverna för kursen redan under något av de tidigare åren vilket tar ett antal timmar i anspråk och således får eleverna endast 80-90 timmar schemalagd tid till kursen under det sista året (Gerrevall & Håkansson, 2005).

6 Resultat

Här ges en kortfattad presentation av resultaten. För exempel från empirin och återkoppling till teorin se kapitel 7.

6.1 Nyttjade redskap och metoder för att möta kravet om självständighet

Som påtalades i syftet (1.2), är det endast de centrala eller karaktäristiska redskap och metoder som eleverna använder sig av för att möta kravet om att vara självständiga som ska identifieras. De uppenbara, ofta rent materiella, redskap som också används i en mängd andra praktiker utelämnas.

6.1.1 Redskap

De redskap som upptäckts används av eleverna för att möta kravet om självständighet är följande.

- Planering
- Idéskiss
- Arbetsschema
- Mindmap
- Anvisning
- Extern person
- Internet
- Diskussion

6.1.2 Metoder

De metoder som upptäckts används av eleverna för att möta kravet om självständighet är följande.

Att

- skriva loggbok (keeping records and monitoring).
- söka hjälp hos vuxen (seeking social assistance).
- söka hjälp av kompis (seeking social assistance).
- ta hjälp från extern källa, söker egna böcker, hemsidor etcetera (Seeking information).
- värdera sitt arbete (self-evaluating).
- planera och sätta delmål (goal-setting and planning).
- diskutera inom gruppen.

Metoden att diskutera med varandra finns inte med bland Zimmermanns strategier. Möjligheten kan det bero på att han, som jag förstått saken, studerar självständighet ur ett individperspektiv.

6.2 Elevernas uttryck för sina föreställningar av självständigt arbete

Angående elevernas uttryck för sina föreställningar av självständighet inom ramarna för projektet, visar det empiriska materialet relativt få men dock spännande inslag som har föranlett en slutsats och väckt idéer om förslag på fördjupad undersökning. Enligt tolkningen av elevernas utsagor är deras föreställningar i korthet att det från lärarnas håll förväntas av dem att eleverna ska leda handledningssamtalen och att graden av självständighet minskar i takt med att de konsulterar handledaren.

7 Analys och diskussion

Så snart ett redskap nämns är det naturligt att gå vidare och beskriva på vilket sätt redskapet används, men då det sker är det inte längre redskapet som är fokus, utan den metod i vilken redskapet används. Det visar hur tätt redskap och metod hänger ihop (se diskussion i kapitel 3). Därför har beslut tagits att sammanfoga diskussionen om redskap och metod.

7.1 Nyttjade redskap och metoder för att möta kravet om självständighet

Zimmermans strategier betraktas som metoder enligt det resonemang som redovisats i kapitel 3. Då elevhandlingar som överensstämmer med Zimmermans strategier har identifierats i empirin talas det nedan om dem som strategier, och då elevhandlingar som inte återfinns bland Zimmermans strategier har identifierats talas det nedan om dem som metoder, trots att metoder och strategier fungerar som synonymer. Detta för att tydligt visa vilka elevhandlingar som återfinns, och inte återfinns, bland Zimmerman strategier.

Nedan har materialet delats in i underrubriker som ibland betecknar det redskap som framför allt är aktuellt under rubriken, och ibland betecknar den metod som framför allt är aktuell under rubriken. Vidare förekommer rubriker där mer än ett redskap, eller mer än en metod gör sig gällande. Detta på grund av att visst material är svårt att endast kategorisera inom en metod och det samma gäller för redskap.

Loggböckerna utgör en del av det empiriska materialet för studien. Dessutom är de lite komplicerade eftersom elevernas användning av vissa metoder eller strategier sker direkt i loggböckerna. Exempel på det är när de använder loggböckerna som en planeringsbok eller utvärderingsbok, något de lika gärna hade kunnat använda ett anteckningsblock till. Då detta inträffar betraktar jag inte loggboken i sig som redskapet, utan planeringsboken, eller vad det i det aktuella fallet rör sig om, som redskapet.

7.1.1 Strategin goal-setting and planning

I styrdokumentet för loggböckerna finns ett direktiv som säger att eleverna i dem bör skriva vad de tänker göra härnäst (Skolverket, 2001). Empirin visar också att de faktiskt gör det.

”Jag hade mina direktiv från gårdagen. Planen var att jag skulle kolla igenom mina texter och dela in i stycken.” (Logg A)

Citatet ovan visar att eleven planerar sitt arbete och redskapet som används är en planering. Handlingen eleven utför kan kategoriseras i Zimmermans strategi Goal-setting and planning. Citatet är också ett exempel på fenomenet som beskrevs ovan. I elevernas användning av

loggböckerna kommer användningen av ett, för den självständiga processen väsentligt, redskap till uttryck, i det här fallet någon form av planeringsbok.

Ett annat citat hämtade ur samma loggbok indikerar tillämpning av samma strategi hos eleven.

”Men vi får nog jobba lite intensivare imorgon. Jag är klar med fakta delen och vi bestämde att vi skulle vara klara med den tills imorgon.” (Logg A)

Eleven visar tydligt i sina loggböcker att han använder sig av metoden att sätta upp delmål för vad som ska vara avklarat vid en viss tidpunkt.

En elev påtalar vikten av att planera arbetet för att lyckas bra. Märk väl att citatet nedan inte visar tillämpning av strategin goal-setting and planning utan bara är ett värdeomdöme av eleven angående planering som metod. Det är inget bevis för att eleven i fråga använder metoden eller redskapet.

”Det som vi hade kunnat göra bättre inom gruppen och inom arbetet var, att vi kanske kunde planera det hela lite bättre. Genom att planera arbetet bättre skulle vi inte ha fått de komplikationer vi hade i slutet av denna dag,” (Logg B)

Ibland är det svårt att avgöra i vilken av Zimmermans strategier något ska placeras. Lyckligtvis spelar det inte så stor roll. Uttalandet ovan är ett bevis för tillämpning av strategin keeping records and monitoring, eftersom eleven överblickar det självständiga arbetet. Vad citatet också visar är att eleven förmodligen använder strategin goal-setting and planning, eftersom han eller hon omtalar det som viktigt för att lyckas bra i arbetet, som är av självständig karaktär. Dessutom innefattar citatet en utvärdering av vad gruppen gjort, på grund av uttalandet om vad som kunde gjorts bättre. Den handlingen inplaceras i strategin self-evaluating.

Även om flera redskap används integrerat i loggböckerna behöver eleverna absolut inte använda sina loggböcker för att tillämpa vissa strategier eller metoder. De kan lika gärna ske muntligt eller i ett anteckningsblock. Videoinspelningarna visar detta. Eleverna använder

metoden att planera, och tillämpningen av metoden kan som känt likställas med tillämpning av strategin Goal-setting and planning.

1 P1: Okej, morgondagens planering.
2 F1: Mmm.
3 P1: Bli klar med faktadelen helt, göra klart eee, eller skriva klart den här inledningen.
4 F1: Ja.
5 P1: Göra powerpoint.
6 F1: Det, jag tycker vi skriver klart inledningen när vi har analyserat.
7 P1: Ja, ja tycker jag också.
8 F1: Ja, å då fixar vi det.
9 P1: Yes.
10 F1: Eeem...yes.
11 P1: Ja, vi jobbar på helt enkelt effektivt imorgon också.
12 F1: Jaa.
13 P1: Så kommer vi antagligen greja, min, min förhoppning är att vi inte har så mycket på fredag utan man kan mer träna sig inför redovisningen
14 F1: Jaa, mmm
15 P1: alltså i skolan, alltså med varandra
16 F1: Ja, ja
17 P1: samarbete, teamwork.
18 F1: Det tror jag på.
19 P1: Mmm.
(Film A, 1:41:17-1:41:55)

Transkriptet ovan visar tydligt att eleverna använder sig av en metod som går ut på att planera sitt arbete och sätta upp delmål för när olika avsnitt ska vara klara.

En annan transkription visar dessutom, till skillnad från loggbokscitaten, mycket detaljerat när olika delar av arbetet ska vara klara och vem som ska utföra dem.

1 F2: Ja, nu ska jag gå om fyra minuter. Eeem. me´en, har vi klart vad vi ska göra till imorgon?
2 F1: Jag ska göra det här.
3 F2: Idéskissen är helt klar.
4 F1: mmm
5 F2: Det har den varit länge. huvudfrågorna är helt klara.
Sammanfattningen
6 F1: Inte färdig, den ska ska ju du göra.
7 F2: Den ska jag göra ja just det (ohörbart)
8 F2: Mmm, har jag skrivit? gud vad jag skriver slarvigt, sammanfattning...där, den ska jag (ohörbart)
9 F2: Men vänta, vad är sammanfattning? Det är det som sammanfattar hela arbetet, det vi skriver om?
10 F1: mmm
11 F2: mmm, precis
12 F1: Den får du försöka skriva utifrån den faktan som...
13 F2: mmm
14 F1: finns här

- 15 F2: mmm, jag har ju den även på mitt äää, jag har, ja men du, jag har ju powerpointen på min internet för han skickade, aa men jag har ju inte internet
- 16 F1: ja men du gjorde ju om den
- 17 F2: ja just det men (ohörbart)
- 18 F1: va?
- 19 F2: jag vet hur man gör så så det är lugnt. Analysen håller vi på med nu eller jag har börjat lite. Huvudtexten, den ska du göra till imorgon. X torsdag.
- 20 F2: Källförteckningen är vi halvklara med. Måste typ strukturera upp (ohörbart).
- 21 F2: Å sen har vi powerpointen, den ska jag göra till imorgon.
- 22 F1: Jag måste skicka detta hem nu.
- 23 F2: Loggböcker, e, ja, resultatet, alltså det, ja just det, det är samma där.
- 24 F2: Skriva samman texten, det har vi ju nästan, alltså vi har ju skrivit samman den. Den e, den står ju på en, ett dokument. Och sen renskriva det, på torsdag eftermiddag.
- 25 F2: Zehr gut, nu ska jag gå.
(Film B, 0:41:59-0:43:54)

Utöver det vittnar transkriptionen om att eleverna använder idéskiss som ett redskap (replik 3).

Denna transkription kan också placeras i två kategorier av strategier. Rad 4 och 6 visar att eleven överblickar hur långt de kommit i arbetet, en strategi som tillhör keeping records and monitoring. De övriga raderna visar som sagt att eleverna planerar.

I en elevs loggbok blottas två andra redskap eleverna använder sig av i den självständiga processen. Det är i detta fall idéskiss och arbetsschema som fungerar som redskap.

”Vi hade förberett oss ganska bra inför handledarmötet idag t.ex. genom att ha vår idéskiss och arbetsschema framför oss så att Y kunde se hur vi lagt upp vårt arbete.”
(Logg B)

Vad idéskiss är för något uppdagas även det i loggboken.

”Förra veckan gjorde vi idéskissen som omfattar hur vi ska gå till väga under själva arbetet.”
(Logg B)

Idéskiss tycks alltså vara någon form av övergripande planering som borde berätta vad eleverna ska göra och hur de ska göra det.

Vad som menas med arbetsschema har inte lika tydligt förklarats i loggböckerna, men sannolikt är det en mer detaljerad planering över vad som ska göras dag för dag eller vecka för vecka.

I ett litet avsnitt på en film blir elevernas användning av mindmap synligt. Vad eleverna använder mindmap för avslöjas tyvärr inte i materialet.

- 1 P1: Vi hade, varfan tog mindmapen vägen? Vänta, här just det. Jag blir helt galen ibland. Nej nej, nej, nej, nej, nej. (Skrollar på datorn.)
- 2 P1: Tog ni bort den?
- 3 P1: Nej, nej här är den. Fan jag är så jävla dum idag.
- 4 P1: Vad är alkoholism? Fråga ett, okej. (Läser på datorskärmen.) (Film C, 1:35:06-1:35:31)

7.1.2 Strategin self-evaluating

Self-evaluating är en av Zimmerman's strategier vilken det återkommer inslag av i empirin. Strategin innefattar att elever på eget initiativ värderar kvaliteten hos sina arbeten. Så vitt det går att avgöra utifrån empirin använder sig eleverna av den här metoden på eget bevåg, vilket gör att även Zimmerman betecknar den som uttryck för självständighet.

Några exempel från loggböckerna återges nedan.

”Jag är nöjd med min insats och med vårt slutresultat, men det kunde ha blivit ännu bättre om jag hade fått göra allt själv eftersom då hade jag fått bestämma allt själv samt inte varit beroende av vad de övriga i gruppen gör. Alltså hade jag nog inte upplevt den här stressen.” (Logg C)

”Nu börjar vårt arbete se bra ut, vi har fixat de flesta delarna och jag tror vi kommer att klara projektet. Jag är rätt trött efter all fakta sökande men jag är nöjd med det jag har skrivit.” (Logg A)

”Jag tycker vi gjorde ett bra arbete.” (Logg A)

Tillämpning av strategin kan även ske muntligt, vilket förekommer i videoinspelningarna. Ett något vagare exempel på användningen av strategin visar sig här.

1 F1: Vad långt vi har kommit alltså.
2 P1: Ja, det tycker jag också.
3 F1: Mmm
4 P1: Vi har skrivit fyra och en halv eller fyra hela sidor nu kan man säga
5 F1: Ja
6 P1: Lite till kanske också, sen har vi framsida fem och en halv, är fyra och en halv sida kvar då. Också ska en sida bara vara en tredjedels sida, så det, a fan, det här kommer vi greja så galant alltså
7 F1: Ja
8 P1: fan, det är kanon
9 F1: Ja
(Film A, 1:42:11-1:42:31)

Som sagt är vissa uttalanden i loggböckerna och på filmerna svåra att kategorisera. Transkriptet ovan skulle också kunna ses som att eleverna överblickar vad de åstadkommit och därmed använder den metoden som överensstämmer med Zimmermans strategi keeping records and monitoring. Likaså förhåller det sig med nedanstående loggbokscitat.

En sak som uppmärksammas är att det inte fälls några riktigt negativa omdömen om det egna arbetet. Vid enstaka tillfällen kan elever anmärka på någon bagatell men aldrig något allvarligt. Antingen är eleverna i liten utsträckning självkritiska, eller är de väldigt duktiga.

”[...] att vi till slut lyckade utföra ett så pass högklassigt arbete, som jag ändå tycker att det är. Det finns självklart alltid brister, men dem tycker jag att vi nästan har eliminerat.” (Logg D)

Att tillämpa strategin self-evaluating är inte vidare svårt för eleverna att göra i tankarna. De är inte i lika stort behov av konkreta redskap som exempelvis i tillämpning av strategin goal-setting and planning då de nästan alltid skriver ned sin planering i en bok, anteckningsblock etcetera. Det är fullt fungerande, dock osystematiskt, att utvärdera arbetet i tankarna eller muntligt. Däremot är strategin, att värdera sig själv och det egna arbetet, ett tecken på självständighet (Zimmerman, 1989).

7.1.3 Redskapet anvisningar

Videofilmerna avslöjar ännu ett redskap eleverna använder sig av.

- 1 P1: Så, sådär, sådär måste det se ut.
2 F1: Ja
3 P1: Huvudfrågan ska vi fan inte ha med.
4 F1: Ska vi inte?
5 P1: Nej, inte såhär väl, eller?
6 P1: Read (ohörbart)
7 P2: (läser högt ur anvisningarna) eee, i, i inledningen presenterar du bakgrunden till arbetet och beskriver det område och ämne som rapporten handlar om och vad du vill uppnå eller undersöka. Varför intresserar du dig för just detta? Vad är, vad är, vad är det för problem du undersöker i rapporten? Vilka frågor förväntar du dig få svar på genom din undersökning? Försök vara så konkret som möjligt.
8 F1: Jag hängde inte med på det där sista.
9 P1: Nå, jag hängde inte med, jag lyssnade inte riktigt, men, vad heter det, skulle frågorna vara med, det var det jag menade.
10 P2: jag sa, vilka frågor förväntar du dig få svar på genom din undersökning. Du får vi nog ha med dem i inledningen.
11 F1: Mmmm
12 P1: Men var ska det stå i bakgrund, syfte problemformulering? ee problemformulering väl?
13 F1: Mmmm
(Film C, 0:08:37-0:09:37)

Som framgår av transkriptionen är redskapet de skriftliga anvisningar eleverna fått. Huruvida denna användning av anvisningarna bör betraktas som elevernas eget initiativ, som Zimmerman (1989) tilldelar så stor vikt, kan diskuteras. Att de blir tilldelade anvisningar kan rimligtvis ses på som att de uppmanas att använda dem. Å andra sidan är det ingen som vid detta specifika tillfälle uppmanat dem att använda anvisningarna, varför deras agerande kan betraktas ske på elevernas initiativ.

Säljö (2000 s. 34) hävdar att människan ständigt interagerar med omvärlden i vilken hon lånar kunskaper, färdigheter och information. Det skulle betyda att Zimmermans självständiga elever (1989) också någon gång har kommit i kontakt med, eller getts idén, att använda de strategier som de använder. När de tillämpar strategierna, handlar de då på eget initiativ? Är det tidsintervallet som passerat från att de kommit i kontakt med idén (strategin) till det att de använder den, som avgör om deras agerande är självständigt? Eller är det glappet mellan vad som exponerades för dem och vilken handling de faktiskt utför vid agerandet, som avgör om deras agerande är självständigt? Definitionen har en tendens att bli högst godtycklig. Att

Zimmerman (1989) utelämnar redogörelsen för vad han menar att eget initiativ innebär, hindrar fortsatt diskussion.

7.1.4 Strategin seeking social assistance

Vissa metoder som eleverna använder i den självständiga processen kvalar som sagt in som någon av Zimmermans strategier (1989). En av Zimmermans strategier, Seeking social assistance, är frekvent återkommande i videoinspelningarna. Personerna som tillfrågas blir redskap för eleverna som de använder i den självständiga processen. I transkriptionen betecknar P1 (som i de övriga transkripten) en manlig elev, M1 forskaren som gör videoinspelningarna och F1 betecknar (som i de övriga transkripten) en kvinnlig elev.

1 P1: Vet du hur man får e sidnumrena börja på e en annan sida än
sida ett?
2 M1: Yes
3 M1: Eee, om du, ja, markera upp sidnumret först.
4 P1: Var då?
5 M1: Alltså klicka på det
6 M1: Nej det går inte, eee, visa... sidhuvud sidfot, å sen så går
du ner till sidfötter.
[...]
7 M1: Så å sen så går du in på ee
8 P1: Nu försvann dom på alla.
9 M1: Mmm, men om, om du då stänger, markerar du på lite, på lite
olika sätt så, sen så går du in på infoga sidnummer, å sen
väljer du visa inte på förstasidan va
10 P1: Ja
11 M1: Å sen så på format så kan du då tala om vad den ska börja
med vilket nummer den ska börja med. Och det är smart att börja
de på noll, då blir det liksom, då syns det inget, då kommer
första sidan där det visas blir ett.
(Film D, 0:49:47-0:51:05)

Zimmerman (1989) skiljer på vilken status den tillfrågade personen har i strategin seeking social assistance. Han har formulerat tre kategorier. De tre är andra likvärdiga personer (oftast andra elever), lärare och vuxna. I transkripten ovan är det den tredje kategorin, vuxna, som är föremål för elevernas sökande efter extern hjälp. I ett annat avsnitt från filmerna är det en likvärdig person som tillfrågas.

1 P1: Hämta Z, heh
2 P2: Varför det?
3 P1: Det var han som hjälpte mig med detta.
4 P2: Ahh du klara väl det där.
[...]

5 P1: Nej jag vet inte, jag får hämta Z så ni kan hålla på med
(ohörbart)
[...]
6 F2: Yyyeeeh! Z da man!
7 P2: Vad är det som är ert problem?
8 F2: Allt, men just nu är det innehållsförteckningen.
9 P1: Här, fixa!
10 P2: Varför funkar det inte?
11 F2: Snälla hjälp oss!
(Film C 1:33:58-1:34:32)

Vid dessa tillfällen sker den process som kallas scaffolding och som förordades aktivt av Boekaerts (1997) för att främja utvecklingen mot självständighet.

Vid ett annat tillfälle på filmerna pratar två elever som ingår i samma grupp om att fråga den enas mamma om hjälp. De kommer överens om att göra det i slutet av veckan. Mamman måste räknas till den kategori av extern hjälpare som Zimmerman (1989) kallar vuxna.

1 F2: Min mamma hämtar mig i (ohörbart)
2 F1: Jobbar hon hemma liksom?
3 F2: Ja hon är sån hemmafru.
4 F1: Kan du inte be henne om lite hjälp?
5 F2: Be henne om hjälp? Ja jag kan göra det, typ i torsdag, på
torsdag eftermiddag se om hon vill kolla igenom det.
6 F1: Mmm
(Film B, 0:44:26-0:44:40)

Att ta hjälp från en förälder blandar in hemmiljön som Boekaerts (1997) talade lite om, och frågan om elevers olika förutsättningar blir åter aktuell. Det är sannerligen inte alla elever som har möjlighet att få hjälp från en förälder med skolarbetet, särskilt inte när eleverna studerar på gymnasienivå.

Att söka hjälp hos en annan person kan lätt uppfattas som att självständigheten överges, men måste rimligtvis inte agerandet att söka hjälp när problem anses övermäktiga betraktas som ett enormt uttryck för självständighet? Eleverna i exemplen ovan söker på ett fullkomligt självständigt sätt en lösning på sina problem. Det är åtminstone inte på uppmaning av någon annan som eleverna i exemplen ovan söker hjälp.

7.1.5 Strategin seeking information

En annan metod som eleverna använder sig av som även är en av Zimmermans strategier (1989) är att de söker extern information. Det kan röra sig om att utan uppmaning gå till bibliotek och söka nya böcker som kan hjälpa eleverna, eller att på eget initiativ besöka internethemsidor. Zimmerman benämner strategin Seeking information och ett exempel på tillämpning av den hämtat från videoinspelningarna återges nedan.

- 1 P1: Jag hitta faktiskt en jättebra hemsida igår, när jag letade
efter synonymer.
2 P2: Okej
3 P1: Jag kommer inte exakt ihåg om det var www synonymer punkt se
eller nåt sånt men jag sökte på synonymer så kom den fram.
4 P1: Ordlista tror jag till och med jag sökte på så (ohörbart)
där! är synonymer punkt S E
5 P2: Synonymer
6 P1: Ja, hehe, eee vad sa vi att vi hade?
7 P2: Studerat
8 P1: Studerat, studerar, (ohörbart)
9 P1: Studera då, läst, plugga, skaffa sig kunskap, vi har
fördjupat oss, det är väl ganska?
10 P2: Ja
11 P1: eller aaa, kanske, granskat! Där har vi en bra. Vi har
granskat, vi har undersökt.
12 P1: eller vi har undersökt, ja!
13 P2: Vi har undersökt är mycket bättre.
(Film E 0:20:51-0:21:45)

Den första repliken i transkriptet borgar för att tillämpningen av denna metod sker på elevernas eget initiativ. Det gör att tillämpningen av den här metoden i detta fall också av Zimmerman (1989) betraktas som uttryck för självständighet hos eleverna.

Redskapet som eleverna här på eget initiativ använder är Internet. Transkriptet visar ett tydligt exempel på praktisk problemlösning. Det ordförråd eleverna hade tillgängligt i minnet ansågs inte tillräckligt varför de sökte sig till ett annat. I bästa fall förbättrade de sina egna ordförråd i processen. Likt i fallet då eleverna sökte extern hjälp söker även de här eleverna en lösning på ett konkret problem.

7.1.6 Redskapet diskussion

Språket som redskap gör sig ständigt gällande i elevernas praktik, men vad som är intressant är endast vilka redskap eleverna tillämpar för att möta kravet om självständighet och sättet som de i den processen använder dem. Därför betraktas språket som något eleverna använder för att föra demokratiska och rationella diskussioner, vilket alltså är en metod för att fatta beslut.

Diskussion är ett kraftfullt redskap och uppskattningsvis det som eleverna använder sig av mest av alla redskap i PA 1201. Språket fungerar framför allt som ett redskap för kommunikation (Vygotskij, 2001), och då diskussion är en form av kommunikation är det således genom språket som diskussion möjliggörs. Genom språket kan personer exempelvis utbyta information eller erfarenhet (Säljö, 2000), men i fråga om hur eleverna använder språket för att göra sig självständiga, tar det som sagt formen av diskussioner. I empirin har dessa vanligen demokratiska och rationella karaktärsdrag.

Detta redskap, demokratiska och rationella diskussioner, syns alltså i empirin och det används för att hantera problem, vilka förutsätter ställningstaganden hos eleverna. Att ta beslut är något eleverna ständigt är tvungna att göra i genomförandet av kursen. I beslutsprocessen använder eleverna diskussioner för att göra val av tillvägagångssätt, däribland inom de övriga metoderna eller strategierna eleverna tillämpar i den självständiga processen. Därför fungerar demokratiska och rationella diskussioner som ett redskap inom i princip alla elevernas metoder. Nedan ges ett exempel från videoinspelningarna på hur eleverna använder redskapet.

- 1 F1: Ja, så måste vi skriva nåt om våra slutsatser. V, va, va
- 2 P1: Måste vi det?
- 3 F1: Ja, eee
- 4 F1: (Läser högt från anvisningarna) och något om de slutsatser du dragit.
- 5 P1: Men alltså vi har redan för m, vi har nästan en halv sida nu.
- 6 F2: Det har vi ju redan tagit att e, att det gäller (ohörbart) tar det så
- 7 F1: Ja, ska vi inte ta det här utan bara ta det på analysen då? (hörbart)
- 8 F2: Nä men det står här ju. Det gäller att finna en balans (läser högt från datorskrämen).
- 9 P1: Ja men det är inte våra slutsatser, det stod ju i hennes ee Hillary Jones bok.
- 10 F1: Ja
- 11 F2: Ja men vad är våra slutsatser då?

12 F1: Det är typ eee, fan (ohörbart). Har du analysen här?
13 P1: Eee, inte den senaste, den skrev vi ju på din.
14 F1: Ska vi hämta den då?
15 F1: Jaja, men alltsååå, det vaaar
16 F2: Då kan vi skicka över detta till din, till hans så går vi in
på din istället.
17 F1: Ja, okej, men vi gör, vi vi hoppar över den nu tar vi nästa,
och sen skickar vi över allt detta till min, så, ja!
18 P1: Vad sa du nu?
19 F1: Vi vi gör allting å sen skickar vi över den till min å så
gör vi sammanfattningen sist.
(Film D, 09:26-10:29)

Transkriptet visar exempel på hur eleverna använder redskapet diskussion för att resonera sig igenom vad som är deras slutsatser, och i förlängning ett beslutsfattande. Dessvärre avbryts elevernas diskussion om vad som är deras slutsatser.

Samtal liknande detta finns det mängder av i materialet, men det kan vara svårt att finna en diskussion som har en tydlig början och ett tydligt slut. Det borde vara en naturlig följd av att de är helt ostrukturerade och spontana. Precis som i transkriptet avbryts ofta diskussionerna av eleverna själva.

Ett annat transkript, som inte handlar om ett visst problem utan som mer visar hur eleverna kan argumentera när ett beslut ska tas angående vad de ska göra närmast, visas nedan.

1 P1: Ja, men ska vi göra det nu eller sen?
2 F1: Vi gör det...
3 F2: Låt det va så, också tar du därifrån och kopierar upp å
lägger in på den andra.
4 P1: Så vi ska inte ändra den nu?
5 F1: Jag tycker vi måste börja skriva på analysen
6 F2: Ja
7 F1: Ja, eller BÖRJA skriva på analysen, vi måste göra FÄRDIGT
analysen så vi känner att vi ändå har alla delarna färdiga sen
redigera.
8 P1: Jo men vi kan göra det s, ee när vi lagt ihop allting för
det (analysen) kommer ändå sist så att...
9 P1: Det kommer ändå sist.
10 F1: Jo men alltså på nåt sätt känns det ändå som att vi måste ha
alla delarna framme innan vi börjar finslipa.
11 P1: Men det där, det är inte så mycket kvar så det tar ju inte
så lång tid.
12 F2: Ja det tycker jag också (håller med F1).
13 F2: Ja men alltså...
14 F1: Ja men det kommer ändå bli svårt för det är ändå en sån här
bit (visar mellan tumme och pekfinger) vi måste ta bort och jag
tycker ändå allting är rätt bra.
15 F2: Mm.
16 F1: Och vi måste ju ta bort det för det...

Det blev aldrig någon formell omröstning, men flickornas förslag vann ändå och de var också i majoritet.

Johansson (2007) beskrev hur olika studentgrupper ägnade sig åt kvalitativt olika studiesätt. Studenterna i de grupper som tillämpade det *utforskande och kritiskt reflekterande* studiesättet använde de övriga gruppmedlemmarna som resurser för att belysa problemområden från olika perspektiv med hjälp av gruppmedlemmarnas tidigare personliga erfarenheter.

På ett liknande sätt använder sig eleverna i empirin av varandra i diskussionerna. Var och en har sina erfarenheter, förförståelse och tidigare kunskaper och dessa lyfts in i diskussionerna som syftar till att finna en lösning på ett problem. Med de gemensamma erfarenheterna kan grupperna komma fram till lösningar genom rationella och demokratiska diskussioner.

Diskussioner av detta slag kan liknas vid ett utforskande och kritiskt studiesätt. Likaväl som att kallas rationella och demokratiska diskussioner kan de kallas utforskande och kritiskt reflekterande diskussioner. Vad redskapet än kallas är det väl använt i videospelningarna. Dessutom framgår det av loggböckerna att eleverna även är medvetna om sin användning av redskapet.

”Vi kom fram till smarta lösningar och alla blev nöjda med resultaten.”
(Logg E)

”Vi diskuterar oss även fram till den bästa lösningen”
(Logg F)

”Dagen efter har vi gått igenom våra texter och diskuterat för- och nackdelar med dem. Samtalat inom gruppen att det här var en bra text men om vi ändrar den ordföljden och stryker det ordet så blir den lättare att läsa. Eller vad tycker ni? Något i den stilen har det varit.”
(Logg G)

Inte bara är de medvetna om att de diskuterar, utan även om att de har ett demokratiskt förhållningssätt.

”En annan iakttagelse om vår grupprocess såhär långt är att vi har jobbat väldigt demokratiskt. Under hela arbetets gång känns det som att alla har fått säga vad de tycker och tänker. Något som man aldrig riktigt kan veta men våra livfulla diskussioner tyder på det.”

(Logg H)

”[...] hur vi på ett diplomatiskt sätt kunde enas i olika frågor.”

(Logg I)

En elev som ingått i en grupp som varit drabbad av sjukdom och därför tvingats arbeta enskilt i stor utsträckning säger sig saknat fördelen av att kunna använda redskapet.

”Det har ju varit rätt så jobbit att hela tiden vara en - två man kort varje dag (förutom tisdag) och känna att de andra grupperna har komit och gjort så mycket mer än vad ens egen grupp har gjort. Och att man ej kan sitta tillsammans och diskutera fram tex analysen.” (Logg J)

Samtal mellan personer kan ha stora likheter med hur en individ resonerar, och interaktion som äger rum mellan personer liknar på många sätt kognitiva förlopp eller individers tänkande. Likaväl som att betrakta tänkande som en kognitiv intern process som sker hos individen, kan tänkande, ur ett sociokulturellt perspektiv, ses som en kollektiv företeelse som sker i en kollektiv verksamhet. I kommunikation äger lärande och utveckling rum (Säljö, 2000).

Det finns inga spår av detta redskap, eller verksamheten att diskutera, i Zimmermans artikel från 1989.

7.2 Elevernas uttryck för sina föreställningar av självständigt arbete

Det sätt på vilket eleverna resonerar kring självständighet uttrycker en begränsad och enkel föreställning av vad självständighet innebär. I värsta fall riskerar deras syn på begreppet leda till att deras utveckling av självständighet, och även deras lärande, begränsas.

En elev uttrycker en föreställning av att lärare menar att eleverna bara ska konsultera sina handledare vid enstaka tillfällen.

”Eftersom detta är vår första rapportskrivning var lärarna mer synliga och positiva till att hjälpa till så att man kan få så mycket kunskaper om rapportskrivning som möjligt. Men senare uppemot årskurs tre tror jag att lärarna bara tolererar att man fråga några enstaka gånger, vilket är ganska bra eftersom då visar man att man klarar av att jobba självständigt utan lärarens hjälp.” (Logg B)

I slutet av citatet ”eftersom då visar man att man klarar av att jobba självständigt” avslöjar att denna tanke hos eleven är kopplad till det krav om att arbetet inom ramen för kursen ska vara av självständig karaktär. Citatet uttrycker även att eleven tror att självständighet i arbetet manifesteras genom att eleven inte söker lärarens hjälp.

Eleven uttrycker också en föreställning om att ett inslag i självständighet inom ramarna för projektarbetet utgörs av att eleverna under handledningsmötena ska tala betydligt mer än lärarna.

”Sedan ska vi elever tala mer i 3: an och lärarna ska bara lyssna.”
(Logg B)

Båda dessa elevuttalanden kan återknytas till Vygotsky och begreppet Scaffolding. Scaffolding, som Boekaerts (1997) förordar, handlar just om att en person med mer kunskap inom området i fråga kan hjälpa en person med mindre kunskap att nå förståelsenivåer som han eller hon inte hade kunnat nå på egen hand. I fallet med PA 1201 skulle eleverna, om de bara gavs adekvat handledning, i så fall nå förståelsenivåer som de ensamma inte skulle kunna nå. Handledningen sker under projektarbetets gång och är tänkt att fungera som stöd för

eleven, inte som ett test. Vad de båda elevuttalandena handlar om är vid närmre eftertanke inte handledning, utan snarare ett tillfälle att för eleven visa vad han eller hon kan, på egen hand. Det är inte vad handledning eller scaffolding syftar till och således inte heller handledningsmötena eleverna har i kursen. Detta kan vara något som ifrågasätter i vilken mån handledningsmötena uppfyller vad de faktiskt syftar till och om de rent av ibland motverkar sitt eget syfte.

I ett avsnitt i en loggbok uttrycker en elev sin tolkning av vad självständigt arbete handlar om. ”Vi” i citatet syftar på gruppmedlemmarna.

”Idag diskuterade vi inget speciellt utan vi jobbade självständigt.”

(Logg A)

Ett annat exempel på samma sak från en annan elev:

”Arbetet har varit ganska självständigt idag. Jag och T träffades på morgonen och bestämde vad dagen skulle ha att bjuda på. A har vi inte sett skymten av. Troligtvis har han varit hemma [...]” (Logg K)

Utöver dessa två exempel finns det ytterliggare ett flertal där elever uttrycker samma sak. Betyder detta att eleverna utesluter att självständighet kan bedrivas i grupp och att självständigt för dem är det samma som enskilt? Det är inte omöjligt, men det finns också en möjlighet (!) att det i dessa fall istället handlar om slarvigt språkbruk. Sannolikheten att de menar enskilt istället för självständig kan diskuteras. Det finns gott om exempel i empirin där eleverna uttrycker att de inom grupper arbetat enskilt eller individuellt.

7.3 Slutdiskussion

Uppsatsens resultatavsnitt (6.1) visar exempel på ett flertal metoder och redskap som eleverna tillämpar, och utger sig för att tillämpa, för att möta kravet att vara självständiga i kursen PA 1201.

Studien pekar också på att fenomenet självständighet i första hand inte är ett essentiellt fenomen som är lokaliserat i människors hjärnor, utan snarare är ett fenomen som människor skapar framför allt i användningen av redskapet diskussion. Att detta i empirin oerhört dominerande redskapet, eller verksamheten att diskutera, utelämnas av Zimmerman i hans strategier, beror rimligtvis på att han framhäver självständighet som ett fenomen som äger rum på ett mentalt plan och att självständighet handlar om att gräva i den egna fataburen, vilket med bakgrund av den här studiens resultat ter sig orimligt.

Vidare antyder empirin ett problem av betydelse. Eleverna resonerar om hur de ska uppträda för att visa sig självständiga inför lärarna. Resonemangen handlar om vilka handlingar eleverna tror de bör, respektive inte bör, utföra för att upplevas självständiga av lärarna.

Om eleverna avstår från att konsultera handledaren, trots att de anser sig behöva göra det, med anledning av att de tror att läraren då kommer att bedöma deras självständighet som sämre, uppstår en risk att elevernas lärande begränsas. Den syn på vad självständighet innebär, som eleverna enligt utsagor har, vill jag påstå är en begränsad bild av vad som konstituerar självständighet. Frågan om varifrån eleverna fått den väcks.

7.3.1 Begreppsdefinition

Begrepp måste betraktas och förstås i den kontext de för tillfället är närvarande. Begreppet självständighet, så länge det talas om det i den här studien, måste alltså placeras inom ramarna för "PA 1201 Projektarbete".

Begreppet självständighet är återkommande i dokumenten tillhörande kursen "PA 1201 Projektarbete". Redan i den regeringsproposition (*Gymnasieskola i utveckling*, 1998) som ligger till grund för projektarbetet beskrivs kursen med bland annat följande ord.

"Examensarbetet skall innebära att eleven under sitt sista gymnasieår utför ett större självständigt arbete inom ett kunskapsområde som ligger inom målet för det aktuella programmet."

I styrdokumentet till kursen (Skolverket, 2001 s. 14) ges en kort förklaring till innebörden av begreppet självständighet.

Att arbeta självständigt innebär att lösningen på det problem eller svaret på den fråga som eleven ställt är resultatet av *eget* arbete. Detta gäller även vid grupparbete. Arbetet får alltså inte vara en kopia av någon annans arbete.

Självständig kan också syfta på i vilken utsträckning eleven behöver handledarens hjälp. Om projektarbetet är ett grupparbete är det den enskilda elevens grad av självständighet som bedöms. Att vara aktivt pådrivande inom en grupp är också en form av självständighet.

Till att börja med fastställs att självständigt arbete innebär att projektets slutprodukt ”är resultat av *eget* arbete”. Det är minimikravet för att eleven ska anses ha genomfört arbetet på ett självständigt sätt.

Här uppmärksammas också att självständighet kan uppnås även av en elev som ingår i en grupp genom att eleven i fråga är aktivt pådrivande. Vidare förklarar dokumentet att graden av självständighet hos varje elev ska bedömas, vilket implicerar att självständighet kan förekomma i större eller mindre utsträckning. I det andra stycket klargörs att självständigheten ökar i takt med att elevens behov av hjälp från handledaren minskar.

Avsnittet om självständighet i styrdokumentet lämnar ett stort frågetecken. Finns det fler variabler att granska för att avgöra om arbetet hos en elev eller elevgrupp varit av självständig art än de tre som nämns i dokumentet? Enligt styrdokumentet kan graden av självständighet avgöras genom att fastställa i hur stor utsträckning eleven konsulterat handledaren, om eleven varit aktivt pådrivande i en grupp, och om eleven lämnar in ett *eget* arbete.

Det finns ett ord som öppnar för en möjlighet till att det finns fler variabler än de som nämnts ovan, och det är ordet ”kan” i den fjärde meningen. ”Självständig kan också syfta på i vilken utsträckning eleven behöver handledarens hjälp.” Det finns emellertid inget som säger att det verkligen finns fler variabler att bedöma enligt styrdokumentet, trots att det rimligtvis är fallet.

7.3.2 Effekter av olämplig hantering

Hantering av begreppet självständighet i styrdokumentet för kursen PA 1201 är problematisk och möjligen även olämplig.

Särskilt anmärkningsvärt i styrdokumentets beskrivning av självständighet är just påståendet om elevers behov av handledarens hjälp. ”Självständig kan också syfta på i vilken utsträckning eleven behöver handledarens hjälp.” (Skolverket, 2001, s 14) Om lärare förmedlar det här påståendet till elever är risken överhängande att eleverna tolkar det som att lärarens uppfattning är att deras självständighet minskar i takt med att de tar hjälp av handledaren, en händelse som visar sig i empirin. Det är rimligtvis inte huruvida elever söker hjälp hos handledare som är det väsentliga i bedömningen av elevers självständighet, utan vilken typ av hjälp det är som de söker. Ett välkänt mantra i utbildnings- och skolsammanhang är att det inte är kvantitet som är av betydelse, utan kvalitet.

Vad som ligger till grund för elevernas begränsade syn på självständighet är svårt att säga. I värsta fall är det lärarna som har gett eleverna den här bilden, vilket implicerar att även lärarna delar den. Om det är fallet är risken också stor att lärarna har tillgodogjort sig den genom den formulering i styrdokumentet som diskuteras ovan, nämligen: ”Självständig kan också syfta på i vilken utsträckning eleven behöver handledarens hjälp.” (Skolverket, 2001, s 14) Om hela detta händelseförlopp speglar verkligheten blottläggs utfallet av styrdokumentets oförsiktiga hantering av begreppet.

För att förhindra att elevers lärande begränsas är det viktigt att lärare inte tar styrdokumentets beskrivning av självständighet som en mall för den samma, och förmedlar den till elever utan att tillägga att självständighet kan manifesteras på många fler sätt. För att undvika negativa händelser som kan spåras i empirin är det viktigt att lärare förmedlar en nyanserad bild av självständighet till eleverna.

Tyvärre går det inte att utesluta att även lärare har en begränsad uppfattning av vad som konstituerar självständighet hos elever. Tvärtom är det kanske snarare att förvänta sig att lärare läser styrdokumentet helt oflekterat och utan någon explicit uppfattning av vilka uttrycksmedel självständighet kan ha, anammar de tre variablerna som däri nämns, och använder därför blott dessa för att bedöma elevers självständighet.

Om verkligheten förhåller sig på det dystra sätt som ovan beskrivits är det ett incitament till att införa nödvändigt utrymme i lärarutbildningen för att täcka de kunskaper som undervisande lärare (handledande) i kursen ”PA 1201 Projektarbete” bör ha. Kursen utgör en större del av den totala gymnasieutbildningen än många andra kursen, och den ingår som

obligatorisk för alla elever som läser ett svenskt gymnasieprogram. Det är åtskilliga kurser som inte är det. Otroligt många lärare i svensk gymnasieskola agerar både handledare och examinator för elever som gör sina projektarbeten, på flera skolor gör alla lärare det. För att vara behörig lärare i svenskkurserna i gymnasieskolan krävs adekvat utbildning. Varför ska det vara annorlunda i fallet med kursen ”PA 1201 Projektarbete”?

Nu efter genomförd studie vill jag, istället för att framhäva de resultat angående redskap och metoder som framkommit, lyfta fram iakttagelserna av elevernas föreställning av vad som konstituerar självständighet som embryon till fördjupning för forskningsvärlden. Med tanke den förödande effekt en sådan uppfattning av vad som konstituerar självständighet, som antyds i empirin, kan ha på elevers lärande, är det av väsentlig vikt att verifierar om det är en utbredd föreställning. Om fallet visar sig vara så fordras en förändring.

8 Sammanfattning

I den svenska gymnasieskolan ingår kursen ”PA 1201 Projektarbete” som obligatorisk i samtliga gymnasieprogram. Den kursens styrdokument genomsyras av det svårfångade begreppet självständighet. Den här studien syftar i allmänhet till att nyansera bilden av och öka kunskapen om det begreppet, och i synnerhet att identifiera redskap och metoder eleverna använder sig av för att möta kravet självständighet och även att diskutera elevs uttalanden, vilka tolkats uttrycka deras föreställningar om självständigt arbete.

Forskningsläget inom självständighet i utbildningssammanhang tenderar att domineras av kognitivt inriktad forskning, emellertid finns också inslag av forskning med mer socialt orienterad utgångspunkt. Forskningsbakgrunden syftar inte till att ge någon definition av självständighetsbegreppet, utan snarare att ge exempel på inslag i elevers som indikerar självständighet och att problematisera begreppet.

Metoden som använts kan kallas etnografisk och har gått ut på att analysera, elevers loggböcker och videoinspelningar av gymnasieelever som arbetat i grupp med en förberedande uppgift till PA 1201.

Analysen visar att eleverna bland annat använder sig av metoder (exempelvis att planera och sätta delmål, värdera sitt arbete, söka hjälp hos olika personer (dock inte lärare)) och redskap (såsom Mindmap, Internet och diskussion) för att möta kravet om självständighet.

Vidare antyder analysen att eleverna, enligt utsagor, har en begränsad syn på vad som konstituerar självständighet, vilket kan leda till begränsningar i lärandet och i utvecklandet av självständighet. Varifrån eleverna har fått denna begränsade bild kan endast spekuleras i, men då den i stort överstämmer med den bild av självständighet som styrdokumentet målar upp väcks misstanken om att elevernas uppfattning, via lärarna, härstammar från de dokumenten.

9 Referenser

- Bauman, Z. (2006) *Flytande rädsla*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB
- Boekaerts, M. (1997) Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. [Elektronisk version] *Learning and Instruction* 7-2
- Gerrevall, P & Håkansson, J. (2005) *Projektarbetet 100 poäng – det första året* Växjö: Institutionen för pedagogik
- Johansson, M. (2007). "Vi sätter ju dem i grupper!" *Om lärarstudenters studier i basgrupper* Växjö: Institutionen för pedagogik
- Kullberg, B. (2004) *Etnografi i klassrummet* Lund: Studentlitteratur
- Norman, D A. (1972) *Uppmärksamhet och minne* Malmö: Wahlström & Widstrand
- Regeringens proposition 1997/98:169: *Gymnasieskola i utveckling : kvalitet och likvärdighet*. (1998) [Elektronisk version].
- Silén, C. (2000) *Mellan kaos och kosmos – om eget ansvar och självständighet i lärande*. Diss. Linköping : Univ.
- Skolverket. (2001) *Projektarbete Kursplan, betygskriterier och kommentarer* [Elektronisk version] Borås: Fritzes
- Skrövset, S & Lund, T. (2000) *Projektarbete i skolan* Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Säljö, R. (2005) *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Vygotsky, L S. (1978) *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, L S. (2001) *Tänkande och Språk*. Göteborg: Daidalos
- Zimmerman, B J. (1989) A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. [Elektronisk version] *Journal of Educational Psychology* 81-3
- Zimmerman, B J & Schunk, D H. (2001) *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Österlind, E. (1998) *Disciplinering via frihet: elevers planering av sitt eget arbete*. Diss. Uppsala : Univ.