



Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-20 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2011*

*Läraryrket*

## Lärandeteoriers roll i läraryrket

En studie om hur lärare tillämpar lärandeteorier i sin undervisning

**Författare**

Anna Feldt  
Rebecca Guerra

**Handledare**

Yair Sapi

[www.hkr.se](http://www.hkr.se)



# Lärandeteoriers roll i läraryrket

## **Abstract**

Syftet med uppsatsen är att ta reda på om verksamma lärare i högstadiet och gymnasiet explicit eller implicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Vi har valt att fokusera på behaviorism, konstruktivism och sociokulturellt perspektiv. Metoderna för undersökningen är observation med efterföljande djupintervju av fyra lärare samt en enkätundersökning med 20 deltagare. I litteraturdelen beskrivs kort de tre lärande teorierna samt hur de kan tillämpas. I resultaten framkommer det att en svag majoritet av lärarna visar på explicit användande av teorierna i sin undervisning och en mindre del uppvisar implicit användande av teorierna, medan endast fyra deltagare inte alls utgår från lärandeteorier i sitt arbete.

**Ämnesord:** Lärandeteorier, behaviorism, konstruktivism, sociokulturellt perspektiv, lärare, undervisning

## **Förord**

Inledningsvis skulle vi vilja tacka alla de högstadie- och gymnasielärare som valt att delta i våra undersökningar. Deras svar har bidragit till att vi som lärarstuderande har nått nya insikter gällande vår kommande yrkesroll. Vi vill även tacka vår handledare, Yair Sapir, för den konstruktiva kritik vi erhållit på vårt arbete.

Slutligen vill vi tacka våra respektive familjer för stöd och uppmuntran under arbetets gång. Vi vill även tacka varandra för många insiktsfulla diskussioner och ett mycket gott samarbete.

Kristianstad, december 2011

Anna Feldt

Rebecca Guerra



# INNEHÅLL

1 Introduktion.....	9
1.1 Bakgrund.....	9
1.2 Syfte och problemformulering .....	9
1.3 Begreppsförtydligande och disposition.....	10
1.4 Teori och metod.....	10
1.5 Material.....	13
1.6 Urval och undersökningsgrupp.....	13
1.7 Bearbetning och analys.....	13
1.8 Etiska överväganden.....	14
2 Lärandeteorier och deras praktiska tillämpning.....	16
2.1 Behaviorism.....	16
2.1.1 Behaviorism i praktiken.....	17
2.2 Konstruktivism.....	19
2.2.1 Konstruktivism i praktiken.....	20
2.3 Sociokulturellt perspektiv.....	20
2.3.1 Sociokulturellt perspektiv i praktiken.....	21
2.4 Tidigare forskning.....	22
2.5 Reflektioner.....	23
3 Resultatredovisning.....	23
3.1 Lärare 1.....	24
3.1.1 Observation.....	24
3.1.2 Intervju.....	24
3.2 Lärare 2.....	25
3.2.1 Observation.....	25
3.2.2 Intervju.....	26
3.3 Lärare 3.....	27
3.3.1 Observation.....	27
3.3.2 Intervju.....	27
3.4 Lärare 4.....	28
3.4.1 Observation.....	28
3.4.2 Intervju.....	28
3.5 Sammanfattande kommentarer.....	29

3.6 Redovisning av enkätsvar.....	29
4 Diskussion.....	32
4.1 Metoddiskussion.....	32
4.2 Resultatdiskussion och analys .....	33
5 Slutsatser.....	36
6 Sammanfattning.....	40
Referenser.....	41
Bilagor	







# **1 Introduktion**

## **1.1 Bakgrund**

Idén till examensarbetet fick vi genom en examinationsuppgift i ett moment i en tidigare kurs. Uppgiften bestod av att göra en fältstudie hos vår lärarutbildare på fältet för att undersöka dennes förhållningssätt och arbetssätt i förhållande till teoretiska perspektiv. Detta gjordes genom observation med efterföljande intervju, vilket vi tyckte gav en god bild av lärarens synsätt. Det är mot denna bakgrund en tanke om en mer omfattande undersökning föds. Dock riktas vårt intresse mer mot att undersöka lärares förhållningssätt gällande lärandeteorier och deras roll i undervisningen. Detta intresse har väckts mot bakgrund av de upplevelser vi haft genom årens gång i vår utbildning. Vi har nämligen fått intrycket av att de teorier man som lärarstudent studerar inte tillämpas i praktiken. Många av de lärarutbildare på fältet i högstadiet och gymnasiet vi mött under utbildningens gång har till och med varit kritiska till de uppgifter som vi haft med oss från högskolan som berör lärandeteorier. De menar att verksamma lärare inte bör tänka på lärandeteorier när de planerar sin undervisning. Även andra lärarstudenter som vi arbetat med ifrågasätter detta.

Under vår lärarutbildning har vi läst tre terminer som behandlar pedagogik och didaktik, de kallas Allmänna utbildningsområdet. Till stor del behandlas här olika lärandeteorier, men då vi inte sett tydliga exempel på tillämpning av dessa i verksamheten ifrågasätter vi dess relevans för vår kommande yrkesroll. Vi har en förhoppning om att en undersökning i detta område kommer att ge oss förståelse för lärandeteoriernas roll i läraryrket.

## **1.2 Syfte och problemformulering**

Syftet med vårt examensarbete är att undersöka huruvida lärare explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Om så inte är fallet undrar vi om lärandeteorier trots detta går att skönja i deras professionella utövande och om teorierna implicit ingår i lärarnas arbete. Detta leder fram till följande frågeställningar som vi avser besvara i vårt arbete:

- Utgår lärare i högstadiet och gymnasiet från lärandeteorier när de undervisar?
- Hur visar sig lärandeteorier i praktiken hos verksamma lärare i högstadiet och gymnasiet?
- Hur medveten är kunskapen gällande lärandeteorier bland lärare i högstadiet och gymnasiet?

### **1.3 Begreppsförtydligande och disposition**

I vårt arbete kommer vi att använda oss av begreppen implicit och explicit kunskap. Med detta menar vi huruvida kunskapen om lärandeteorier hos lärarna är medveten eller ej. Där explicit innebär att läraren med goda kunskaper tillämpar teorier i sitt arbete och implicit innebär att läraren omedvetet tillämpar dem. Begreppet tillämpning tolkar vi i betydelsen att använda sig av ett visst sätt. I detta fall att lärarna har en viss utgångspunkt och tanke om lärande och formar sin undervisning utefter denna. Betydelsen av begreppet teori har vi tolkat som att en teori är en idé, tanke eller föreställning om hur ett visst fenomen är eller förhåller sig. I detta fall en tanke om hur man lär sig på bästa sätt – *lärandeteorier*.

Inledningsvis beskriver vi teori och metod. Sedan följer en litteraturgenomgång om lärandeteorier och deras praktiska tillämpning. Därefter redovisar vi resultaten från våra undersökningar och analyserar dessa. Avslutningsvis följer en metod- och resultatdiskussion samt en sammanfattning.

### **1.4 Teori och metod**

Vi har inspirerats av en studie som Silwa Claesson gjort och valt att utgå från denna i vår undersökning. Claesson (2002) presenterar i sin bok *Spår av teorier i praktiken* en observationsstudie där det visas exempel på hur man kan arbeta med konstruktivism i praktiken. Ett exempel hon tar upp är en lärare i NO. Läraren som har denna kunskapssyn som utgångspunkt har ett klassrum där varje elev arbetar med det den vill och är intresserad av inom ämnet. Områdena är de som eleverna enligt kursplanen ska behandla och eleverna får på detta vis välja i vilken ordning de vill arbeta med dem. Eleverna ska själva komma fram till förklaringar, de finns inte tillgängliga på förhand för dem. Allt i en konstruktivistisk anda – eleverna ska enskilt konstruera sin kunskap. Läraren för ofta dialoger med eleverna när de ställer frågor. Han svarar aldrig utan kontrar med frågor och lotsar på så vis eleven till att själv komma på svaret på sin fråga. Claesson ser hos denne lärare en undervisning som tar sin utgångspunkt i en konstruktivistisk idé (Claesson 2002:51–56). ”Konstruktivismen betonar ju hur varje människa, utifrån sina personliga erfarenheter, konstruerar en bild av verkligheten.”(Claesson 2002:56). Exemplet ovan synliggör hur det går att tillämpa konstruktivism i praktiken. Vi kommer i vår undersökning studera konstruktivistisk tillämpning samt behavioristisk och tillämpning av sociokulturellt perspektiv. Vi är medvetna om att dessa teorier om lärande är några få i den uppsjö av teorier som finns och som har behandlats och utformats av olika forskare.

Anledningen till att vi valt just dessa tre teorier är att de behandlas till stor del under lärarutbildningen. Exempelvis tycker vi oss ha sett prov på behaviorismen som utgångspunkt i lärares arbete när vi gjort vår verksamhetsförlagda utbildning. Denna teori brukar beskrivas som det mer traditionella utgångspunkten för undervisning. Konstruktivismen och det socio-kulturella perspektivet har väckt vårt intresse då det även talats mycket om dessa under vår lärarutbildning, samt att det ifrågasatts av flera studenter och även lärarutbildare på fältet om dessa tankar om lärande verkligen är tillämpningsbara i praktiken. Vi ansåg även att vi var tvungna att välja ut några, för att begränsa vår undersökning. Vi tänkte att det annars hade varit omöjligt att utföra den på den korta tid som var utsatt.

Vi kommer att beskriva lärandeteorier utifrån tidigare forskning. Genom fältobservationer och intervjuer med verksamma lärare i högstadiet och gymnasiet samt en enkätundersökning, ämnar vi även ge en bild av hur lärare arbetar med och tänker kring lärandeteorier. Det insamlade materialet från undersökningarna kommer att tolkas mot bakgrund av tidigare forskning, för att sedan analyseras utifrån våra frågeställningar.

Vi använder oss av både kvalitativ och kvantitativ undersökningsmetod. Metoderna är undervisningsobservationer med efterföljande intervjuer av lärarna, vilka är kvalitativa metoder. De kvalitativa undersökningsmetoderna bygger på ”ett intresse för betydelse och de sätt människor förstår saker på” (Denscombe 2000:243). Den kvantitativa undersökningsmetoden är en enkätundersökning, vilket innebär att svar från ett flertal informanter ges. Den här metoden ger ingen djupare förståelse för hur människor tänker kring ett visst fenomen, den ger dock en översiktlig bild.

Vi valde att använda oss av observationer eftersom att man med denna metod får se ”beteenden och skeenden i naturliga situationer” (Patel & Davidsson 2003:87). Detta är av vikt i vår undersökning då vi vill se lärares arbetssätt och själva kunna göra en bedömning av vad de faktiskt gör i relation till vad de säger att de gör. Observationen är systematisk då vi i förväg bestämmer oss för vilka typer av företeelser vi ska vara uppmärksamma på (jfr Denscombe 2000:168). De är konstruerade så att vi på ett enklare vis skulle kunna upptäcka drag av de olika teorierna som vi ämnat undersöka i vårt arbete; behaviorism, konstruktivism och sociokulturellt perspektiv. Exempelvis uppmärksammar vi katederundervisning som ett drag av behaviorism, att läraren låter eleverna enskilt söka kunskap med stöd av läraren som ett drag av konstruktivism och interaktion och dialog mellan eleverna samt elever och lärare

som ett drag av sociokulturellt perspektiv. Vi är väl medvetna om att vi hårddrar teoriernas ståndpunkter då vi tillskriver dem endast dessa enstaka utmärkande drag. Det vi anser är dock att detta är nödvändig för oss om vi ska kunna strukturera vårt arbete på ett begripligt sätt. De företeelser som vi valt att belysa är trots allt de som oftast förknippas med respektive teori och som omnämns i diverse litteratur. Vi dokumenterar genom anteckningar. Under våra observationer intar vi en icke deltagande roll i klassrummet. Vår närvaro är dock känd av de som observeras. Vi presenterar oss för klasserna och talar om vårt syfte med vår närvaro, därefter sätter vi oss alltid längst bak i klassrummet för att inte påverka situationen. Eftersom hela poängen, som Denscombe nämner, är att observera ”saker såsom de normalt inträffar” (Denscombe 2000:166).

Omedelbart efter var observation genomförs intervjuer av lärarna. Det är för att få en fördjupad bild av dennes arbetssätt. Detta får vi genom att ställa frågor som står i direkt relation till de företeelser vi valt att lyfta fram i våra observationer. Frågorna är formulerade utifrån de olika lärandeteorier som vi behandlar i det här arbetet. Intervjuerna tar mellan 15 och 25 minuter och dokumenteras genom ljudinspelning samt anteckningar. Fördelarna med ljudinspelning är att dokumentationen är permanent och möjlighet ges att gå tillbaka och ta del av informanternas exakta svar. Det som inte en ljudinspelning dokumenterar är den intervjuades kroppsspråk och det som sker i den omgivande miljön (jfr Denscombe 2000:145). Detta är anledningen till att vi även valde att anteckna under intervjuerna. Våra intervjuer är semistrukturerade i den bemärkelsen att vi har en lista med färdiga frågor som ställs till alla observerade lärare. Frågornas ordningsföljd ändras ibland, beroende på hur den intervjuade utvecklar sina svar. Vi är flexibla då den intervjuade ges plats att tala utförligt om det aktuella ämnet (jfr Denscombe 2000:135).

Då det är omöjligt att ge en generell bild endast utifrån fyra observationer och intervjuer väljer vi även att genomföra en kvantitativ enkätundersökning, detta för att få fler respondenter och således en bredare bild av det vi ämnar undersöka. Vi använder oss av hög grad av strukturering då enkäten hade fasta svarsalternativ. Det ges även utrymme för respondenterna att kommentera sina svar, vilket ger ett kvalitativt inslag i undersökningen. Detta anser vi betydelsefullt för att kunna ha behållning av de olika metodvalen i förhållande till varandra. Till stor del får deltagarna rangordna sina svar från ett till två, därefter motivera. Enkäten består av två delar. Den första delen är uppbyggd på ett sådant sätt att de som svarar går att sortera in i olika kategorier: behaviorism, konstruktivism och sociokulturellt

perspektiv. Detta för att klargöra hur informanterna säger att de arbetar. Den andra delen syftar till att ge en uppfattning om lärarnas kunskaper gällande de aktuella lärandeteorier.

## **1.5 Material**

Vårt material utgörs av anteckningar från observationer, svar från djupintervjuer och enkäter. Hur detta kommer att bearbetas beskrivs under rubriken 1.7 *Bearbetning och analys*.

## **1.6 Urval och undersökningsgrupp**

Vi har valt att intervjua och observera fyra lärare, varav två arbetar i högstadiet och två i gymnasieskolan. Samtliga är språklärare. Skolorna som vi besökte ligger alla i Kristianstad kommun och de är Österängsgymnasiet, Rönnowskolan och Nosabyskolan. Vår intention var att göra ett urval med lärare med olika ämnen för att få en så bred bild som möjligt. Efter att vi frågat åtta lärare med olika ämneskombinationer var det de här fyra som valde att medverka, alltså är den här delen av undersökningen gjord med endast språklärare. De lärare som blev tillfrågade arbetar på skolor där vi har gjort verksamhetsförlagd utbildning eller tidigare har haft kontakt med när det gäller fältstudier. Vi tog kontakt genom mejl.

För att få en bättre uppfattning valde vi att även genomföra en enkätundersökning. Vi åkte ut till tre skolor i Kristianstad: Kristianstads praktiska gymnasium, Fröknegårdsskolan och Österängsgymnasiet. Vi valde dessa skolor av rent praktiska skäl då de ligger geografiskt nära Högskolan Kristianstad. I övrigt är de slumpmässigt utvalda. Vi delade ut 20 enkäter till lärare som befann sig på skolorna just då och var villiga att delta. Vi fick svar på samtliga.

## **1.7 Bearbetning och analys**

Observationer och intervjuer bearbetas genom tolkning och analys av det skriftliga och det inspelade materialet. Ett led i bearbetningen är transkribering av ljudinspelningarna. Sedan följer en tolkning som i hög grad är beroende av oss som forskare. Därför har våra *jag* stor betydelse för den tolkning som görs (jfr Denscombe 2000:244).

Vi inleder resultatredovisningen med att beskriva våra observationer. Utifrån vår lista med specifika företeelser (se bilaga 2) sammanfattar vi lektionen vi observerat.

Bearbetningen av intervjuerna sker genom att vi sammanfattar essensen av det som framkommit och som står i direkt relation till vårt syfte. Intervjuerna tjänar som syfte att fördjupa de iakttagelser vi gjort under observationerna och för vi ska få svar på om lärarna medvetet utgår från någon specifik lärandeteori.

När det gäller bearbetning av kvantitativa data är det brukligt att använda sig av kodning för att kunna kategorisera och dela upp data på ett lättbegripligt sätt (Denscombe 2000:212). Vi har valt att redan i enkätfrågorna, i den första delen, dela in alternativen i olika grupper. Vi kallar dem 1, 2 och 3, där 1:an står för de behavioristiska svarsalternativen, 2:an för de konstruktivistiska och 3:an för de sociokulturella svarsalternativen (se bilaga 1). Utifrån den andra delen kan vi utläsa huruvida lärarna har kunskap om lärandeteorier. Vi kopplar sedan ihop de båda delarna för att kunna göra en bedömning om de är medvetna om och kan sätta namn på det de gör.

## **1.8 Etiska överväganden**

Under arbetets gång har vi tagit del av Vetenskapliga rådets fyra forskningsetiska principer ([http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)) och följt dessa:

- Informationskravet: forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte.

Denna princip uppfylls genom att vi inför observationer och intervjuer muntligt delger deltagarna information gällande syftet med undersökningen. När det gäller enkätundersökningen får deltagarna ta del av vårt syfte i det korta introduktionsbrev som förekommer i enkätfrågorna.

- Samtyckeskravet: deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan.

Detta gestaltas på så vis att de tillfrågade ombuds deltaga utan tvång. Vi uppmärksammar dem även på att de när som helst kan avbryta sin medverkan om de så önskar.

- Konfidentialitetskravet: uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem.

- Nyttjandekravet: uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål.

Att alla deltagare är anonyma och att deras svar endast ska användas i denna undersökning är något som vi muntligt delger informanterna i observations- och intervjustudien, medan respondenterna i enkätundersökningen tar del av denna information i introduktionsbrevet.



## **2 Lärandeteorier och deras praktiska tillämpning**

I denna del av arbetet kommer vi att beskriva de tre olika lärandeteorier. Vårt att understryka är att dessa teorier eller perspektiv ska ses som bakgrunder till lärares arbete. De behandlar syn på lärande, inte metodik. Exempel på hur man skulle kunna arbeta med de olika perspektiven som utgångspunkt ges efter beskrivning av de respektive lärandeteorier. Först kommer vi att beskriva de tre teorierna i stora drag för att ge en bakgrund och i det följande ta upp beskrivningar av forskare om hur teorierna skulle kunna användas av lärare i deras arbete. Vi vill än en gång understryka att vi valt att endast belysa de, enligt oss, mest framträdande egenskaperna och företeelserna hos varje teori. Detta grundar vi i att det i den litteratur som berör teorierna i fråga återkommer just de exempel som vi här tar upp. Anledningen till att vi valt att hårdra vad varje teori står för är för att begränsa oss i detta avsnitt, då vi inte tidsmässigt fått möjlighet till att göra en mer omfattande studie.

### **2.1 Behaviorism**

Behaviorismen bygger på en empirisk idétradition, vilket innebär att lärandet grundar sig i de fysiska erfarenheter som människor gör. Konkret och verkligt ses det yttre beteendet som, medan tänkande och andra mentala förlopp inte antas existera. Det går att skönja en klar samhörighet med positivismen och logisk empirism, som har haft sina perioder i vetenskapshistorien, där det hävdas att mentala processer är något som inte vetenskapen kan säga något om, det är inte observerbart så som det yttre beteendet och förändringar i detta (Säljö 2000:50).

Inläring bygger på så kallad medfödd reflex, och vid inläringen kopplas något annat till denna. B.F Skinner, en amerikansk psykolog, kom fram till att betingning förkommer vid många fler typer av beteende än de som är kopplade till reflexer. Hans utgångsobservation låg bakom en revolution för behavioristisk tradition. Vilken var att individer har benägenhet att upprepa beteenden där man upplever någon form av positivt resultat eller tenderar vissa beteenden att försvinna som inte belönas eller på olika sätt förstärks. Det var denna teori som slog igenom i utbildningssammanhang. Kunskaperna om hur belöning och förstärkning fungerar användes i nykonstruerade läromedel och inlärningsmaskiner. Dessa byggde på ständig och omedelbar respons av elevernas prestationer. Det här sättet att arbeta synliggjorde även behaviorismens kunskapssyn; att den existerar i miljön runt individer, som färdigförpackade enheter (Säljö 2000:50-52).

Inom beteendeanalys har forskare kunnat dra paralleller mellan beteendet och själva miljön där beteendet utförs och människors personliga erfarenheter. Resultaten av forskarnas upptäckt har blivit att man försöker påverka de situationer där individerna visar prov på uppförandeproblem för att förebygga beteende av den arten. Att kunskaper om beteendemodifikation har kommit att bli nyttbara för lärare är att dessa beteenden har analyserats utifrån behavioristiska grunder (Walker et al. 2004). Det man fokuserar på inom behaviorismen är alltså beteenden och vid behov försöker man påverka dessa genom ett belönings- och bestraffningssystem. För att uppmuntra elevers positiva beteenden i skolan, ska dessa belönas. Mindre positiva beteenden menar behavioristen kan minska eller helt dö ut genom att ignorera eller bestraffa. Syftet med att försöka ändra på ett beteende är att eleven ska utveckla självständighet, inte att bli beroende av en auktoritet. Det finns också dokumenterad effekt av behaviorismens metoder när det gäller arbetet med uppförandeproblem i skolan (Ogden 2003:111–120). När en elev väl har ”tillägnat ett beteende”, menar Skinner att det är viktigt med förstärkning. Det behövs för att beteendet ska upprätthållas (Skinner 1965:90).

Med B.F Skinner som representant var behaviorismen ett av de dominerande paradigmen under 1960- och 1970-talen. Alla teorier har sin tid i samhället och motsvarar på så sätt samhället för den tid de vuxit fram i, Selander (2008) menar att behaviorismen har sina brister i dagens komplexa skolverksamhet. Han menar som ett exempel att det inte längre används språklaboratorier med maskiner som genom belöningar ger stimuli till användaren att lära sig grammatiska regler. Idag är språkinläring en fråga om kommunikation. Språk är något som lärs i kontexten. Det är inte längre bara grammatiska regler (Rostvall & Selander 2008:29–30).

### **2.1.1 Behaviorism i praktiken**

Enligt den behavioristiska synen på lärande är det lärarens uppgift att förmedla de kunskaper och färdigheter som tidigare generationer tillägnat sig. I praktiken kan detta vara att överföra ren fakta och kunskap till eleverna utan att de behöver ta reda på något själva eller reflektera över det ämnesinnehåll de blir presenterade. Läraren i detta klassrum är auktoritär och kräver lydnad av sina elever. Eleverna förväntas även följa vissa regler i hur de bör uppföra sig och det är värderingar från tidigare generationer som gäller. Därav infinner sig i det

behavioristiska klassrummet även en moralisk uppfostran efter detta mönster (Dewey 2004:166–167).

*Undervisningsteknologi* är benämningen på den praktiska tillämpningen av Skinners teori. Det centrala i praktisk undervisningsteknologi är organiseringen av innehållet, det bryts ner i konkreta eftersträvansvärda beteenden. Eleven ges instruktioner, inte nödvändigtvis av en lärare utan en speciell inlärningsmaskin eller dator kan även fungera som instruktörer, att i flera etapper utföra beteenden som efterliknar de eftersträvansvärda beteendena. Omedelbart efter rätt utfört beteende ges eleven feedback i form av återkoppling, belöning och förstärkning. Beteendet utvärderas genom att jämföras med målbeteendet (Stensmo 2007:112).

Skinners huvudsakliga tanke var att alla elever skulle ges förutsättningar för att lära i sitt eget tempo, för alla studenter har ”olika startpunkter och olika utvecklingshastigheter”. Han menade att lärare som har en klass med elever måste undervisa utifrån ”medelstudenten”, vilket gör att många studenters undervisningsmiljö inte är optimal. För att lärandet skulle bli mer aktivt, menade Skinner att eleverna skulle ges feedback efter varje försök, de kunde arbeta i den takt de var i behov av, repetera sådant de fann svårare och de skulle på så sätt bli mer produktiva i sitt arbete (Ferguson & O’Donohue 2001:150 -151).

Tomas Englund och Ingemar Engström (2011) ifrågasätter, i sin artikel *Behaviorismens återkomst i svensk skola*, om behaviorismen verkligen är skäligen i ett klassrum. De menar att ett av teorins mål är kontroll över beteenden, och ställer sig då frågan om det är tillämpligt i ett klassrum ”där komplicerade relationer mellan lärare och elever och mellan elever formas och omskapas”. Vidare hävdar de att det här synsättet ”avviker från aktuella såväl pedagogiska som utvecklingspsykologiska teorier där den ömsesidigt respektfulla relationens betydelse för lärande och utveckling betonas”. Dock menar de att behavioristiska metoder har sin fördel när det kommer i psykoteraeutiska sammanhang, men att steget till skolans verkstad är stort. Englund och Engström anser att behaviorismen rymmer en förenklad människosyn, som inte ser till hennes ”potential till empati, dialog och samspel utan i stället beskriver människan som i huvudsak driven av enkla stimulus-responsmekanismer” (Englund & Engström, Pedagogiska Magasinet 2011-05-10).

## 2.2 Konstruktivism

Nästa teori som skulle få fäste var en utveckling på behaviorismen. Ett nytt paradig växte fram under 1970-talet, fortfarande starkt individbetonat, men här studerades även individernas mentala aktiviteter vid lärandet: konstruktivismen (Rostvall & Selander 2008:30-31). Kunskapen konstrueras och/eller skapas av den enskilda individen (Dysthe 2007:46).

Företrädaren för konstruktivismen är biologen, psykologen och filosofen Jean Piaget. Han är den som främst brukar associeras med konstruktivismen. Säljö menar att Piaget haft en stor påverkan på synen av undervisning och mycket av det som idag tas för givet om undervisning och barns utveckling, klargjordes av Piaget (Säljö 2000:49). Den synen på lärande man har inom den här teorin är att elever aktivt konstruerar mening utifrån de erfarenheter de har sedan tidigare. Lärandet beror således av lärandemiljön och elevernas tidigare erfarenheter. Kunskap är något som konstrueras av varje enskild individ och denna ska eleven kunna relatera och använda i nya situationer (Claesson 2002:24).

Utifrån det här perspektivet skapas kunskap utifrån sinnesintryck och förnuft, det är hela tiden en aktiv process i individen, den kunskap som bildas används som redskap att förstå omvärlden (Airasian & Walsh 1997). Dysthe (2007) menar att kunskapen varierar beroende på vem det är som lär sig något på grund av att den kunskap som förvärfvas genom erfarenheter, vävs in och integreras med individens existerande kunskaper. Hon menar även att hon är övertygad om att var och en måste konstruera sin egen kunskap, det går inte att kopiera eller ta över någon annans kunskaper, säger hon. Till skillnad från behaviorismen, där kunskap betraktas som något överförbart mellan lärare och elev, menar konstruktivisterna att den byggs upp inom individen (Dysthe 2007:46).

I skolan förändras både läraren och elevens roll med konstruktivismens intåg. Han eller hon ska inte längre föra över kunskap, utan istället framkalla situationer där eleverna får vara aktiva. Läraren har en stödjande roll när eleverna konstruerar kunskap. Säljö menar att läraren antas göra det möjligt för individen att lära, genom att skapa villkoren för progression (Säljö 2000:63–64).

### **2.2.1 Konstruktivism i praktiken**

Piaget lyfter Sokrates som exempel, vilken använde sig av en ”aktiv metod genom språket”. För läraren blir uppgiften att kartlägga elevens redan existerande kunskap och komma underfund med hur eleven resonerar, därmed kan läraren ställa de rätta frågorna, vid ”rätt tidpunkt”, för att lotsa henne/honom vidare i sitt konstruerande av kunskap. Det kännetecknande för Sokrates metod är att den lärande ”aktivt engagerades i att bygga upp sin egen kunskap”(Schwebel & Rahp 1975:185). Det är i det här sammanhanget autentiska frågor blir ett nyckelredskap för att eleven själv ska konstruera sin kunskap. Dysthe (2007) beskriver hur autentiska frågor blev alltmer viktiga för att få eleverna engagerade i undervisningen. Det finns en ovärderlig inlärningspotential i de här frågorna. Syftet med frågor av den här arten är att ”utmana redan existerande uppfattningar och tänkande samt hjälpa dem att se samband mellan det nya och det de kunde sedan tidigare”. Frågorna var av den karaktären att eleverna genom svaren inte kunde upprepa kunskap utan själva var tvungna att utveckla sitt tänkande och reflektera, exempel på autentiska frågor är: ”Vad anser du om det?” eller ”Kan du förklara vad du menar med moral?”. De måste själva formulera mening och reflektera över sina egna värderingar (Dysthe 2007:232).

### **2.3 Sociokulturellt perspektiv**

Bakom den sociokulturella inriktningen står psykologen och pedagogen Lev Vygotskij. Hans visioner uppfattas som en kritik av den traditionella undervisningen.

Vygotskij studerade psykologiska processer hos barn och menade att de högre psykologiska processerna, som logiskt minne och selektiv uppmärksamhet, är socialt förutbestämda och en följd av social aktivitet. Processerna visar sig först i barnets sociala liv och samspel med andra människor och senare i barnets inre tänkande. Den sociala aspekten av barnets utveckling är en av de två viktiga delar som Vygotskij menar spelar roll. Den andra aspekten är den semiotiska, det vill säga tecken och symboler. Han menar att dessa är de mest kulturbärande fenomenen och att de påverkar barns psykologiska utveckling (Bråten 1998:14–16). Tecken och symboler som avses är sådana som människan skapat, som till exempel: bokstäver, ord, siffror, begrepp, noter, kartor och ikoner. Dessa är tecken som innehåller mening för människan och de skapar aktiviteter i den mänskliga hjärnan (Strandberg 2006:112). Som kulturbärare är språket den viktigaste. De två aspekterna, den sociala och den semiotiska, står

i relation till varandra då det är i det sociala samspelet som semiotiken och kulturen får plats mellan individerna (Bråten 1998:14–16).

Vygotskij betraktade undervisningsmiljön som det forum där de största möjligheterna fanns till utveckling av tänkande och högre psykologiska processer. Han menade att det i samspel mellan lärare och elev samt mellan elev och elev skapas möjligheter till utveckling hos eleven. ”Den närmaste utvecklingszonen” är ett begrepp som myntats av Vygotskij. Detta innebär att det är nivån för elevens potential till utveckling som är intressant inte vilken nivå eleven ligger på för närvarande. I den nära utvecklingszonen finns de färdigheter och processer som eleven ännu inte behärskar men som denne har ”möjlighet att tillägna sig med hjälp av andra personer eller av kulturella hjälpmedel som språk, symboler och förebilder.” (Dysthe 2003:288).

Bråten (1998) beskriver hur det sociokulturella perspektivet öppnar upp för ett annorlunda synsätt i förhållande till det traditionella: ”Vygotskijs perspektiv förskjuter tyngdpunkten i individvärderingen från produkt, normer och kvantitet till process, kriterier och kvalitet.” (Bråten 1998:24).

### **2.3.1 Det sociokulturella perspektivet i praktiken**

För att arbeta praktiskt med det sociokulturella perspektivet som utgångspunkt menar Strandberg att läraren måste göra rum för samtal tillgängliga för eleverna. Det ska vara en plats där man gemensamt kan planera, utveckla idéer och kommunicera. Strandberg beskriver hur detta rum ger upphov till vissa attityder, han tar upp de följande: ”Vi lär av varandra – det jag idag kan tillsammans med andra, kan jag i morgon göra själv – vi konstruerar vårt vetande tillsammans.” (Strandberg 2006:37).

Författaren tar upp att alla aktiviteter av lärande underlättas av dialoger och att eleverna därför gärna ska arbeta i par eller grupp. Det är då viktigt att grupperingen blir gynnande ur ett lärandeperspektiv, vilket innebär att läraren formar grupperingar som kan innehålla utvecklingszoner (Strandberg 2006:39).

Något som flera anhängare till det sociokulturella perspektivet förespråkar är att elever lär genom imitation av goda och relevanta förebilder. När det gäller skrivning nämner Dysthe (2003) att responsgrupper är ett gott exempel på hur man i praktiken kan använda förebilder

för lärande. Hon menar att med detta arbetssätt, genom att arbeta med andras texter, får eleverna ta del av deras ”kunskaper, tankar, mönster för texter och språk, skrivstrategier, osv.” (Dysthe 2003:290) Dessa nya kunskaper kan eleverna sedan ha nytta av i sitt eget arbete med skrivning.

Det är även, ur ett sociokulturellt perspektiv, av vikt för eleven att ha en mottagare i sitt arbete. Detta tar Strandberg upp och belyser då att eleven behöver uppleva att det finns en koppling mellan process och produkt av lärande. Ett exempel på redskap som kan användas i detta syfte är portfolion (Strandberg 2006:43). Portfolion är även lämplig att använda för att eleven ska få syn på sin utveckling och sitt lärande. Här samlas allt skriftligt arbete som eleven gjort för att eleven efterhand ska kunna gå tillbaka till sina arbeten för reflektion. Detta gör att individen kan få syn på sin lärandeprocess. Med hjälp av detta redskap kan både lärare och elev upptäcka vilken nivå eleven ligger på och vad som behövs utvecklas. Detta arbetssätt är helt kompatibelt med Vygotskijs ”den närmaste utvecklingszonen”, då man med portfolion kan se lärprocessen och upptäcka vilken zon eleven ligger i och vilken som är den nästa. Det är ett redskap som är ett stöd för eleven, men även för läraren när denne ska avgöra vilket nästa steg i utvecklingen bör vara (Dixon-Krauss 1996:163).

## **2.4 Tidigare forskning**

Silwa Claesson har i sin *Spår av teorier i praktiken* (2002) undersökt förhållandet mellan teori och praktik. Hon skriver bland annat i sin bakgrund om hur lärarstudenter kan ha svårt att relatera till läsningen om de stora teorierna, till exempel Vygotskij och Piaget, och hur dessa ska användas i yrket. Däremot menar hon att studenter tycker att det ligger närmre att läsa om det ämne man i framtiden ska undervisa i. Det är i dessa tankar hennes undersökning har sin grund, hon ämnar undersöka om det finns spår av teorier i lärares arbete. Hon inledde sin studie med en kvantitativ undersökningsmetod. Hon skickade ut en enkät till 600 lärare i västra Sverige, där de inriktningar, teorier, hon valt att fokusera på har ett starkt fäste. 400 svar erhöles och utifrån dessa fick hon veta att många lärare känner till olika teoretiska och perspektiv på undervisning vilka har betydelse för hur de undervisar. I de följande delarna av undersökningen använde hon sig av 14 av de lärare som uppvisat ett stort intresse för teorier. Claesson genomförde intervjuer med dessa lärare och resultaten visade hur teorier och lärares undervisning förhåller sig till varandra. Därefter valde hon ut fyra av lärarna för att göra en observationsstudie och föra samtal med lärarna angående de observerade lektionstillfällena.

Hon var ute efter att upptäcka mönster hos läraren där en riktning mot en viss teori kunde urskiljas och om denna kunde relateras till det som läraren i fråga menade sig vara influerad av. Hennes konklusion är att det finns en svårighet att dra direkta paralleller mellan teori och praktik hos en lärare vid ett visst tillfälle. Flera olika faktorer spelar in i en undervisningssituation. Som exempel tar författaren upp lärarens personlighet, inflytanden från andra teoretiska perspektiv än de som hon valt att fokusera på och elevgruppen. Claesson menar även att det är i sättet att lägga upp sin undervisning och helheten på denna där man kan skönja spår av vilken teori läraren utgår ifrån. Avslutningsvis menar författaren att: ”Det är inte lätt att förstå hur en teori alls kan komma till uttryck i praktiken. Genom att föra protokoll och ställa frågor kan vissa linjer bli tydliga. Ett stort problem när lärare ska beskriva sina teoretiska influenser är att de inte har namn på dem” (Claesson 2002:112).

## **2.5 Reflektioner**

Vi har under vår utbildning fått lära oss om lärandeteorierna, utifrån den erfarenheten har vi kunnat dra den slutsatsen att de med sina egenskaper skulle kunna fungera som komplement till varandra. Exempelvis tycker vi att behaviorismens syn på kontroll i klassrummet och lärarens auktoritära roll är viktiga att ta fasta på, för att erhålla en god klassrumsmiljö. Vi tycker dessutom att elevernas erfarenheter spelar stor roll i lärandet, vilket konstruktivismen förordar. Detta för att alla individer har olika grunder att stå på, vilket man bör ta hänsyn till ur ett lärandeperspektiv. Det sociokulturella perspektivet menar att det är i samspel med andra som man lär. För oss som blivande språklärare står kommunikation i centrum för undervisningen och därför känns detta perspektiv mest naturligt och användbart att utgå från i vår undervisning. Vi har erfarenheten av att man i diskussioner med andra fördjupar sin kunskap, då vi anser att man i samspel utvecklas. Vi ämnar dock inte i denna undersökning att ta reda på om någon teori skulle vara mer lämplig att ha som utgångspunkt än någon annan. Det kan möjligen ändå vara av intresse för läsaren att få veta något om hur vi tänker gällande teorierna.

## **3 Resultatredovisning och analys**

Vi inleder resultatredovisningen med att beskriva våra observationer. Först presenteras läraren. Därefter ges en bild över lektionen och vi sätter med hjälp av vår lista med specifika företeelser (se bilaga 2) namn på det som lärarna gör, vilket ger en djupare beskrivning av det som vi observerat. Sedan beskrivs de genomförda intervjuerna. Syftet är att ge en överskådlig



bild av svaren och för att lättare kunna beskriva läraren och i vidare mening kunna svara på våra frågeställningar (se 1.2). Utifrån det som beskrivits i litteraturgenomgången tolkar vi informanternas svar utifrån de olika lärandeteorierna.

## **3.1 Lärare 1**

### **3.1.1 Observation**

Den observerade läraren är utbildad svensk- och engelsklärare på gymnasiet. Vid tillfället för observation undervisade hon engelska i en klass i årskurs två på Naturvetenskapliga programmet.

Under inledningen av lektionen då läraren återkopplar ställer hon direkta frågor med *ett* rätt svar. Hon ställer även frågor vilka vi upplever vara av autentisk karaktär, vilket innebär att hon utifrån elevernas svar konstruerar följdfrågor som syftar till att få eleverna att utveckla sina resonemang. Följande uppgift är en sammanfattning av läst text. Samtliga elever väljer att arbeta i par med sammanfattningen. Efter detta säger läraren att eleverna ska fortsätta med sitt grupparbete i ämnet. Hon går runt till de olika grupperna och frågar eleverna hur arbetet går. Efter en stund meddelar läraren att hon ska lämna klassrummet och att eleverna från och med nu arbetar under eget ansvar. Vi tror att det kan vara utvecklande för eleverna att ta ansvar för sitt eget lärande, men vi tror även att läraren måste känna sin klass för att kunna låta dem arbeta autonomt. Vi funderar dock över om det är en tillfällighet att läraren gör på detta vis och vad hennes egentliga tanke med att lämna klassen är.

### **3.1.2 Intervju**

På frågan om läraren utgår från en viss teori om lärande i sin undervisning, ges svaret: ”Jag utgår från många teorier, man får inte låta sig bli frälst av en. Jag blandar efter behov”. Vi tolkar hennes svar som att hon faktiskt explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Uttalandet: ”Jag blandar efter behov”, tycker vi, tyder på en medveten kunskap om olika teorier. Samtidigt finns en viss tvekan hos oss, gällande hennes ordval ”Jag blandar”. Är det kanske metoder hon syftar på och inte teoretiska utgångspunkter, för dem kan man väl inte bara blanda ihop?

Av intervjun framkommer att läraren ibland använder sig av föreläsning som undervisningsmetod. I vidare mening handlar det om ren överföring av kunskap, vilket vi härleder till ett behavioristiskt förhållningssätt. Eleverna intar en passiv roll medan läraren förmedlar ”kunskapsobjekt”.

Läraren talar om sig själv som en som ”blivit mer sträng genom åren”. Samtidigt menar hon att disciplinära åtgärder beror på klasserna. Hon vidtar åtgärder vid störande moment för att få kontroll och påvisa sin auktoritet. Läraren menar att en traditionell möblering är nödvändig i stora klasser, just för att ha kontroll över vad som sker i klassrummet. Hon tycker att det med denna möblering blir lättare att kunna se alla elever även när de arbetar enskilt.

På frågan om hur elever lär, svarar läraren bland annat, att diskussioner är ett bra sätt att tillgodogöra sig kunskap på. Detta, anser vi, tyder på tillämpning av ett sociokulturellt perspektiv då det förespråkar lärande i samspel. Arbetssättet fungerar främst, rent praktiskt, i mindre elevgrupper, menar hon. Läraren anser att dialog och interaktion är viktigt i klassrummet och hon påpekar att hon gärna arbetar genom dialog i klassrummet.

## **3.2 Lärare 2**

### **3.2.1 Observation**

Lärare 2 är utbildad i svenska och engelska och undervisar på Rönnowskolan som är ett högstadium. Lektionen vid observationstillfället är en svensklektion för årskurs nio.

Momentet för dagen är muntlig redovisning och diskussion av text i grupper. Till en början ges eleverna en stund till föreberedelse. Läraren går runt och ser efter hur förberedelserna fortlöper, hon ställer till exempel frågor som: ”Känner ni er klara?”, ”Är ni beredda med frågor att ställa till redovisande grupp?”. Precis innan den första gruppen börjar redovisa, klargör läraren att de andra eleverna ska vara aktiva genom att ställa frågor och kommentera texten. Frågorna rör de dilemman som texten tar upp och uppmanar till reflektion och diskussion i helklass.

Det är elevgruppen som leder lektionen, om läraren vill ha ordet räcker även hon upp handen. Trots den passiva roll hon intar tycker vi att hennes ledarroll märks tydligt. Det märks genom de utvecklande frågor hon ställer, som till exempel: ”Hur hade ni själva reagerat i den

situationen?” och ”Har ni funderat på om ni kan koppla berättelsen till egna erfarenheter?”. Läraren får emellanåt frågor av eleverna gällande textens innehåll, hon ger dem då vidare och frågar hur eleverna själva tänker. Läraren lyssnar uppmärksamt till elevernas svar och ger respons. Vi upplever att hon är mån om att eleverna ska reflektera och vidareutveckla sina tankar tillsammans samt uppmanar till att se berättelsens dilemman ur olika perspektiv.

### 3.2.2 Intervju

Vi anser läraren uppvisar implicita kunskaper om lärandeteorier utifrån följande citat, som är hennes svar på frågan huruvida hon utgår från någon lärandeteori i sin undervisning:

Det kan jag inte säga att jag gör. Jag vet ju när vi läste på högskolan att vi fick en massa teorier (...) Men jag ska säga att jag utgår från klassen, sen om det är någon teori, jag kan inte sätta något namn på att det är den här teorin jag använder eller inte.

Då läraren säger att hon inte kan sätta namn på det hon gör, tolkar vi det som att hon inte medvetet utgår från en viss teori om lärande i sin undervisning. Trots det går det att både utifrån observationen och utifrån intervjun dra den slutsatsen att teorierna implicit ingår i hennes arbete. I intervjun antyder läraren till exempel att det är viktigt att vara en tydlig ledare för eleverna. Hon menar att eleverna lätt kan ta över om de ges för mycket utrymme och att de faktiskt efterfrågar en auktoritär ledare som styr upp och får dem att komma vidare. Läraren uttrycker att hon faktiskt är den som måste ta besluten:

Jag kan ju säga att målen som vi jobbar mot, alltså det centrala innehållet och detta, där kan ju inte eleverna bestämma, det kan ju inte jag heller, utan dem måste vi ju jobba emot. Men sen är det klart att vi kan ha en dialog att; hur ska vi nå dem på bästa sätt, men sen måste jag ju ändå som lärare vara den som är professionell och säga att nu vet jag att detta är det bästa. Det är ju som om jag går till läkaren, jag vill ju inte att han ska säga till mig: ”Vad tycker du att..?”

På frågan om hur läraren planerar sin undervisning svarar hon att det är framförallt beroende på elevgruppen i fråga: ”Man utgår väldigt mycket från individerna i klassen, det gör man”, säger hon. Hon ser sig som en handledare som ska konstruera situationer där alla olika elever har möjlighet att utvecklas och lära, vilket är i enlighet med en konstruktivistisk kunskapssyn. Läraren menar att det är betydelsefullt att bedriva en varierad undervisning så att alla elever får möjlighet att visa sina styrkor. Hon uttrycker att hon utgår från elevernas tidigare kunskapsmässiga erfarenheter. Hon gör fortlöpande bedömningar för att ta reda på vad eleverna behöver utveckla: ”Jag har ju alla elever i huvudet och vet precis vad de går för, vad de kan och vad de behöver hjälp med”.

Läraren menar att kommunikationen i klassrummet är viktig, bland annat i form av diskussioner, vilket hon härleder till sin roll som språklärare. Hon tycker att dialog med eleverna är viktigt när det gäller bildandet av kunskap. Utifrån detta anser vi att hon implicit använder sig av ett sociokulturellt sätt att undervisa, eftersom att kommunikation enligt detta perspektiv är centralt.

### **3.3 Lärare 3**

#### **3.3.1 Observation**

Lärare 3 är utbildad i ämnena franska och spanska och undervisar på Nosabyskolan, som är ett högstadium. Lektionen är en spansklektion för årskurs nio.

Lektionen inleds med glosförhör och en hörförståelseövning. Läraren ställer direkta frågor som har ett rätt svar. Nästa hörövning är en dialog där eleverna ska fylla i de ord som saknas. Efter genomgången läser eleverna dialogen två och två. Läraren går under tiden runt i klassrummet och är tämligen passiv. Nästa moment är en text som de själva ska läsa. Till en början ska texten läsas högt två och två, därefter ska den översättas i grupper om fyra. Vi märker att det inte är första gången som klassen gör en övning på det här sättet, då organiseringen sker smidigt. Under tiden som eleverna arbetar går läraren runt och stöttar dem i deras arbete, hon är mer aktiv i detta moment. Det är ett lugnt och avslappnat klimat i klassrummet och det finns hela tiden en avspänd dialog mellan lärare och elever.

#### **3.3.2 Intervju**

Läraren utgår explicit från olika lärandeteorier i sin undervisning. Denna slutsats baserar vi på att hon hävdar att hon lärt sig olika teorier under sin utbildning och att hon tillämpar dessa olika beroende på elevgrupperna. Även hos denna lärare funderar vi i efterhand över om hon tolkar ordet *teori* som *metod*. Av hennes svar att utläsa låter detta mer logiskt. Hon talar även mycket om hur elever lär sig, om det vidgade textbegreppet och hur man på olika sätt kan skapa situationer där de flesta av eleverna får möjlighet att lära: ”Man får med dem väldigt lätt och bra på det sättet, så därför kör jag mycket så, både visuellt och auditivt kombinerat, med kanonen”. Hon säger själv att hon är väldigt auditiv, men att alla ”har lite av varje” och att elever lär olika. Om sin lärarroll säger hon att den är växlande, att man går ut och in ur olika roller hela tiden. Hon pratar om den traditionella rollen som mer auktoritär i klassrummet i förhållande till rollen som handledare till eleverna.

Om man har en grupp med disciplinära problem, då får man liksom hoppa på den rollen mer än man kanske hade velat, eller tänkt sig. Så det där det beror på gruppen helt enkelt. En del grupper kräver att man är mer auktoritär och andra kräver mindre.

I konstruktivistisk anda försöker hon att utgå från klassens individer och skapa situationer där alla elever kan utveckla kunskap.

Jag försöker få med så många olika typer av infallsvinklar som möjligt hela tiden. När det gäller arbetssätt för eleverna då, så försöker jag inom en vecka (...) att de jobbar individuellt och i grupp och i par så att de jobbar på olika sätt. Sen får man ju inte glömma att språk det är ju ett kommunikativt ämne.

För övrigt menar läraren att interaktion och dialog är en självklarhet i ett sådant här ämne.

## **3.4 Lärare 4**

### **3.4.1 Observation**

Lärare 4 är utbildad i engelska och svenska och undervisar på Österängsgymnasiet i Kristianstad. Lektionen är en svensklektion med en årskurs två från Naturvetenskapliga programmet.

Under den observerade lektionen ska eleverna genomföra muntliga redovisningar av böcker som de läst. Sex av eleverna hinner redovisa sin lästa bok och det är samma koncept som gäller vid varje framförande. Eleven har till sitt förfogande två och en halv till tre minuter, då de ska beskriva handlingen samt argumentera för om boken är läsvärd eller inte. Efter varje redovisning ges omedelbar respons av såväl lärare som elever. Läraren ställer frågor som; Varför valde du boken? Varför är den spännande? Tycker du att redovisningen gick bra? Till klassen ställer hon även frågan: Vad säger ni andra? Vi upplever att det finns en klar intention från lärarens sida att få igång ett samtal efter varje redovisning där det ges konstruktiv kritik och stunds reflekterande. Vi erfar dock efter avslutad observation att vi inte riktigt vet vad det är vi har sett i relation till de teorier vi ämnar undersöka. Vi hoppas därför att intervjun ska ge oss klarhet i detta.

### **3.4.2 Intervju**

På frågan om läraren utgår från en viss teori när hon planerar sin undervisning ger hon ett klart "Nej". Hon menar istället att hon utgår från elevgruppen och att hon först och främst då fokuserar på att lära känna gruppen. Sedan anpassar hon undervisningen efter elevernas olika

behov. Utifrån det hon säger menar vi att denna lärare varken implicit eller explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Istället pekar hon på olika faktorer som spelar in och planerar sina lektioner utifrån dessa. Lärarens syn på kunskap är komplex. Hon menar att det är många faktorer som spelar in, bland annat vad eleverna lär sig utanför skolans väggar och vad de har med sig sedan tidigare.

På frågan om läraren tycket det är viktigt med interaktion och dialog i klassrummet svarar hon: ”Det känns som det är det allting baseras på. Alltså det som gör att vi kommer framåt. Hela vårt samhälle är ju uppbyggt så att vi måste kommunicera med varandra.”

När det gäller lärarrollen, tycker hon att den har försvagats. Hon menar att det idag handlar mycket om fostran: ”10-15 minuter i början kan gå åt till att bara få folk att ta det lugnt och sätta sig ner...” Respekten för läraren har minskat genom åren, anser hon. Vi tolkar det som att hon tyckte det var ”bättre förr”: ”En lärare idag känns inte som en lärare gjorde förr, så för att få tillbaka den rollen det är rätt så svårt.” Vi får genom hennes uttalande en känsla av att läraren vill ha ett klassrum i mer traditionell anda.

Slutligen förstår vi att hon faktiskt har en önskan om att få arbeta utifrån varje individ och kunna tillgodose var och ens behov, men att det är omöjligt i hennes klasser där de är cirka 30 elever. Utifrån hennes uttalande kan vi se spår av en konstruktivistisk syn på lärande, men att det inte är möjligt att tillämpa i den rådande miljön. I eftersträvandet att få kontroll över klassrumssituationen formas hennes undervisning mot ett mer traditionellt håll.

### **3.5 Sammanfattande kommentar**

Efter en genomgång av observationer och intervjuer kan vi sammanfatta att det hos lärarna finns både likheter och skillnader i sättet de väljer att undervisa och huruvida medvetenheten kring teoretiska utgångspunkter infinner sig. För att få en mer enhetlig bild av lärares tillämpning av lärandeteorier kompletteras i det följande observations- och intervjuresultat med resultat från enkätundersökning samt efterföljande diskussion och analys.

### **3.6 Redovisning av enkätsvar**

För att få svar på om lärare utgår från lärandeteorier i sin undervisning och om detta sker explicit eller implicit, har vi låtit 20 lärare besvara en enkät. Den består av två delar. Den första syftar till att klargöra hur lärarna säger att de arbetar, den andra är till för att ge en

uppfattning om lärarnas kunskaper gällande lärandeteorier. Svartalternativen på den första delen är kategoriserande och indelade i siffror. Vi kallar dem 1, 2 och 3, där 1:an står för de behavioristiska svartalternativen, 2:an för de konstruktivistiska och 3:an för de sociokulturella svartalternativen (se bilaga 1). Den andra delen utgörs av tio påståenden som handlar om de olika lärandeteorierna där lärarna ska kryssa för de som stämmer (se bilaga 1).

Med hjälp av kategoriseringen kan vi lägga in lärarna i olika fack i form av de tre teorierna, det vill säga de lärare som utgår från behaviorism, konstruktivism och sociokulturellt perspektiv. Utifrån den andra delen kan vi utläsa huruvida lärarna har kunskap om lärandeteorier. I det följande kopplar vi ihop de båda delarna för att kunna avgöra om de är medvetna om och kan sätta namn på det de gör. Vi inser problematiken i detta och att tillförlitligheten här är svår att mäta. Genom detta ämnar vi dock få svar på om de explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning, med detta menar vi att de har kunskap om teorin och medvetet tillämpar den i sitt arbete. De lärare som genomgående väljer svartalternativ i en viss kategori, men inte uppvisar kunskap om den kategorin i delen med påståenden, anser vi implicit utgår från lärandeteorin. Med detta menar vi att läraren inte har kunskap om teorin, men ändå tillämpar den omedveten om dess teoretiska förankring. De lärare som har blandade svar i kategoriseringsdelen och inte uppvisar kunskaper i delen med påståenden, anser vi varken utgår explicit eller implicit från någon lärandeteori i sin undervisning. Vi inser att en enkätundersökning i denna typ av undersökning är problematisk, då vi är tvungna att hårdra väldigt för att få svar som vi kan ha användning av. Vårt huvudsakliga syfte med enkäten är att ge en bredare bild av vårt problem, då vi får fler informanters svar att arbeta med.

I resultatet av enkätundersökningen framkommer att elva av tjugo lärare explicit utgår från någon teori om lärande, fem utgår implicit och fyra lärare utgår inte alls från någon lärandeteori. Därmed kan vi konstatera att en svag majoritet av lärarna explicit utgår från någon lärandeteori i sin undervisning. Detta visar på en relativt hög medvetenhet i kunskapen om teorierna och tillämpningen av dessa. Vi kan även se att 15 av de deltagande lärarna utgår från någon lärandeteori i sin undervisning oavsett om tillämpningen sker medvetet eller omedvetet.

Lärarna har även fått möjlighet att komplettera sina svar med kommentarer om de så önskar. Flera lärare påpekar att de utgår från ett mer traditionellt perspektiv i sin undervisning på grund av att elevgrupperna kräver en stark auktoritär lärare för att kunna uppnå målen. Dessa lärare påvisar en önskan att kunna bedriva en undervisning i mer sociokulturell anda, men att

det är svårt just i deras klasser. En lärare uttrycker sig som följer: ”I vår skola så krävs överförande via lärare och lärobok, då eleverna har svårt med ansvar och självständigt arbete. I en perfekt värld skulle jag göra annorlunda.” En annan lärare menar att: ”Dagens elever har problem med koncentrationen och behöver repetitionen för att befästa kunskapen.”

En lärare som explicit utgår från lärandeteorier menar att det inte bara går att ha diskussionsövningar, utan att man även måste bedriva katederundervisning. Anledningen till detta anser informanten är att eleverna behöver mycket repetition. Samma lärare hävdar att det sociala samspelet är av största vikt: ”Det sociala samspelet är grunden. Att skapa en bra relation till eleverna är grunden för att lyckas.” En annan explicit användare av teorierna menar att katederundervisning ofta är ett önskemål från eleverna. De vill ha genomgångar där de får hjälp att se strukturer, bryta ner text i stödord och sålla bland fakta. Informanten skriver om detta i relation till att använda sig av diskussions- och kommunikationsövningar i samspel med andra. Även andra lärare uttrycker liknande tendenser i sina svar och kommentarer, att katederundervisning och diskussioner är en lämplig kombination för att befästa och utveckla kunskap.

Flera av enkätdeltagarna påstår att det beror på elevgruppen vilket arbetssätt man väljer att tillämpa i klassrummet. Vi kan se att de flesta gärna blandar från olika teorier, just beroende på hur eleverna är och vilka behov de har. Detta oavsett om det är implicit eller explicit kunskap lärarna har.

Vi kan se en tendens i enkätdeltagarnas svar att lärarna i sitt arbete tycker att deras viktigaste uppgift är skapa ett bra socialt samspel i klassrummet. Vi kan även konstatera att de genom undervisningen vill utveckla elevers kommunikativa och sociala kompetens.



## 4 Diskussion

### 4.1 Metoddiskussion

Den första metoden vi valde att använda oss av var en kombination av observation och djupintervju. Den kombinationen valde vi därför att vi tycker att de kompletterar varandra väl och därmed att det skulle ge god reliabilitet. Vi tog i metoddelen upp att observation och tolkning av material till stor del är beroende av oss som forskare. Att vi alltid deltagit båda två vid observationer såväl som intervjuer, menar vi, ger en större tillförlitlighet i undersökningen då vi i viss mån har kompletterat varandras iakttagelser. Vi inser dock i efterhand att de resultat vi fått omöjligt kan vara rättvisande, då vi endast gjort observation på en enda lektion hos var lärare. Detta, anser vi, medför att det som hände vid just detta tillfälle kan ha varit en ren tillfällighet. Intervjuerna gjordes alltid direkt efter en observation i ett avskilt utrymme, antingen i ett tomt personalrum eller i ett tomt klassrum. Dessa lugna miljöer anser vi har bidragit till tillförlitliga svar som i längden då ger ett bra material att arbeta med. Dock är vi medvetna om att de frågor vi ställde, faktiskt inte kan svara riktigt på hur läraren i fråga tänker. Vi tillskriver lärarna de olika teorierna i både observationer och intervjuer, men vi förstår i efterhand att detta är ett stort problem med vår undersökning. Vi kan faktiskt inte påstå att läraren utgår ifrån en viss teori och tänker på ett visst sätt genom att tillskriva dennes undervisning, och samtal kring undervisning, vissa företeelser. Vi inser även att endast fyra informanter i denna metod gör det svårt att ge ett representativt resultat. Även det faktum att samtliga är kvinnor gör att vi i resultatet endast fick kvinnliga lärares bidrag, känner vi att undersökningen blir något otillräcklig ur genusperspektiv, då syftet är att få en enhetlig bild av lärares arbetssätt och kunskaper om lärandeteorierna. Vi valde därför att även genomföra en enkätundersökning. Vi åkte oanmälda ut till tre skolor och bad 20 av de lärare vi träffade på att medverka i vår undersökning. Flera av dem som valde att delta fyllde tämligen snabbt i formuläret, vi fick den uppfattningen att de var ”på språng” men att de ville ge ett gott bidrag till undersökningen. Trots att de verkade något stressade tog de sig tid att både kryssa i svarsalternativ och kommentera dessa, vilket vi tror har bidragit till bra material att arbeta med. Vi inser dock att enkätens utformning gör det hela väldigt svårt att bearbeta. Trots detta har vi slitit våra hår för att få ihop enkäten så bra som möjligt, detta gjorde vi för att vi var övertygade om att vi var tvungna att ha fler informanter för att ge ett tillförlitligt resultat i vår undersökning. Nu i efterhand inser vi att en enkätundersökning är näst intill omöjlig att använda i en undersökning som vår, där vi faktiskt ämnar ta reda på hur lärare *tänker* och hur de formar sin undervisning efter dessa tankar som utgångspunkt. Enkätundersökningar

används egentligen mest för att ta reda på kvantitativa fakta, ett exempel i vårt ämne skulle vara för att ta reda på *hur många* som arbetar utifrån en viss teori. Då detta inte var vårt syfte blir enkäten svår att bearbeta. Vårt val grundar sig ändå i att tiden var knapp och vi behövde fler informanter. Vi är även nu väldigt kritiska till observations – och intervjustudien så här i efterhand, då den inte kan ge en riktigt sann bild av det vi ämnat undersöka. Detta på grund av att den bara visar en bråkdel av dessa lärares sätt att arbeta och tänka kring undervisning och lärande. Tanken var god, att kombinera observationer med efterföljande intervjuer. Vi är säkra på att om denna studie gjorts under lång tid, då vi kunde ha observerat lärarna under en längre tid och haft flera samtal och intervjuer, så skulle resultatet blivit mer tillförlitligt. Den stora bristen i vårt arbete är således att vi valt ett ämne som kräver tid för att undersökas och det material vi fått fram är därför bristfälligt. Även Claesson (2002) nämner att det finns stora svårigheter att undersöka ett ämne som detta. Hon menar att det är svårt att dra tydliga paralleller mellan teori och praktik för att det finns många olika faktorer som spelar in i en undervisningssituation samt att det egentligen är i lärarens planering över en längre tid och själva helheten av dennes undervisning som teorierna går att skönja.

Vi kommer trots detta att försöka få fram svar på det sätt vi från början tänkt oss, då vi nu inte har något annat material att arbeta med, men det som nämnts ovan gällande reliabilitet bör av läsaren tas i åtanke.

## **4.2 Resultatdiskussion och analys**

Vi har efter undersökningarna fått veta att teorierna tillämpas och att det finns en viss medvetenhet kring tillämpningen. Skillnaden vi kan se är hur lärarna pratar om sin undervisning och teorier i samband med hur de arbetar i klassrummet. Hos vissa av lärarna finns det en klar tanke om hur man vill gå till väga, de har alltså själva någon slags teori, men den förankrar de inte i något av de större teoretiska perspektiven, sen finns det någon som säger att de inte låter sig frälsas av en teori och istället blandar efter behov – i det ser vi en viss medvetenhet. Även hos de lärare som uppvisar en tydlig kunskap om de olika lärandeteorier och tillämpar dessa, ser vi denna medvetenhet.

Ur djupintervjuerna framkommer att två av lärarna explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Lärare 1 menar att hon blandar teorier efter behov och detta visar, tycker vi, att hon är medveten om sitt sätt att arbeta. Vi undrar dock om hon inte syftar mer på metoder än teorier. För om man har en viss lärandeteori, och således en viss tanke om hur lärande

kommer till stånd, så anser vi det något märkligt att man kan *blanda* denna med andra teorier. Lärare 3 hänvisar till det hon lärt sig under sin utbildning och att hon tillämpar olika teorier på ett medvetet sätt. Även i enkätundersökningen framkommer att lärare explicit utgår från någon lärandeteori, i detta fall elva av tjugo. Implicita kunskaper kan vi se hos en av de intervjuade lärarna, lärare 2. Vi ser tydliga spår av lärandeteorier i hennes arbete, men då hon inte kan sätta namn på eller uppvisa någon större kunskap om dem, menar vi att hon implicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Detsamma ser vi exempel på i resultatet av enkätundersökningen, där fem lärare implicit utgår från någon teori om lärande. Däremot kan vi hos lärare 4, som är en av de intervjuade, inte påstå att hon varken explicit eller implicit utgår från en viss teori om lärande i sitt arbete. Det vi ser är att hon istället utgår från sin egen erfarenhet som lärare och efter att ha bildat sig en uppfattning om sina elever, formar hon undervisningen utifrån detta. Liknande tendenser ser vi hos fyra av informanterna i enkätundersökningen. Detta skulle i sig kunna ses som någon slags erfarenhetsbaserad pedagogik och således finns det alltid en tanke bakom undervisningen även om den inte går att härleda just till de teorier om lärande som vi tar upp i detta arbete.

Samtliga av de intervjuade lärarna hävdar att det är elevgruppen som avgör vilket arbetssätt som är lämpligast. Vi ser hos alla en intention att vilja ha ett klassrum i interaktion och dialog, för det är ett bra sätt att lära sig på. De alla menar också att en auktoritär roll ibland måste intas för att få kontroll i klassrummet och på disciplinära problem som kan störa en god lärandemiljö. Dewey (2004) menar att läraren i ett behavioristiskt klassrum är auktoritär och kräver lydnad och eleverna förväntas följa vissa regler i hur de bör uppföra sig. Lärare 4 tar upp att lärarrollen har försvagats och att man på grund av detta tvingas inta en mer fostrande roll. Vi kan utifrån våra egna erfarenheter av undervisning instämma med detta, för det krävs en viss stränghet för att kunna få kontroll över klassrumssituationen. Elever över lag har idag svårt för att koncentrera sig vilket skapar en oro i klassrummen, en oro som läraren måste gå in och stävja. Även flera av enkättagarna hävdar i sina kommentarer att det är utifrån elevgruppens behov som arbetssätt väljs. Precis som de intervjuade lärarna framhåller de att en kombination av arbetssätten katederundervisning och diskussions- och kommunikationsövningar är lämplig.

I kontrast till en auktoritär roll i klassrummet står rollen som handledare. Enkättagarnas svar visar att lärarna tycker att det är av stor vikt att skapa ett bra socialt samspel i klassrummet. De vill även genom undervisningen utveckla elevers kommunikativa och

sociala kompetens. Detta tycker vi tyder på en vilja att inta rollen som handledare för sina elever. Även lärare 2, från intervjuerna, säger att hon ser sig som en handledare som ska skapa situationer för lärande. Vilket vi även kan se utifrån den observation som genomförts. Vi upplevde att lektionen var väldigt genomtänkt eftersom läraren uppmanade eleverna till både reflektion och utveckling i samspel med varandra, där hennes roll var att handleda. Säljö (2000) beskriver hur lärarens roll blir stödjande i elevernas lärande, då man utgår från ett konstruktivistiskt förhållningssätt. Vi ser här en likhet mellan sociokulturellt perspektiv och konstruktivism då de båda förespråkar läraren som handledare. Detta har för övrigt varit en av sakerna som gjort vår undersökning problematisk, då ett förfaringsätt i lärarnas undervisning faktiskt skulle kunna härledas till flera teorier då de är snarlika på många punkter. En metod för att handleda sina elever, som Schwebel och Rahp (1975) tar upp, är den sokratiske metoden som innebär att läraren ställer ”rätt frågor vid rätt tidpunkt”. Vi ser samma resonemang hos Dysthe (2007). Hon menar att dessa frågor är av autentisk karaktär, som uppmanar elever att genom svaren ”inte upprepa kunskap” utan själva tvingas ”att utveckla sitt tänkande och reflektera”. Exempel på autentiska frågor, enligt Dysthe (2007), är: ”Vad anser du om det?” och ”Kan du förklara vad du menar?”. Liknande frågor ställs av lärare 2 under den observerade lektionen.

Ytterligare ett exempel på hur lärandeteorier visar sig i praktiken är att tre av fyra av de intervjuade lärarna anser att man faktiskt måste utgå från elevernas tidigare kunskapsmässiga erfarenheter i undervisningen. Claesson (2002) menar detta är i enlighet med en konstruktivistisk kunskapssyn och att eleverna utifrån detta aktivt kan konstruera mening i sitt lärande. En av de intervjuade lärarna som arbetar på högstadiet säger att hon har alla ”eleverna i huvudet”, just för att hon har de flesta under hela deras högstadietid. Den fjärde intervjuade läraren, som arbetar på gymnasiet, menar dock att det är en omöjlighet att se till varje elev då elevgrupperna är för stora. Vi har under vår verksamhetsförslagda utbildning sett tecken på att det kan vara skillnader mellan högstadiet och gymnasiet, vilket kan vara anledningen till att det är svårare på gymnasiet att ha en individbetonad undervisning. Skillnaderna är exempelvis att man som lärare på högstadiet har eleverna under fler år och fler lektionstillfällen i veckan, därmed ges en möjlighet till en annan relation mellan lärare och elev. I en av kommentarerna från enkätundersökningen ser läraren en god relation till eleverna som ”grunden för att lyckas” och att det sociala samspelet är av stor vikt. Vygotskij menar enligt Dysthe (2003) att det är i samspelet mellan lärare och elev samt mellan eleverna som möjligheterna till utveckling skapas hos eleven. Även Strandberg (2006) anser att lärandet

underlättas av samspel, i form av dialoger. Lärare 2 anser likaså hon att dialog med eleverna är viktigt när det gäller bildandet av kunskap. Samtidigt som vi här menar att dialogisk undervisning kopplas samman med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, så inser vi problematiken i att hävda att lärare som anser att dialog med eleverna är en viktig väg mot kunskapande, per automatik utgår från denna teori i sin undervisning. Det är att generalisera alltför mycket och här visar sig då igen svårigheterna med vår undersökning och de metodval vi gjort, samt att vi hårddragit vad de olika teorierna står för.

Diskussioner anses av tre av de intervjuade lärarna vara ett bra sätt att arbeta på, för att det främjar lärande. En av dessa hänvisar till sin roll som språklärare. Selander (2008) menar att språkinläring idag handlar om kommunikation och att det lärs i kontexten. En annan av lärarna menar att i de kommunikativa ämnena är olika former av samtal en självklarhet. Även den lärare som inte kommenterar diskussioner anser att ”allt baseras på kommunikation”. Av detta kan vi utläsa att samspelet mellan elever är betydelsefullt, vilket är i enlighet med ett sociokulturellt perspektiv. Igen vill vi dock poängtera att då vi hårddrar väldigt gällande teoriernas ståndpunkter är det inte helt lätt att dra slutsatser om vad en lärare som väljer detta arbetssätt egentligen tänker.

## **5 Slutsatser**

Vi har efter vår genomförda undersökning kommit fram till att lärare faktiskt tillämpar lärandeteorier i sin undervisning och att de syns i lärarens praktiska arbete. En svag majoritet av lärarna har goda kunskaper om teorierna och tillämpar dem medvetet. Detta tyder på att lärarteorierna är tillämpningsbara i praktiken och att det finns en tydlig teoretisk förankring i lärarens undervisning och yrkesroll. Lärandeteorier i verksamma lärarens arbete visar sig bland annat genom typexempel från de tre teorierna vi valt att behandla. Exempel på behavioristiska drag är katederundervisning och lärarens auktoritet. Genom frågor från läraren ska eleven utveckla sina resonemang och bilda ny kunskap, vilket vi tycker tyder på en konstruktivistisk undervisning. Även att lärare utgår från elevernas erfarenheter är tecken på denna teori. Många lärare ser gärna att eleverna arbetar i samspel med varandra och ser språket som bärande för att utvecklas, vilket är drag av sociokulturellt perspektiv på lärande.

Den slutsats vi drar gällande vårt metodval är att det på så kort tid som vi haft på oss är näst intill omöjligt att ge en rättvis bild av det fenomen vi valt att studera. Som tidigare nämnts skulle en mer omfattande observations- och intervjustudie vara på sin plats för att få svar som

är mer tillförlitliga än de som vi lyckats ge i detta arbete. Vi har dock gjort ett helhjärtat försök att strukturera upp och analysera det material vi fått in och anser att vi trots vaga resultat kan dra lärdom av arbetet.

Gunilla Molloy (2007) nämner i sin bok *Skolämnet svenska* att en del lärare säger att de klarar sig bra i sitt yrke utan teori, men att det upptäckts vid granskning att det funnits teorier bakom deras undervisning som de inte känt till (Molloy 2007:26). I en enkätundersökning som Claesson (2002) låtit göra, menar de medverkande lärarna att de inte har en koppling i sin undervisning till forskning i lärande. Trots att de flesta ändå anser sig utgå ifrån eleverna erfarenheter när de undervisar, vilket tyder på en konstruktivistisk kunskapssyn. Även i vår undersökning har vi fått liknande resultat, att flera lärare implicit utgår från lärandeteorier. Vi utläser av dessa resultat tecken på ett frekvent förekommande av lärandeteorier i praktiken.

I Claessons studie framkommer även att det finns en skillnad mellan lärare som undervisar elever i de yngre åldrarna jämfört med lärare som undervisar de äldre eleverna. Skillnaden var att de som undervisar äldre elever har mindre kännedom om och tror mindre på forskning och teorier om lärande. Claesson frågar sig om detta kan ha att göra med att ämneskunnande är av stor vikt för dessa lärare (Claesson 2002:42–43). Vi har sett exempel på liknande resonemang under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder i gymnasieskolor, då lärare har uttryckt att en gedigen ämneskunskap är av största betydelse i undervisningen och att lärandeteorier hamnar i skymundan. Vi tycker oss själva redan mellan gymnasieskolan och högstadiet se en viss skillnad gällande kännedom om och tron på lärandeteorier. På högstadiet, anar vi, att det går att urskilja en större tendens i att utgå från lärandeteorier implicit respektive explicit. Detta tror vi kan bero på att det finns större möjlighet till en mer givande relation på grund av att högstadielärare spenderar fler lektionstimmar i veckan med samma elever och ofta har samma elever under flera år. Dessa skillnader är något som skulle kunna utgöra grunden för en omfattande studie och är således ett förslag på vidare forskning.

De lärdomar vi dragit av vårt arbete är även de något som skulle kunna utgöra grunden för vidare och fortsatt forskning i ämnet. I ett sådant arbete skulle vi omforma våra undersökningsmetoder. Exempelvis skulle vi inte ha använt en enkätundersökning på det vis vi gjort i denna undersökning. Detta för att en fråga som denna inte är praktiskt mätbar i en enkätundersökning, då man inte kan få reda på hur lärare tänker gällande lärande genom att

fråga hur de arbetar och sedan applicera deras svar på befintliga teorier. Det säger faktiskt inte med säkerhet att de utgår från dessa.

I stället skulle man kunna använda sig av den kvalitativa undersökningsmetoden. Då tänker vi oss att man först även väljer ut lärare som faktiskt har kunskaper om de teorier som man ämnar undersöka. Man bör då möjligen vinkla vårt syfte och våra frågeställningar för att göra det hela mer synligt. Syftet i detta fall skulle kunna vara att undersöka hur lärare som utgår ifrån en viss teori om lärande arbetar och hur detta visar sig i dennes planering. För att hitta dessa lärare skulle man kunna göra en omfattande enkätundersökning med direkta frågor gällande teorier om lärande och om lärarna använder sig av dessa tankar i sin planering av undervisning. Härefter tänker vi oss att man väljer ut de lärare som har kunskaper om, och erfarenheter med arbete utifrån, lärandeteorier. Dessa lärare skulle utgöra ett bra underlag för vidare forskning.

Viktigt är även att nämna att antalet man väljer ut bör vara relativt stort, för att kunna ge en så representativ bild som möjligt av det vi undersöker. I det följande skulle intervjuer vara en bra metod för att gå djupare in på hur lärarna resonerar och tänker kring sitt arbete i förhållande till teorier. Vi anser att dessa intervjuer bör komma fortlöpande under en tid och att man samtidigt utför observationer på läraren i frågas lektioner. Detta måste ske under en längre tid, för att kunna ge ett tillförlitligt material att luta sig mot som forskare. Vi menar att om man låter utföra undersökningen under lång tid, så kommer man ifrån det dilemma vi stött på i vår undersökning, nämligen att det som sker under lektionsobservationen faktiskt skulle kunna vara en tillfällighet. Vi tänker oss alltså att man behandlar en lärare i taget och i det följande jämför och drar slutsatser utifrån de resultat man fått.

Om man tar sig an uppgiften på detta vis istället, så skulle man dessutom komma ifrån det svåra i att begränsa sig till vissa företeelser som man själv valt ut på förhand gällande lärandeteorier. I detta förslag blir det istället läraren i fråga som avgör vilka drag hos en viss teori som bör uppmärksammas, då detta bör framkomma i intervjuerna som genomförts.

Som vi nämnt tidigare i arbetet så anser vi att den stora bristen i vårt arbete är att vi valt ett ämne som kräver tid för att undersökas och det material vi fått fram därför blir bristfälligt. Förslag på vidare forskning blir således, som beskrivits ovan, en mer omfattande studie där man faktiskt kan få resultat som är trovärdiga och en sann bild av det man ämnar undersöka.

Många tankar om vår kommande yrkesroll har väckts under arbetets gång. Genom att försöka definiera hur andra lärare arbetar, har vi även blivit mer medvetna om hur vi själva arbetar och hur vi i framtiden önskar bedriva undervisning. Tankar som även fortlöpt under skrivandets gång är de gällande lärandeteoriernas relevans i yrkesrollen. Vi tycker nu att det finns ett stort värde i att faktiskt kunna sätta namn på det man gör och ha stöd i forskning för sina val av arbetsätt. Denna medvetenhet anser vi vara betydelsefull. Kunskapen om lärandeteorier, tycker vi, visar på professionalitet i läraryrket.



## **6 Sammanfattning**

Bakgrunden till vår studie är en idé som föddes efter en fältstudie och som vi valde att vinkla mot lärandeteorier, då tillämpningen av dessa för oss inte var självklar. Syftet var att undersöka huruvida lärare explicit eller implicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Litteraturen behandlar tre stora teoretiska perspektiv på lärande; behaviorism, konstruktivism samt sociokulturellt perspektiv och exempel på praktisk tillämpning av dessa. De valda metoderna för undersökningen var observation, intervju och enkätundersökning. I resultatet framkom att 13 av 24 lärare explicit utgår från lärandeteorier i sin undervisning. Implicita kunskaper kunde vi se hos sex av de undersökta lärarna. Hos övriga fem lärare kunde vi varken se explicit eller implicit tillämpning av en viss teori om lärande i deras arbete. Vi kan efter vår genomförda undersökning dra slutsatsen att lärare faktiskt tillämpar lärandeteorier i sin undervisning och att de syns i lärarens praktiska arbete. En svag majoritet av lärarna har goda kunskaper om teorierna och tillämpar dem medvetet. Ämnet vi valt är dock komplext att studera och resultaten har således påverkats av tidsbrist och det finns en tveksamhet i om de kan ge en sanningsenlig bild av undersökningsfrågan.

## Referenser

- Airasian, Peter W., & Walsh, Mary E. (1997) *Constructivist cautions* (1999-12-08 10:3) Magazine: Phi Delta Kappan, February, 1997.
- Bråten, Ivar (1998) *Vygotskij och pedagogiken* Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2002) *Spår av teorier i praktiken* Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (2004) *Individ, skola och samhälle* Stockholm: Natur och Kultur.
- Dixon-Krauss, Lisbeth (1996) *Vygotsky in the classroom: Mediated Literacy Instruction and Assessment* N.Y.: Longman Publishers.
- Denscombe, Martyn (2000) *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskap* Studentlitteratur, Lund.
- Dysthe, Olga (2003) *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2007) *Det flerstämmiga klassrummet* Lund: Studentlitteratur.
- Englund, Tomas & Engström, Ingemar. *Behaviorismens återkomst i svensk skola*, Pedagogiska Magasinet 2011-05-10.
- Ferguson, William & O'Donahue, Kyle E. (2001) *The psychology of B.F. Skinner* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Molloy, Gunilla (2007) *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik* Lund: Studentlitteratur.
- Ogden, Terje (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan* Stockholm: Liber.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder* Lund: Studentlitteratur.
- Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (2008) *Design för lärande* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Schwebel, Milton & Raph, Jane (1975) *Piaget i skolan* Malmö: Aldus.
- Skinner, B. F. (1965) *Science and human behavior* New York: The Free Press.
- Stensmo, Christer (2007) *Pedagogisk filosofi* Lund: Studentlitteratur.
- Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices* (2 ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning,  
Vetenskapsrådet  
[http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska\\_principer\\_fix.pdf](http://www.ibl.liu.se/student/bvg/filarkiv/1.77549/Forskningsetiska_principer_fix.pdf)

## Bilaga 1

### Enkätundersökning: Lärandeteorier och syn på kunskap!

Enkäten omfattar fyra frågor och tar cirka 5 minuter att genomföra.

Vi, Anna Feldt och Rebecca Guerra, studerar till högstadie- och gymnasielärare på Högskolan Kristianstad med ämnesinriktningen svenska/religion och svenska/spanska. Vi arbetar just nu med vårt examensarbete som handlar om lärandeteoriers roll i verksamma lärares undervisning. Syftet är att undersöka om det går att se spår av teorier i lärares arbete. Denna enkätundersökning är en av metoderna för att få svar. Enkätundersökningen kommer att innefatta 20 respondenter.

Insamlat material kommer endast att användas i vår uppsats och därefter förstöras. Ni som deltar kommer att vara anonyma i redovisningen av resultaten.

Vi tackar för Din medverkan!

Anna Feldt      Rebecca Guerra

#### 1. A. Eleven lär sig bäst genom:

Välj två alternativ. Rangordna dessa från 1 (bäst) till 2.

- 1 Katederundervisning
- 2 Individuella inlämningsuppgifter
- 3 Kommunikations- och diskussionsövningar
- 1 Repetitionsövningar
- 3 Grupparbete med redovisning
- 2 Självständiga ämnesövergripande temauppgifter

#### B. Motivera dina val:

## 2. A. Lärarens viktigaste roll är att:

Välj två alternativ. Rangordna dessa från 1 (bäst) till 2.

- 3 Skapa ett bra socialt samspel mellan eleverna samt mellan lärare och elever.
- 1 Förmedla fakta.
- 2 Bistå eleverna i deras enskilda arbete.
- 1 Ofta testa och mäta elevernas kunskaper, för att därigenom veta deras nivå.
- 3 Genom undervisningen utveckla elevers kommunikativa och sociala kompetens.
- 2 Låta eleverna aktivt ta eget ansvar genom att delta i planering och undervisning.

B. Motivera dina val:

## 3. Vilket av följande alternativ stämmer bäst överrens med Din syn på kunskap?

Välj ett alternativ.

- 1 **Kunskap** överförs via fakta och information från lärare och lärobok till eleven.
- 2 Eleven skapar själv sin egen **kunskap** genom självständigt utforskande av verkligheten.
- 3

**Kunskap** finns i samspelet mellan människor och blir en del av den enskilde elevens tänkande/handlande. **Kunskapen** fortsätter att utvecklas i nya kommunikativa sammanhang.

#### 4. Vilka arbetssätt?

Hur många procent av den totala undervisningstiden använder Du uppskattningsvis något av följande tre övergripande arbetssätt? Välj mellan svarsalternativen: 0 %, 25 %, 50 %, 75 %, 100 %.

Helklassundervisning

Grupparbeten

Individuellt arbete

1
---

3
---

2
---

Sätt ett kryss framför de påståenden Du anser stämmer:

**Enligt ett sociokulturellt perspektiv är dialog och samspel viktigt i klassrummen. (Stämmer)**

**Lärare som utgår från den konstruktivistiska teorin menar att elever måste konstruera sin egen kunskap för att göra den till sin egen. (Stämmer)**

**Enligt ett behavioristiskt perspektiv ses kunskap som färdiga objekt, redo att överföras till eleverna. (Stämmer)**

**Enligt ett sociokulturellt perspektiv ses beröm och bestraffning som något centralt i undervisningen. (Stämmer ej)**

**Enligt behaviorismen konstrueras kunskap inom den enskilda individen. (Stämmer ej)**

**Enligt konstruktivism utgår man från elevernas tidigare erfarenheter i undervisningen. (Stämmer)**

**Lärare som utgår från den konstruktivistiska teorin menar att kunskap är direkt överförbar från lärare till elev. (Stämmer ej)**

**Katederundervisning är ett centralt inslag från ett sociokulturellt perspektiv. (Stämmer ej)**

**Grupparbete är ett centralt inslag i sociokulturellt perspektiv. (Stämmer)**

**Ur ett behavioristiskt perspektiv är omedelbar respons i form av beröm och bestraffning centralt. (Stämmer)**

**Tack för din medverkan i vår undersökning**

## **Bilaga 2**

### Observation – specifika företeelser

- Interaktion och dialog
- Katederundervisning
- Utgår läraren från elevernas tidigare erfarenheter?
- Eleverna söker enskilt kunskap
- Tillrättavisar läraren elevens beteende?
- Grupparbete
- Helhetsintryck



## Bilaga 3

### Intervjufrågor:

1. Utgår du ifrån en viss teori om lärande när du planerar din undervisning?
2. Hur ser du på lärande? Hur lär elever?
3. Hur ser du på din roll som lärare?
4. Vad är det som styr när du väljer arbetssätt för dina elever?
5. Tror du att det är viktigt med interaktion och dialog i klassrummet? Om ja, på vilket sätt är det viktigt?
6. Använder du dig av föreläsningar som undervisningsmetod? Är eleverna passiva vid dessa tillfällen?
7. På vilket sätt hanterar du icke önskvärt beteende hos eleverna i klassen när det gäller disciplin eller när eleverna inte presterar?
8. Har du dina elevers tidigare erfarenheter i åtanke när du undervisar? Om ja, på vilket sätt?
9. I vilken utsträckning, tror du, att klassrumsmiljön på verkar elevers lärande?