

Vad kan elever lära *om* ett ämne?

En fallstudie om de budskap som kan förmedlas genom
lärares och organisationens förhållningssätt

Läraryrket, ht 2008

Examensarbete, 15 hp

(Avancerad nivå)

Författare: Malin Nordh Jonsson,

Pia Skog

Handledare: Susanna Nilsson Jacobsson

HS-EA-LU-2009-01

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15hp Högskolan i Skövde

Titel: Vad kan elever lära *om* ett ämne? En fallstudie om de budskap som kan förmedlas genom lärarens och organisationens förhållningssätt?

Sidantal: 35

Författare: Malin Nordh Jonsson, Pia Skog

Handledare: Susanna Nilsson Jacobsson

Datum: 090528

Nyckelord: Budskap, dold läroplan, lärarens förhållningssätt, fallstudie.

Bakgrunden till studien är att vi båda har varit aktiva inom skolan under många år och ville undersöka hur elever och lärare upplever "sin" skola, jämfört med vad vi själva upplever? Upplever elever att de får kunskap och lär sig, motsvarande det lärarna avser att förmedla och ge eleverna kunskap och lärdom om? Förmedlar lärarna det de tror i undervisningen? Vad finns för budskap i de sociala praktikerna i skolan, som kan påverka elever på olika sätt? Studien syftar till, som titeln anger, att belysa vilka budskap som kan vara synliga i en lärares och organisations förhållningssätt, och vad elever kan lära *om* ett ämne genom dessa. Syftet med studien är också att undersöka och beskriva olika budskap som finns inom en specifik social praktik.

Studien är en kvalitativ fallstudie. Metoder som använts är observation, fokuserad djupintervju och fokuserade gruppintervjuer. I resultatet framkommer en mängd olika budskap genom vilka det är möjligt för eleverna att lära om ämnet. Dessa budskap är synliga i de olika förhållningssätten läraren, skolan och organisationen har gentemot ämnet. I diskussionen har vi fokuserat på vad som framkommit i resultatet kring lärarens och organisationens förhållningssätt. Hur kan dessa förhållningssätt påverka elevernas inställning till ämnet och hur ska man arbeta för att bli medveten om de budskap som sänds.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15hp University of Skövde

Title: What can the students learn about a subject? A case study about the knowledge which can be passed on by the teachers and organisations method of working (educating).

Pages: 35

Authors: Malin Nordh Jonsson, Pia Skog

Tutor: Susanna Nilsson Jacobsson

Date: 090528

Keywords: Message, hidden teaching plan, teaching methods, case study.

As we have been actively involved in various teaching programmes for many years, we wanted to enquire how the students and teachers understood their school and compare it to how we experienced it. Do the students fully understand the knowledge they are receiving and can they learn from it? Do the teachers believe what they are teaching is understood by the students? What is the underlining knowledge of social practices in the school, which can inspire students in different ways? The aim of the study, as the title suggests, is to convey and describe the various methods practiced in a specific social practice.

Our project is a quality study. We have used observation, specific intense individual and group interviews. In the result, arrives a different message through what there is possible for the students to learn about the matter. These messages are visible in the different attitudes the teacher, the school and the organisation have vis-à-vis the matter. In the discussion, we have focussed on what has arrived in the result around the teacher's and the organisation's attitudes. How can these attitudes influence the students' attitude to the matter and how will one work in order to become aware about the messages that are sent.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

ABSTRACT

INNEHÅLL

Del 1 BAKGRUND	1
1.1 Inledning	1
1.2 Problemformulering	2
1.3 Definitioner	3
1.3.1 Budskap	3
1.3.2 Status	3
1.4 Syfte	4
1.5 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning	4
1.5.1 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003	5
1.5.2 Kunskapssyn	5
1.5.3 Lärarens förhållningssätt	6
1.5.4 Organisationens och ledningens förhållningssätt	8
1.5.5 Den dolda läroplanen	9
1.5.6 Tidigare studier inom området status	9
1.5.7 Tidigare studier om den dolda läroplanen	10
Del 2 METOD	12
2.1 Metodval	12
2.1.1 Datainsamling	14
2.2 Urval	16
2.3 Genomförande	16
2.4 Forskningsetik	17
2.5 Trovärdighet	18
2.6 Analys	19
Del 3 RESULTAT	20
3.1 Lärarens förhållningssätt och åsikter	20
3.2 Elevernas åsikter	22
3.3 Undervisningslokalen	23
3.4 Organisation - ledning	23
3.5 Analys av budskap	24
3.5.1 Lärarens förhållningssätt	24
3.5.2 Skolan och organisationens förhållningssätt	25
3.5.3 Vad eleverna uttrycker om ämnet	25
3.6 Slutsats	26
Del 4 DISKUSSION	27
4.1 Metoddiskussion	27
4.2 Resultatdiskussion	29
4.2.1 Lärarens uppfattning av budskap	29
4.2.2 Vikten av ett ämne, i förhållande till andra ämnen	31

4.2.3 God skolutveckling	33
4.2.4 Vad kan den dolda läroplanen lära oss om budskap?	34
4.3 Fortsatt forskning	35

REFERENSER

Bilaga A: Observationsmall vid fallstudie

Bilaga B: Frågeguide för intervju med lärare

Bilaga C: Frågeguide för gruppintervju med elever

Del 1 BAKGRUND

1.1 Inledning

Flera års arbete som lärare i textilslöjd respektive drama, har bildat grund och gett inspiration till denna studie. De senaste åren har tjänsterna kombinerats med pedagogikstudier för att utveckla arbetet, och med förhoppningen hos oss båda att bli behöriga lärare. Kortare och längre anställningar har avlöst varandra, på olika skolor i Skaraborg, och har gett en bred erfarenhet av hur arbetet kan vara upplagt. Under de här åren har givetvis många samtal och diskussioner förts med lärare och elever om skolans vardag, samtidigt som en egen bild av samma verklighet växt fram. Detta har gett en förståelse för att varje individ har sin syn på verkligheten i skolan, och den verksamhet skolan bedriver. En förståelse för att varje individ är unik, och tolkar verkligheten utifrån sitt eget perspektiv och tidigare erfarenheter. Frågan är därför; Hur upplever elever och lärare "sin" skola, jämfört med vad vi själva upplever? Ser de detsamma som vi ser? Upplever elever att de får kunskap och lär sig, motsvarande det lärarna avser att förmedla och ge eleverna kunskap och lärdom om? Förmedlar lärarna det de tror i undervisningen? Vad finns för budskap i de sociala praktikerna i skolan, som kan påverka elever på olika sätt? Funderingar har genom detta även väckts, om hur lärare och elever uppfattar skolans olika ämnen, vilken betydelse de förmedlar att de olika ämnena har för elevens utveckling och lärande, och vilken status de därmed har.

Den nationella utvärderingen av skolan, NU-03, som Skolverket (2004) utförde 2003, talar för att tanken om statuskillnader mellan ämnena är riktig. Där presenteras bl.a. sammanställningar av hur elever, föräldrar och lärare upplever olika ämnen utifrån olika perspektiv. I utvärderingen konstateras att statuskillnader finns mellan olika ämnen i skolan. Den sammanfattande huvudrapporten, rapport 250, beskriver...

Ett grundläggande mål för grundskolans arbete är att alla elever ska känna sig hemma i, och känna mening med skolans alla ämnen. Såväl NU-03 som Skolverkets allmänna attitydundersökningar visar att så inte är fallet.

Analysen visar också klara upplevda statuskillnader mellan grundskolans ämnen, något som kan ha förstärkts genom att de tre ämnena svenska, engelska och matematik fr.o.m. läsåret 1998/99 har blivit behörighetsgivande för övergång till gymnasieskolan. (Skolverket 2004, rapport 250, s.131)

Frågan är då vad som orsakar statuskillnaderna, och varför de finns kvar år efter år. Vi har funderat på om elever och även lärare i grundskolan, inte helt är medvetna om alla de olika ämnenas mening, och syfte enligt läroplanen. Varför vi exempelvis har slöjd och bild i skolan, likväl som vi har matematik och svenska. Om inte elevers och lärares kännedom om detta finns, påverkas då deras uppfattning om de olika ämnenas betydelse, och följaktligen vilken status de ges? Påverkar den traditionella uppfattningen om att teoretiska studier är mera värda och betydelsefulla än praktiskt kunnande,

fortfarande vår skola i dag? Kan det till och med vara så att läraren är så påverkad av den allmänt rådande uppfattningen, att den inte ser sitt eget värde, och därmed förmedlar sitt ämne som ett lågstatusämne? Påverkar läraren omedvetet elevernas uppfattning genom signaler om ämnet, och påverkar på samma sätt ledningens förhållningssätt till ämnet både lärare och elever? Har vissa lärare inte själva kraft eller redskap, att upptäcka och styra de budskapen de förmedlar, utan är omedvetet fast i en roll? Finns budskap och signaler, som är positiva för ämnet och elevernas lärande, och finns de som kan vara negativa?

Läroplanen, Lpo 94 (Utbildningsdepartementet 1994) beskriver en helhetsbild av hur skolan ska vara uppbyggd och fungera, vilka ämnen eleverna ska få undervisning i och syftet med dessa, för att eleverna ska utvecklas på ett balanserat sätt. I kapitel 2.2 Kunskaper, står bl.a. att "Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former." Bland "Mål att sträva mot" nämns i samma stycke att "Skolan ska sträva efter att varje elev tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet." Lika värde läggs där på alla ämnen, och inget antyds om att något är viktigare än andra. Om inte detta uppnås utan vissa delar i verkligheten ses som mindre betydelsefulla av både elever och lärare, rubbas "balansen" och det slutliga målet är svårt att nå. Som vi sett i NU-03 (Skolverket 2004) värderas i verkligheten inte alla ämnen lika, trots det läroplanen anger. Utöver de officiella styrdokumentet, finns vad som kallas den dolda läroplanen. Den dolda läroplanen innehåller normer och direktiv som är vedertagna, men inte finns i skrift (Stensmo 1997). Påverkar dessa, ofta motsatta krav undervisningen med tanke på hur eleverna uppfattar ämnet och lär i olika situationer? Kan budskap som lärare och organisation förmedlar om olika ämnen, vara en del av anledningen till att de värderas olika? Vad är möjligt för eleverna att lära genom dessa budskap?

Studier och forskning i frågan kan belysa vilka budskap eleverna får från olika håll, och vilka signaler det ger eleverna om de olika ämnena. Det kan lyfta fram vikten av lärarens och skolledningens förhållningssätt till olika ämnen, och bli en signal till lärare att reflektera över sitt eget agerande.

1.2 Problemformulering

Bland många frågor och funderingar i ämnet, har valts att i undersökningen fokusera på lärarens olika budskap i undervisningen, och hur dessa kan se ut i en specifik situation. Vilka budskap om ett ämne finns på skolan som helhet, i yttre faktorer, i skolkoden, från ledning och lärare, och vad kan eleverna lära om ett specifikt ämne av dessa budskap? Vi är nyfikna på, om det sätt på vilket läraren genomför undervisningen, och vilka budskap läraren sänder om sitt ämne i förhållande till övriga, kan vara en bidragande orsak till att statuskillnader finns mellan ämnena. Om läraren anser sitt ämne viktigt, är medveten om syftet och nyttan med det, och kan argumentera för det i mötet med elever och andra lärare, och därutöver även är medveten om vilka budskap som finns i den specifika sociala praktik där undervisningen sker, skulle det kunna stärka läraren i

arbetet, och verka för att ämnena värderas lika. Likaså skulle läraren omedvetet kunna sänka sin egen och ämnets status om förhållandet är det omvända. Vad säger läraren, och skolan i helhet, ”mellan raderna” till eleverna om ämnet, och vad kan eleverna lära om ämnet av dessa budskap?

Detta kan belysas genom att studera ett fall, genomföra en s.k. fallstudie, runt en specifik lärare i ett antal utvalda undervisningstillfällen, på en bestämd skola. Genom att i det aktuella fallet (läraren, eleverna, undervisningen, och skolmiljön i stort), söka efter, och notera det som skulle kunna vara tecken på budskap, kan exempel ges på vad som är möjligt för eleverna att lära och förstå om ämnet.

Genom att beskriva lärarens sätt att undervisa, lärarens förhållningssätt i klassrummet, och påvisa tänkbara budskap om ämnet, menar vi att resultatet av studien kan vara till hjälp för lärare att förstå verkningarna av sitt eget agerande. Det kan bli en anledning att ifrågasätta ett invariant arbetssätt, och utveckla sin undervisning. Att beskriva hur verkligheten ser ut i ett specifikt fall, och belysa området i stort, kan väcka intresse och förståelse för positiva och negativa effekter, som uppstår till följd av lärarens och skolledningens förhållningssätt. Diskussioner som uppkommer genom detta, kan även leda till att komma närmare ett bättre förhållande. Det kan tydliggöra för lärare vikten av att lyfta fram olika ämnens syfte, till vad som anges i läroplanen, och att även vara insatta i andra ämnens syfte, än det de själva undervisar i. Elevernas förståelse för det lärande de olika ämnena syftar till kan då öka, och genom att de blir medvetna om detta, kan även deras lärande i alla ämnen påverkas positivt. Undersökningen kan bidra till ökad jämvikt och bättre balans mellan skolans olika ämnen, samt en bättre förståelse bland lärare av vikten av ett helhetstänkande i undervisningen.

1.3 Definitioner

Här definieras två centrala begrepp i studien, budskap samt status.

1.3.1 Budskap

I denna studie definieras *budskap* som olika uttryckssätt, handlingar och ageranden, vilka har en innebörd som kan påverka elevernas tankar om ett specifikt ämne. Budskapen kan även synas i form av resurser, exempelvis utrustning, lokaler och tid, vilket även det kan påverka tankarna om ämnet. Budskapen kan vara medvetna eller omedvetna, från sändarens sida, och mottagaren påverkas mer eller mindre av dem, medvetet eller omedvetet.

1.3.2 Status

Ordet status har till viss del olika innebörd beroende på sammanhang, vad objektet för statusen är, och ur vilket perspektiv det ses. För att förtydliga ordets innebörd i denna studie har utgångspunkten varit Nationalencyklopedins definition.

Enligt Nationalencyklopedin härstammar ordet *status* från latin, och har då betydelsen tillstånd, ställning, (stilla)stående. ”Inom sociologin är det en benämning på en persons ställning i en grupp eller gruppens ställning i samhället”. Nationalencyklopedin beskriver att ”enligt Max Weber är status ett relationellt fenomen, dvs. den är avhängig andras värdering av de attribut som utmärker personen eller gruppen i fråga. Senare sociologer har i större utsträckning förstått en viss status som förknippad med en viss samhällelig position. Status kan vara tillskriven, dvs. bero på börd, kön, ålder, etnicitet, ras e.d., eller förvärvat, dvs. ett resultat av utbildning, yrke eller talang.” Ett överförande av denna definition, som beskriver en persons eller en grupps status, till att gälla ett ämne blir då; en benämning på ett ämnes ställning i en grupp av andra ämnen, eller i samhället. Statusen för ett ämne är ett relationellt fenomen, och är avhängigt elevers, lärares, föräldrars och samhällets värderingar av det som utmärker ämnet i fråga.

Med utgångspunkt i detta har ordet status i denna studie getts betydelsen hur ett ämne värderas i förhållande till andra ämnen, för elevens kunskapsutveckling i skolan och elevens framtid, och vilken ställning elever och lärare anser ämnet har. Detta tillsammans med den betydelse och vikt ett ämne allmänt ges i den utvalda skolans kultur, i form av resurser, tid, uppmärksamhet m.m.

1.4 Syfte

Detta arbete syftar till, som titeln anger, att belysa vilka budskap som kan vara synliga i en lärares och organisations förhållningssätt, och vad elever kan lära om ett ämne genom dessa. Vi vill söka efter tecken på möjliga budskap, i ett specifikt fall. Genom att beskriva hur en bestämd lärare förhåller sig till sitt ämne och undervisningen, samt hur organisationen förhåller sig till läraren och ämnet, ge exempel på vad eleverna kan lära om ämnet.

Syftet med studien är mer preciserat, att undersöka och beskriva olika budskap som finns inom en specifik social praktik. Syftet är vidare att analysera och tolka budskapen, för att belysa vad eleverna eventuellt kan lära om ämnet genom dem.

1.5 Teoretisk bakgrund och tidigare forskning

Här presenteras en översikt av litteratur och forskning som ligger till grund för kommande diskussion. Utvärderingar av ämnens status belyses, liksom den kunskapssyn som ligger till grund för studien. Lärares förhållningssätt och hur det kan påverka undervisningen beskrivs genom att referera till olika författare, och den dolda läroplanen beskrivs ur olika perspektiv. Avslutningsvis beskrivs studier där den dolda läroplanen, och olika ämnens status behandlas.

1.5.1 Nationella utvärderingen av grundskolan 2003

Skolverket genomförde 2003 en nationell utvärdering, vilken benämns NU-03 (Skolverket 2004), med syfte att bl.a. ge ett helhetsperspektiv på den svenska grundskolan, och vara underlag för nationella beslut. I den sammanfattande huvudrapporten redovisas bland mycket annat elevernas uppfattning om grundskolan, deras attityd till olika ämnen, och även hur elever värderar skolans ämnen. Utvärderingen är intressant i detta sammanhang, därför att den är den största nationella utvärdering av grundskolan som hittills gjorts, och den gör en jämförelse av elevers uppfattningar om grundskolans olika ämnen. Den kan därmed vara underlag för antagande om ämnenas olika status. I rapporten diskuteras även syftet med grundskolans uppdelning i ämnen, vilket även är relevant på det sätt att uppfattningen och utgångspunkten i studien är att alla ämnen bör samverka och bilda en helhet. Avsnittet om elevers uppfattning om grundskolan bygger till stor del på analys av enkäter där frågor och svarsalternativ är utformade likadant för alla ämnen. Detta ger ett unikt underlag och möjlighet till jämförelse, och är därför angeläget att belysa.

När attityden till olika ämnen diskuteras i rapporten, framhålls att de statliga styrdokumenterna inte ger någon grund för att vissa ämnen i grundskolan är viktigare och mera betydelsefulla än andra. Det hänvisas till kursplanen som beskriver att anledningen till uppdelningen i olika ämnen inte är att skapa gränser dem emellan, utan ett sätt att organisera utbildningen. Vidare är syftet med kursplanerna att tydliggöra hur ämnet ska bidra till att målen i läroplanen uppfylls enligt NU-03. Det konstateras att grundskolan inte lyckats i hänseendet att alla ämnen bör vara lika viktiga, mycket p.g.a. att matematik, engelska och svenska numera är behörighetsgrundande för gymnasiestudier. Dessa ämnen har därigenom fått stor uppmärksamhet och fokus jämfört med andra ämnen, både i skolan och i övriga samhället. Elevernas syn på skolämnenas status, betydelse och nytta anses i rapporten påverkas av denna uppmärksamhet. Vi förstår texten så, att alla ämnen ska samverka för att uppfylla det läroplanen föreskriver. Att det däremot inte är så i dagens grundskola, utan större fokus läggs på vissa ämnen, vilka därmed kan anses ha högre status.

Den nationella utvärderingen innehåller även uppgifter om de olika ämnena. Här är relevant att till viss del belysa hem- och konsumentkunskapsundervisningen, eftersom det är just det ämne som vi har valt att observera i studien. Det konstateras genom enkätundersökningar bl.a. att både elever och föräldrar anser ämnet relativt viktigt och nyttigt. Däremot uppger eleverna att de upplever brist på inflytande i undervisningen. Eleverna anser inte heller att ämnet är viktigt för deras arbete i framtiden. Värt att nämna är även att hem- och konsumentkunskap är ett av de ämnen där minst antal eleverna uppger att läraren undervisar bra och ger den hjälp de behöver. Skillnaden mellan olika ämnen är däremot inte stor i det avseendet. Andelen elever som anser att läraren har förmåga att engagera och skapa intresse är även det minst för hem- och konsumentkunskap.

1.5.2 Kunskapssyn

I Kroksmarks (2003) bok betonas vikten av det praktiska arbetet i samspel med det teoretiska i skolan, genom John Dewey, när han står som företrädare för

progressivismen. Deweys tankar om hur viktig anknytningen till det sociala livet är för lärandet, belyses här för att kunna relatera till synen på hur skolans ämnen bör samverka och bilda en helhet. Handling och tänkande, därmed teori och praktik, är enligt Kroksmark (2003) komponenter som alltid hör samman hos Dewey. Dewey anser vidare att fostran och utbildning är av social natur, och att det därför inte går att skilja lärandeprocesser från samhället i övrigt. Skolan måste hjälpa barnet genom att vara en del av samhällslivet, låta barnet upptäcka att skolan och arbetsformerna där, är likt det som samhället utanför skolan innehåller. Den motivation som uppstår ur detta, menar Dewey är mera verkningsfull för lärandet än abstrakta instruktioner. Dewey (1897) skriver i Mitt pedagogiska credo, i Kroksmark (2003), att det är mot barnets natur att bli introducerad i en mängd olika studieämnen som inte har anknytning till barnets sociala liv. Undervisningen måste kopplas till verkligheten och blir då meningsfull för eleven. Dewey menar att detta visar de praktiska ämnenas betydelse i skolan, då han anser att dessa ämnen är grundläggande former för sociala aktiviteter. Barnets första kontakt med de mera teoretiska ämnena i skolan bör ske genom förmedling av de praktiska ämnenas verksamhetsformer anser Dewey. Dessa tankar är viktiga för utgångspunkten i denna studie, att en helhet av alla ämnen främjar lärandet.

1.5.3 Lärarens förhållningssätt

Att läraren och dennes sätt att uppträda, planera och genomföra undervisningen har betydelse för vad som sker i klassrummet visar Carlgren och Marton (2002). De beskriver en studie av sex olika lärare, verksamma under likartade betingelser, på samma skola, med syfte att belysa olika aspekter av lärarens arbete. De konstaterar att verkligheten i klassrummet innehåller flera frågor som lärarna måste förhålla sig till, och som läraren hanterar på olika sätt. Det är intressant att belysa för kommande diskussion, hur det framkommer att lärarnas olika sätt att agera, påverkar eleverna och vad som sker i klassrummet. Det beskrivs hur, ytligt sett, verksamheten är likartad i de olika klassrummen, med traditionella genomgångar för hela klassen blandat med mycket enskilt arbete. Trots den bilden menar författarna att olika verksamheter pågår under ytan, beroende på lärarens sätt att undervisa. De framhåller att alla lärarna måste hantera ett antal frågor, men vilka frågor som blir framträdande varierar beroende på hur läraren lyckas i hanteringen. En fråga som knappast framträder alls hos en lärare, kan bli ett stort problem för en annan, genom att den inte hittat lösningar på just denna fråga. När lärarens förhållningssätt och budskap studeras, kan detta vara relevant att belysa. Det författarna beskriver ger en förståelse för att lärarens sätt att agera påverkar eleverna och det som sker i klassrummet.

Ett likartat resultat beskrivs av Olga Dysthe (1996) i boken *Det flerstämmiga klassrummet*. Även hon ger oss en möjlighet att förstå hur en lärares, inställning och sätt att undervisa kan påverka eleverna, och det anses därför vara intressant för denna studie. I boken följs ett projekt där tre olika lärare i tre olika klasser, gör ett försök med ett nytt sätt att arbeta i undervisningen vilket benämns "skriva för att lära". I en av klasserna, där förändringen tydligast syns, den s.k. Baywater-klassen, är elevernas engagemang och vilja att lära i utgångsläget väldigt låg. Klassen och skolan är typisk för de problemfyllda storstadsskolor som finns i USA, enligt författaren. Lärarens insikt och känsla av att hon inte kan engagera eleverna och ge dem det hon vill i sitt ämne,

historia, med de undervisningsmetoder hon använder, leder till en förändrad inställning till undervisningen från lärarens sida. Hon ändrar sitt förhållningssätt, till både eleverna och undervisningen, och prövar ett helt nytt arbetssätt. Detta leder till en stor positiv förändring i elevernas uppfattning om ämnet, och även i fråga om deras tro på sig själva, och den egna förmågan att lyckas. Läraren är redan från början kunnig i sitt ämne och intresserad av att ge eleverna så bra och relevanta kunskaper som möjligt, och därmed är det hennes ändrade förhållningssätt som påverkar elevernas inställning.

Stensmo (2000) påvisar att det finns olika ledarstilar. Det finns inget sätt att undervisa, leda och lära som passar alla. Läraren måste finna sitt eget sätt att arbeta med undervisning och utveckla sitt ledarskap i klassrummet. Stensmo nämner fortsättningsvis några sätt att arbeta med sitt ledarskap som kan vara intressant att ta i beaktande. Läraren måste begränsa sig till att dela med sig av sina erfarenheter och uppfattningar till ett tillfälle och inte tjata och överösa eleverna med olika budskap. Läraren måste vara en aktiv lyssnare och erbjuda eleverna sin uppfattning och sina erfarenheter och inte pressa eleverna att ta över lärarens åsikter och värderingar. För att vara en god förebild och rådgivare måste läraren enligt Stensmo "leva som hon lär". För att kunna göra detta bör man som lärare ha god självkänedom och vara klar över sina egna värderingar och ställningstaganden. Stensmo menar också att ökad självkänedom ofta resulterar i ökad självacceptans och detta resulterar i att man blir accepterad av sina elever och därmed en framgångsrik lärare. För att enligt Stensmo utveckla sin ledarstil bör varje lärare arbeta och bli medveten om de budskap den förmedlar. Detta kan läraren enligt Stensmo göra genom att träna sitt "självsäker beteende". Ett självsäkert beteende är inlärt och kan tränas genom självobservation via spegel eller videokamera eller i dialog med andra som ger återkoppling. Det man tränar på är se budskap i ögonkontakt, hållning, avstånd, kroppskontakt, gester, ansiktsuttryck, röstläge, tonfall och ljudstyrka, flödet i talet, tidpunkt, lyssnande, tänkande om den egna personen samt innehållet i det man säger och gör. Stensmo anser att själv säkerhetsträning stärker lärarens auktoritet och självkänsla. Därmed kan läraren på ett tydligt sätt förmedla sina krav och önskemål om hur livet i klassrummet ska fungera på ett tillfredställande sätt både för sig själv och för sina elever.

Frågan om hur "den gode läraren" är eller ska vara, är närmast omöjlig att besvara, menar L-Å Kernell (2002). Han anser att vi inte kan bedöma lärarens arbete med hjälp av kriterielistor eller liknande eftersom arbetet är alldeles för komplext, men gör ändå ett försök att strukturera de olika kvaliteter som en lärare utvecklar. Författaren menar detta kan vara en hjälp för att analysera lärarens insatser. Man måste, om man utgår från att lärare går att utbilda, titta på de förhållningssätt och beteenden läraren kan utveckla. Yrket är till stor del beroende av lärarens personlighet, men det är inte just de personliga egenskaperna som ska bedömas, utan hur läraren kan utnyttja sina egenskaper. Läraryrkets utmaning finns bland annat i att finna mönster för när olika förhållningssätt fungerar, blir rätt eller fel, och vilka effekter olika beteenden orsakar skriver Kernell. Här framgår att lärarens förhållningssätt i hög grad påverkar eleverna och det intresse de får för undervisningen.

Kernell (2002) beskriver hur lärarens uppgift i stort är att förbereda eleverna för livet, genom att ge dem en förståelse för världen vi lever i. Eftersom det är en stor och mäktig

uppgift kan läraren inte tala om allt samtidigt, utan måste vinkla, göra ett urval, det vi kan kalla tema, eller om temat är väl etablerat i skoltraditionen – ett ämne. Vi behöver se ett fenomen ur olika perspektiv, genom olika ämnen, för att få en rättvis förståelse av livet menar författaren. Han menar vidare att ämnen alltså kan betraktas som olika sätt eller metoder att beskriva världen. Beträktaren bör inte fastna i ett enda perspektiv, eftersom andra vyer då lätt kan upplevas som fel. Det författaren beskriver kan tolkas som att alla ämnen behövs för att få en rättvis bild av det vi studerar, och att helhetsbilden blir rättvisande först när ett fenomen belyses från flera håll, eller studeras genom olika ämnen. I denna studie är det en uppfattning som styrker utgångspunkten att alla ämnen är lika viktiga och bör samverka i undervisningen.

Skolverkets publikation (2003) menar att en skicklig lärare har en bred repertoar av undervisningsmetoder och använder flera inlärningsstilar och strategier. Läraren ska väcka elevernas nyfikenhet och intresse genom sitt ämnesinnehåll och sina undervisningsmetoder. En god undervisning är målinriktad, väl förberedd och välstrukturerad med tydliga ramar för elevernas eget ansvar.

1.5.4 Organisationens och ledningens förhållningssätt

Skolverkets publikation (2008) anser att ett framgångsrikt ledarskap har tydligt fokus på skolans kunskapsmål. För att uppnå detta måste rektor ta ansvar för undervisningskvaliteten i sin skola. Genom klassrumsbesök skapa sig en bild av lärarens undervisning för att utifrån detta sedan utveckla och förbättra undervisningen. Skolledarens uppgift är att rekrytera skickliga lärare och i sin ledningsgrupp skapa medvetenhet och samsyn om skolans mål. De länder som lyckas med denna utveckling erbjuder handledning, stöd och erfarenhetsutbyte och på så vis sker en ständig utveckling av de enskilda lärarnas kompetens. Skolverket påvisar här att ämneskunniga lärare bidrar till en god studiemiljö. En framgångsfaktor för effektiva skolor är att de prioriterar kunskapsmålen och att all personal är enig om betydelsen av undervisning. Andra framgångsfaktorer för en god utveckling är att det behövs en lugn och trygg arbetsmiljö i skolan, framgångsrika skolor utnyttjar också inlärningsstiden maximalt.

Lärare upplever bristande stöd från ledningen fastslår Scherp och Scherp (2007). Författarna menar dock att detta inte grundar sig i ledningens syn på den pedagogiska verksamheten, vilket skulle kunna vara en anledning. Scherp och Scherp anser däremot att empirin ger stöd för att lärarna känner sig ha för lite stöttning när problematiska vardagssituationer uppstår. Lärarna saknar tillräckligt stöd för att sätta in förbryllande händelser i en helhet, och för att få vägledning i sitt agerande. Författarna menar att ledaren bör ha kännedom om vardagsverksamheten för att kunna ge detta stöd.

Traditioner på skolan spelar ofta en avgörande roll för hur skolledare agerar i olika valsituationer i vardagen, menar även Scherp och Scherp. Om inte traditionerna och rutinerna på skolan stämmer med vad ledaren vill uppnå, krävs mod och stor övertygelse för att genomföra förändring. En gemensam bärande idé hos både arbetslag och ledning, anser de därför vara en avgörande faktor i skolutvecklingsarbetet, vilket de menar sig ha belägg för genom studier.

1.5.5 Den dolda läroplanen

Den dolda läroplanen kan enligt Arfwedson (1998) beskrivas som den process, vilken sker bakom skolans officiella målsättning, en form av indoktrinering av eleverna till de normer och behov som finns i samhället. Det sker genom mekanismer vilka läraren oftast är omedveten om, och övar eleverna i regler, ritualer och uthållighet, och får eleverna att se regelverk, hierarkier och prestationer som naturliga. Den dolda läroplanen fostrar enligt Stensmo (1997) eleverna till bestämda beteendemönster, genom regelbundet återkommande situationer. Han betecknar den dolda läroplanen som en empirisk beskrivning av verksamheten i skolan.

Enligt Broady (1981) är den dolda läroplanens krav direkt förbundna med undervisningens ramar såsom tid, momenten som ska genomgå, undervisningslokalen, antal elever och undervisningsgruppens sammansättning. Han menar att den dolda läroplanen påverkas utifrån hur skolan som institution fungerar. Han påvisar också att den dolda läroplanens krav handlar om inövning i tålmod – förmågan att tåla och att stå ut. Den dolda läroplanen ställer enligt Einarsson (1984) andra krav på eleverna, vilka ofta är motsatta de officiella styrdokumentet och Einarsson sammanfattar kraven för de uttalade reglerna som finns i ett klassrum såhär:

- Du ska lyda läraren
- Du ska sitta tyst och stilla
- Du ska kunna vänta
- Du ska vara uppmärksam
- Du ska arbeta individuellt
- Du ska undertrycka dina egna erfarenheter

Broady (1981) menar att det finns en god och en ond sida av den dolda läroplanen. Han menar att det är bra att barnen lär sig arbetsrutiner och vanligt folkvett såsom att passa tider, inte prata i munnen på varandra och hålla överenskommelser men av ondo är att den dolda läroplanen är dold dvs. att man som lärare tror sig lära ut ett ämne och inte undersöker vad eleverna lär sig därutöver. När blev då den dolda läroplanen dold? Broady (1981) menar att ett rimligt svar är att den blev dold i och med progressivismen. Han menar att i artonhundratalets folkskolepedagogik var den dolda läroplanen inte alls dold utan tvärtom. Den öppna disciplineringen hade sin bestämda funktion i samtidens tankevärld. Broady (1981) hänvisar till Herbart som menar att behandla elever som individer och ta hänsyn till vars och ens särart, erfarenheter och behov, inte är den statliga skolans uppgift. Det är däremot en uppgift för undervisning i hemmet. Broady (1981) menar att progressivismen präglas av individualismen där undervisningen sker utifrån den enskilde elevens erfarenheter och behov vilket stod i direkt motsatts till Herbarts tankar om skolan och dess innebörd.

1.5.6 Tidigare studier inom området status

Det finns en del studier och tidigare forskning som behandlar olika ämnens status i skolan, men få där just lärarens förhållningssätt ställs i förhållande till statusen. En studie som måste anses ligga i närheten av undersökningsområdet, och som kan ge en

del värdefull information är Falinski, Isacson och Sjölund (2006), 10-poängs uppsats vid Göteborgs universitet. I den ger lärare och elever sin syn på olika ämnen i gymnasieskolan, och olika ämnens status diskuteras. Författarna konstaterar att i både elevernas egen syn på ämnens status, och i deras syn på vad ämnena har för status i samhället ligger matematik, engelska, svenska SO och NO högt, medan praktiskt/estetiska ämnen ligger långt ner på listan. Det kan anses anmärkningsvärt att det enligt författarna även är dessa ämnen som gjort eleverna mest besvikna. Förhållandet blir däremot omvänt när de frågar eleverna om det roligaste ämnet eller favoritämnet då de praktiskt/estetiska ämnena syns i topp, tillsammans med SO. De flesta lärare svarade i intervjuer att alla ämnen har samma status, men det ska ställas emot att de ändå kan rangordna ämnena efter viktighet, och att 11 av 12 lärare anger att svenska är det viktigaste ämnet. Flertalet lärare uttrycker också att man bör ha en holistisk syn på ämnesindelningen, eftersom de menar ämnena går i varandra. För övrigt stämmer lärarnas rangordning av ämnen efter viktighet, väl överens med vad eleverna anger som ämnen med hög status.

1.5.7 Tidigare studier om den dolda läroplanen

Det finns en del forskningsrapporter som tar upp den dolda läroplanen, men det finns ingenting om ett specifikt fall där man har sökt efter tecken för att se vad eleverna lär sig om ett ämne. En studie som har vissa likheter är Norbergs C-uppsats (2004) Vad elever kan lära sig om sig själva. Syftet med Norbergs (2004) uppsats är att genom deltagande observation och intervjuer med flickor i år 8, studera och analysera hur deras inbördes kommunikation i skolan påverkade deras självkänsla. Sådär beskriver Norberg vad skolan är enligt de elever hon har intervjuat:

Skolans lärare, kamrater, arbetsuppgifter och lokaler kan upplevas som trevliga eller otrevliga av olika elever. Vissa elever kan känna sig sedda och bekräftade av sin omgivning och uppleva sig ha kontroll över sitt skolarbete, medan andra kan uppleva att de varken klarar av relationer eller arbete. För den enskilde eleven utgör allt detta skolan.
(Norberg, 2004, sid 7)

Norberg påvisar i sin studie att kommunikation, närhet och gemenskap var ojämnt fördelad. "Dolda budskap" lärde vissa av elever att de saknade betydelse för andra. Skolans organisation och lärarnas undervisning påverkade elevernas kommunikation på flera sätt. Skolan arbetade i liten utsträckning för att hjälpa eleverna i deras kommunikation. Genom att varken lärarna eller skolans organisation visade att de såg elevernas kommunikation som viktig gav de ett tyst godkännande av att några elever stod utanför den gemenskap andra elever var inneslutna i. Norberg menar härigenom att skolan i liten utsträckning strävar efter att vara en levande social gemenskap.

Hyddmark (2008) har arbetat kring forskningsfrågan: Hur tänker några svenska skolungdomar kring begreppet framgång? Hyddmark förklarar begreppet "den dolda läroplanen" följande:

Den dolda läroplanen är ett verktyg med vilket det är möjligt att närma sig skolan för att få ett svar på frågorna vad som egentligen händer bakom det som synes ske. Vad är det

eleverna lär sig utöver de kunskaper som stipuleras i läroplanen. Vad är det som gör att skolan misslyckas med att ge barn från alla samhällsklasser en likvärdig utbildning. Varför är det så svårt att förändra skolans struktur. (Hyddmark, 2008, sid 4)

Hyddmark (2008) påvisar att Broady understryker att både politiker och dagens debattörer beskriver dagens skola som en serviceinrättning där den enskilde eleven kan hämta ut det som den tycker sig finna intressant och nyttigt för eget bruk såsom kunskaper, personlighetsutveckling, examina och karriärmöjligheter. Hyddmark menar att Broady varnar för att vägen till social uppstigning stängs genom att den gode läraren förväntas se in i varje elevs värld, sätta sig in i elevens privata situation i hemmet och även i kamratkretsen. Det förväntas också att den gode eleven blottar sig. Slutligen vill Hyddmark att hennes studie ska ge läsaren en medveten bild av dagens skola och att det än i dag finns dolda agendor i styrdokumentet och att lärare måste vara klar över detta för att på så sätt ge alla elever möjlighet att lyckas.

Del 2 METOD

Studien grundar sig i den kvalitativa forskningen. En kvalitativ metod syftar till att tränga på djupet och gestalta något som annars är dolt, att förstå särpräglade fenomen, enligt Stukát (2005). Detta är en bidragande orsak till valet av denna metod, eftersom det överensstämmer väl med syftet för studien. För att upptäcka och tolka olika budskap i en social praktik, så som tanken är i detta fall, krävs att frågor och observationer tränger på djupet, och gör dessa budskap synliga. Studien syftar inte till att generalisera och förklara, utan att beskriva och belysa ett fenomen. Enligt Merriam (1994) är man i kvalitativ forskning intresserad av process, innebörd och förståelse. Som forskare använder man ord och bilder för att beskriva vad man fått ut av den företeelse som studerats. En egenskap som utmärker kvalitativ forskning är att man bokstavligen söker upp människor, situationer, platser eller institutioner för att ta reda på hur de bär sig åt i sin naturliga omgivning. Stukát (2005) beskriver att huvuduppgiften för den kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommit genom exempelvis intervjuer. Unika fall beskrivs, och gestaltas med tanken att förstå helheten, vilken antas vara mera än bara summan av delarna. Ambitionen i denna studie är att tolka det som sker i ett specifikt fall, en undervisande lärare i sin praktik, och de eventuella budskap det sänder till eleverna, samt tolka det som sker på skolan i stort, relaterat till det aktuella ämnet. Tanken med studien är även att förstå helheten i situationen, det som eventuellt sker ”under ytan”, och stämmer därigenom väl överens med den kvalitativa synsättet. Merriam (1994) menar också att i kvalitativ forskning utgår man från att det finns många verkligheter och att den har en subjektiv historia som behöver tolkas. Som kvalitativ forskare är man intresserad av olika innebörder – dvs. hur människor upplever företeelser eller situationer och hur de tolkar dessa. Man utgår från att innebörden finns inneboende i människans erfarenheter och att denna förmedlas via forskarens egna upplevelser i situationen. Ett mål med studien är enligt syftet att belysa och ge exempel på budskapen i en specifik social praktik, och vad eleverna eventuellt kan lära ut av dessa. I likhet med det Merriam beskriver ovan, vill vi därför belysa vilken innebörd olika situationer, och företeelser har för eleverna.

2.1 Metodval

För att undersöka det valda problemet har valts en kvalitativ fallstudie. Merriam (1994) menar att syftet med en fallstudie inte är att komma fram till den korrekta eller sanna tolkningen av de fakta man har tillgång till utan snarare att undanröja felaktiga slutsatser så att man till slut kan komma fram till den bästa och den mest övertygande tolkningen. Enligt Merriam (1994) är fallstudiens upplägg en avgörande fördel då pedagogiska processer, problem och program undersöks. Metoden förmedlar förståelse och blir något som i sin tur kan påverka och kanske förbättra praktiken. Enligt Merriam är fallstudie en metod som kan användas för att systematiskt studera en företeelse. Genom att koncentrera sig på en företeelse eller en specifik situation strävar man som forskare att belysa samspelet mellan viktiga faktorer som kännetecknar företeelsen eller situationen i

fråga. Merriam säger att fallstudien ska innehålla så många variabler som möjligt och ska beskriva samspelet mellan dem, ofta över en längre tidsperiod.

Hon tar också upp flera begränsningar med fallstudien såsom att läsaren kan få en felaktig bild då det kan uppfattas som att studien påvisar en helhet men i själva fallet så utgör den enbart en specifik del, kanske en enda aspekt av livet eller en enda företeelse. Hon menar också att det i viss mån är en begränsning att forskaren själv är det främsta instrumentet när det gäller insamlandet och analysen. Forskaren är utelämnad åt sin egen förmåga och fingertoppskänsla under större delen av forskningsarbetet. Hon menar också att kvalitativa fallstudier kan definieras som en intensiv, helhetsriktad beskrivning och analys av en enhet eller en enda företeelse. Merriam påvisar också att om man väljer fallstudie som forskningsmetod vinner man något, men man kanske också måste offra något. Det enda man kan göra är att väga metodens fördelar mot dess begränsningar och göra sina val utifrån detta. Bell (2000) påpekar att det vid fallstudier kan vara svårt att via oberoende källor kontrollera informationen forskaren samlat in och därför finns det en risk för snedvridna resultat. Bell menar också att det är särskilt viktigt att undersökningar som utgår från en fallstudie har en tydlig problemformulering då fallstudiens insamlingstekniker tenderar att bli ett evighetsarbete, alla forskare måste begränsa sitt material. Problematiken med denna kvalitativa fallstudies valda tekniker kan möjligen bli att informationsinsamlingen blir en utdragen process då det kräver mycket tid för att komma åt den information som vi är ute efter. Eftersom teknikerna är tidskrävande kan det bli lätt att forskaren tappar fokus och observerar fel saker.

Valet har gjorts efter övervägande, med tanke på syftet, att finna och tolka budskap i en specifik social praktik. Syftet i denna studie är inte att generalisera, eller säkerställa, utan att belysa och beskriva förhållningssättet och vilka tecken som kan finnas, samt tolka vad dessa lär eleverna om ämnet i fråga. Precis så som Merriam beskriver, vill vi söka upp människor på en bestämd plats, en institution, för att se hur de betar sig och vad som händer i en bestämd situation. En lärare är vald som centralfigur i fallet, men även eleverna och den undervisning som bedrivs innefattas, likväl som undervisningslokalen och även skolledningen och skolan som helhet. En fallstudie ger möjlighet att ta del av verkligheten på ett sätt som kan göra fenomen synliga. Genom en fokuserad intervju kan lärarens tankar, synsätt och åsikter lyftas fram, men ger dock inte en helt tillförlitlig bild av förhållningssättet. Ett antagande i detta sammanhang är att det en individ säger sig stå för, hur den agerar, och hur den upplever sig själv i en situation, inte helt säkert överensstämmer med vad som i verkligheten sker, och visar sig ur ett annat perspektiv. Bilden förtydligas därför genom icke deltagande observationer av läraren i undervisningsmiljön, där tecken kan visa sig både vad gäller förhållningssätt och vad läraren förmedlar till eleverna om ämnet. Samspelet mellan läraren och eleverna kan även studeras, och vad som faktiskt sker i den specifika situationen, i undervisningen. I observationerna eftersöks även tecken på hur skolan i stort värderar ämnet, och vilka budskap det ger eleverna, exempelvis genom utrustning, lokalers placering o.s.v. Genom att i intervjun med läraren efterfråga hur den upplever att ledningen hanterar, och förhåller sig till ämnet och till läraren själv, kan även budskap bli synliga, och sedan tolkas. För att belysa vad elever anser om den specifikt, utvald undervisning, vad de anser viktigt att lära om ett ämne, och hur viktigt ämnet i sin helhet är m.m., finns däremot olika alternativ. Här vore tänkbart att genomföra en

enkätundersökning för att få elevernas, uppfattning om ämnet, men har en svårighet i att tecknen som genom det kan visa sig, begränsas till de frågor som ställs. På samma sätt kan det i enskilda intervjuer med eleverna vara svårt att få ett avslappnat samtal där det som eftersöks kommer fram. Genom att istället välja fokuserade gruppintervjuer med eleverna, enligt den kvalitativa metodens principer, lämnas utrymme för de intervjuade att uttrycka sig mera fritt, men ändå med fokus på utvalda områden. De får då stöd av varandra, och i grupp förmodas diskutera och berätta om sina upplevelser på ett mera avslappnat sätt. Lämplig registreringsmetod bedöms vara videoinspelning, med tanke på att en diskussion förväntas i gruppen, och att avbrott inte önskas för att anteckna det som sägs. Det kan även genom elevernas kroppsspråk avslöja åsikter som inte uttrycks muntligt. Materialet kan sedan vid analys visa tecken som inte kunnat förutses eller därmed efterfrågats i enkäter. En kvalitativ undersökning, i form av en fallstudie med observationer, fokuserad intervju med läraren och fokuserade gruppintervjuer med eleverna (fokusgrupper), har med anledning av detta valts för studien. Genom att kombinera flera olika metoder för datainsamling på detta sätt, belyses det valda fallet utifrån olika perspektiv. En tydligare beskrivning av det som sker, och av den aktuella kontexten blir möjlig, och genom denna s.k. triangulering finns större chans att upptäcka eventuella budskap.

2.1.1 Datainsamling

Merriam (1994) anser att det finns en rad positiva egenskaper som utmärker en kvalitativ forskning däribland att forskaren är det främsta instrumentet för insamling och analys. Med det menar hon att forskaren som instrument är sensitiv gentemot kontexten och kan välja den teknik som passar in vid den aktuella tidpunkten, man måste också bokstavligen söka upp sitt material (människor, situationer, platser eller institutioner) för att observera hur de bär sig åt i sin naturliga omgivning.

2.1.1.1 Observationer

Bell (2000) menar att observationer innebär att observera och föra bok över sina iakttagelser på ett så objektivt sätt som möjligt och sedan tolka informationen på ett så korrekt sätt som möjligt. Insamling via observation kan delas upp i tre faser – start, insamling och avslutning. Att få tillträde till en observationssituation inkluderar både förtroende och tillåtelse från lärare, deltagare och skolledning. Starrin och Svensson (1994) hävdar att forskare inom det sociala området bedriver en kvalitativ forskning genom att observera, beskriva, återberätta och tolka.

För att fånga så mycket som möjligt i observationerna i denna studie har vissa av dem haft sin utgångspunkt i en observationsmall, med utvalda kategorier (bilaga A). Detta säkerställer att olika områden, vilka kan anses viktiga att observera, inte förbises i den aktuella situationen. Vissa av observationerna har istället varit ostrukturerade, vilket Stukát (2005) anser kan vara en fördel, framför observationsmallar i studier liknande denna. De ostrukturerade observationerna har haft fokus på olika områden, som exempelvis lärarens och elevernas engagemang och intresse, elevernas förtrogenhet i det praktiska arbetet, samspelet mellan läraren och eleverna samt arbetsron och helheten i undervisningssituationen. Meningen med observationerna har inte varit att leta efter på förhand bestämda budskap, utan att med största möjliga öppenhet söka efter vad som

kan tydas budskap i en kontext. Genom att kombinera observationer efter mallar, och ostrukturerade observationer där löpande anteckningar förts, har det insamlade observationsmaterialet blivit så heltäckande som möjligt.

2.1.1.2 Fokuserad djupintervju

Vad gäller intervjuer menar Bell (2000) att de fokuserade eller styrda intervjuerna ger en större garanti för att de ämnesområden och problemformuleringar man har valt att fokusera kring kommer med, än om man väljer ostrukturerade intervjuer. I de fokuserade intervjuerna använder man inget frågeformulär men man har en viss struktur genom att man har valt ut en rad olika teman som ska täckas under intervjuens gång. Bell (2000) menar då att man ger svarspersonen en hel del frihet inom de gränser som strukturen utgör, man ställer vissa frågor men lämnar också utrymme för respondenten att prata kring frågorna och de tankar som väcks. Merriam (1994) menar också att forskaren ska sträva efter att inledningsvis etablera en bra kontakt genom att visa respekt för deltagarnas och lärarens rutiner, betona det som forskaren och de observerade har gemensamt, hjälpa till vid behov, vara ödmjuk och visa intresse för vad som händer och sker. Detta har också varit ambitionen i studiens intervju- och observationsarbete.

I studien har en fokuserad djupintervju genomförts, men den undervisande läraren som är central i det studerade fallet. Intervjun har skett i enlighet med det Bell beskriver ovan, och en frågeguide har följts för att hålla fokus på utvalda områden (bilaga B). Frågornas ordningsföljd har inte ansetts viktig, utan situationen och samtalet har fått avgöra ordningen. Läraren har inbjudits att samtala fritt runt dessa frågor, med styrning och följdfrågor från intervjuaren för att få svaren mera utvecklade. Svaren och samtalen har antecknats löpande under intervjuens gång. Motiveringen till denna registreringsmetod är att undanröja problemet med det tidskrävande arbetet att i efterhand transkribera ett inspelat material, vilket även Stukát (2005) påpekar. Eftersom tiden för studien varit begränsad, har detta varit ett tidsbesparande arbetssätt, och möjliggjort fördjupat arbete i andra delar av materialet. Denna första intervju pågick c:a 1.5 timma, och följdes upp av en kortare kompletterande intervju dagen efter. En intervju i likhet med denna, vilken kan anses som en lång intervju och även öppen och inträngande, kan enligt Stukát kallas djupintervju.

2.1.1.3 Fokuserade gruppintervjuer

För att förstärka materialet från observationerna och intervjun med läraren har två intervjuer även genomförts med elever i fokusgrupper. Dessa intervjuer dokumenterades genom videospelning. Gruppintervjuer valdes i dessa fall med tanken att lättare få eleverna att samtala, och berätta fritt. Ett antagande var att de skulle känna sig mera trygga och säkra i en situation där kamrater fanns med, och att de på så vis skulle ge stöd åt varandra i åsikterna om vad de upplever i undervisningstillfällena, och hur de uppfattar ämnet. Underlag för dessa intervjuer är en frågeguide (bilaga C) för att hålla fokus på bestämda områden, men eleverna har uppmuntrats att berätta fritt.

2.2 Urval

För att ringa in fallet för studien utsågs till att börja med en högstadieskola, inom rimligt avstånd, i en mellanstor svensk stad. En lärare valdes här ut, med en medveten inriktning mot lärare i praktiskt/estetiska ämnen. Anledningen är ett speciellt intresse för dessa ämnen, och en förförståelse av ämnenas dokumenterat lägre status. Kontakt togs med en hem- och konsumentkunskapslärare på skolan, vilken var villig att ställa upp och ta emot oss under några utvalda veckor. Denna lärare är centralpunkten i studien. I fallet ingår även de två elevgrupper som undervisades vid de tillfällen då undervisningen observerades. Dessa elever blev därmed slumpvis valda genom att de tillfällen vi hade möjlighet att observera, sammanföll med deras lektionstillfällen. Med samma elevgrupper har även de två fokuserade gruppintervjuer gjorts.

2.3 Genomförande

Vi träffade hem- och konsumentkunskapsläraren, kommer att förkortas till hk-läraren i texten, första gången tillsammans med sexton elever i årskurs åtta tidigt en onsdag morgon. Lektionstiden var 80 minuter. Vi blev presenterade för eleverna och vi fick själva förklara varför vi var på plats hos dem och vad vår studie syftade till. Vi informerade eleverna om att vi vid ett senare tillfälle skulle vilja prata lite mer med dem, men att nu skulle vi fokusera oss på att observera. Vi placerade oss bredvid läraren på varsin stol i kanten till det första köket så att vi hade översikt både över eleverna och över läraren. Under tiden som läraren hade sin teoretiska genomgång med läxförhör och genomgång av receptet observerade vi hk-läraren engagemang, uttryck och på vilket sätt den förmedlade sitt ämne. Vi studerade samtidigt elevernas engagemang med vikt på lyssnande, intresse och aktiviteter. Under den praktiska delen av lektionen då eleverna arbetade ute i köken gick vi runt bland eleverna och observerade hur väl förtrogna de var vid ingredienserna och materialet i köken. Vi observerade också hur samspelet fungerade mellan hk-läraren och eleverna.

Under det andra observationstillfället som var på fredag morgon i samma vecka men med en ny grupp i årskurs åtta var upplägget väldigt likt det första. Vid detta tillfälle försökte vi observera sådant som hur många kök det fanns och vad som fanns i köken, var det modernt eller nedslitet, fanns det tillräckligt med redskap, är klassrummet och inredningen funktionellt i förhållande till undervisningen osv. Vid det praktiska arbetet i köken observerade vi nu helheten, för att få en översikt över hela arbetssituationen. Vi placerade oss så att vi hade en bra översikt över hela lektionssalen och hade sedan den platsen som utgångspunkt under våra observationer med undantag då vi observerade eleverna och hk-lärarens aktiviteter i de olika köken. Under de två nästkommande veckorna träffade vi återigen samma elever i årskurs åtta och observerade. Observationerna fick löpa så länge nya budskap syntes, men avbröts när endast samma budskap som var noterade tidigare återkom. I anslutning till de två sista observationstillfällena samlade vi ihop eleverna till en intervju. Eleverna i den första gruppen var vid detta tillfälle 12 stycken, och eleverna i den andra gruppen var 14. Vi

informerade om att videokamera skulle användas och att det var ett redskap enbart för oss när vi sedan skulle analysera deras intervjusvar. Vi informerades också om att det var frivilligt att medverka och om någon inte ville vara med så gick det bra att avstå. Vid det senare tillfället var det två elever som gick för att de inte ville medverka, de kom dock tillbaka inom några minuter och deltog sedan i gruppintervjun.

Vi träffade hk-läraren under en tidig lunch i mitten på veckan för en intervju. Vi satt tillsammans i ett närliggande rum där det fanns möjlighet till bord och stolar. Intervjun tog ca 1,5 timme. Efter sammanställning av intervjusvaren märkte vi att det var några frågor som vi inte riktigt hade fått svar på så nästkommande dag fick vi återigen möjlighet till en kompletterande intervju, då i hk-lärarens personalutrymme som ligger i anslutning till hemkunskapens klassrum.

Tabell 2.1 *Sammanställning av insamlingsmetoder och tidpunkt för dessa.*

Datum	Metod	Undersökningsobjekt
10/10 2008	Observation	Lektion, klass A
11/10 2008	Observation	Lektion, klass B
15/10 2008	Observation	Lektion, klass A
15/10 2008	Observation	Lektion, klass B
16/10 2008	Intervju	Hk-läraren
17/10 2008	Kompletterande intervju	Hk-läraren
22/10 2008	Observation	Lektion, klass A
22/10 2008	Gruppintervju	Klass A
24/10 2008	Observation	Lektion, klass B
24/10 2008	Gruppintervju	Klass B

2.4 Forskningsetik

Enligt Vetenskapsrådets publikationer "Forskningsetiska principer" (2007) finns det åtta regler som man ska använda sig av när det gäller forskningsetik. Dessa regler har varit gällande i studien, och har beaktats i intervjuer och observationer, samt vid hantering av material och uppgifter.

Innan det första observationstillfället uppsöktes rektorn på skolan och informerades muntligt om studien. Namn och telefon nummer lämnades, om de ville komma i kontakt med oss. Vid det första besöket i de två undervisningsgrupperna informerades eleverna om syftet med studien, och att deltagandet vid gruppintervjuerna var frivilligt, men att de vid observationerna var en del av det förlopp vi studerade. Vi försäkrade att eleverna

skulle förbli anonyma både vid observationerna och vid intervjuerna. De fick också möjlighet att avbryta intervjun om de inte ville fullfölja denna. Deltagarna fick ett papper där vårdnadshavare skrev under för att visa sitt samtycke till medverkan i studien. Läraren vi valt att observera och sedan intervjuat har fått ge sitt godkännande till medverkan genom en muntlig överenskommelse. Denna muntliga överenskommelse innehåller följande:

1. Läraren är och förblir anonym.
2. Läraren kan när som helst avbryta sin medverkan.
3. Läraren får tillgång till studien innan den blir offentlig.
4. Läraren måste ge sitt godkännande av studien innan den blir offentlig.

2.5 Trovärdighet

Som i all kvalitativ forskning finns ingen möjlighet att dra säkra slutsatser utav resultatet i denna studie, vilket heller inte varit avsikten. I en fallstudie studeras ett enda fall, och hur förhållanden och fenomen framstår i just denna specifika kontext. De data som samlats in kan därför inte användas för att generalisera, eller i vårt fall mäta förhållningssätt, budskap eller något annat. En kvalitativ fallstudie kan endast påvisa och belysa hur det till vissa delar ter sig i just detta fall. Studien kan ge exempel på vad elever kan ha möjlighet lära om ett specifikt ämne, genom budskap.

I denna studie liksom i all forskning finns brister, och faktorer som gör att tillförlitligheten måste diskuteras. I fråga om trovärdigheten i studien kan tolkningar och analyser av det insamlade materialet påverka det slutliga resultatet, vilket ofta är en svaghet i kvalitativa studier. Forskaren är själv ett instrument i arbetet, och erfarenhet och förmåga är därför avgörande. Tiden till insamling och analys, är i arbeten liknande detta även ett hinder, och kan bidra till att analysen inte blir tillräckligt djup. Genom att två personer gör tolkningar, vilka sammanställs och diskuteras minskas dessa brister delvis, men naturligtvis undanröjs de inte helt.

Vad gäller observationerna finns en risk att tecken som har betydelse för studiens syfte passerar, eller att de inte upptäcks vid analysen. Antalet observationstillfällen kunde också ha ökats för att minska risken att någonting förbisågs. De sista observationer som genomfördes kunde dock inte tillföra ytterligare information, och bedömningen gjordes därför att inte göra fler. Tidsbegränsningen för arbetet var även en betydande faktor. Erfarenheten hos den observerande påverkar, och hur observationerna planeras och förbereds, genom att observationsmallarnas utformning bestämmer det material som sedan finns att analysera. Eftersom observationerna med mallar kompletterades med mera övergripande observationer, där endast fokus var bestämt minskades risken att gå miste om någon viktig faktor.

Beroende på de intervjuandes erfarenheter och uppfattningar blir resultatet av en liknande studie annorlunda, om den utförs av någon annan, i ett annat fall. Lärarens och elevernas uppträdande under observationerna kan även ifrågasättas. Som observatörer

kan vi inte vara helt säkra på att deras förhållningssätt, engagemang, uppmärksamhet m.m. skulle vart detsamma om de inte observerats. En okänd person i lokalen påverkar eventuellt situationen. Det är även svårt att förutse på vilket sätt den eventuella påverkan kan ha visat sig och vad som kan vara verkningar av vår närvaro.

2.6 Analys

Vid genomförandet av analysen har litteratur av Carlgren och Marton (2002), Dysthe (1996) Stensmo (2000) och Kernell (2002) utgjort grund, vilka alla behandlar betydelsen av hur lärare agerar och förhåller sig till undervisningen. För att analysera de delar där budskap har eftersökts från organisation och ledning har Scherp och Scherp (2007), Norberg (2004) och Skolverkets publikation (2008) varit utgångspunkt, genom att de belyser förväntningar på, och verkningar av olika agerande från skolledningen.

För att analysera materialet har det som framkommit i intervjuerna, med läraren lästs och gått igenom ett flertal gånger, av oss båda. Därefter har diskussioner förts om hur materialet kan tolkas, och om vilka budskap som kan urskiljas. Dessa har noterats för att senare diskuteras vidare. Tankegången i det arbetet har varit: Vad säger läraren, hur kan det läraren säger tolkas, och vad ger det för budskap om ämnet? Under denna bearbetning har fokus varit att finna budskap i intervjuerna som kan visa vad läraren anser vara viktigt att veta om ämnet, och förhålla sig till, och hur detta syns i undervisningen. Budskap från ledning och organisation har även framkommit i intervjun med läraren.

På samma sätt har de videoinspelade gruppintervjuerna med eleverna gått igenom. Anteckningar har förts om vad eleverna anser om ämnet, vad de uppfattar viktigt i den aktuella undervisningen, och hur viktigt de upplever ämnet i förhållande till andra ämnen m.m. Detta kan ses som elevernas tolkning av budskap om ämnet, och därför utgöra intressant material att jämföra i resultatet.

Observationsmaterialet har lästs av oss båda åtskilliga gånger, och anteckningar har förts om vilka tänkbara budskap som framkommer. Därefter har anteckningarna jämförts och diskuterats, med fokus på budskap från lärarens sida i form av ageranden, åsikter, kroppsspråk m.m. Budskap från organisation och ledning har diskuterats utifrån utrustning, standard, lokalens lämplighet och liknande.

För att göra materialet överskådligt har det därefter koncentrerats till att omfatta de delar där budskap framträtt. Detta koncentrerade material har sedan ordnats i fyra olika områden eller teman: lärarens förhållningssätt och åsikter, elevernas åsikter, undervisningslokalen och organisation – ledning, för att lättare överblickas och presenteras i resultatet. Därefter har det koncentrerade och sorterade material varit till grund för en sammanställd översikt i punktform, över de budskap som framkommit. Denna sammanställning syftar till att belysa resultatet på ett överskådligt sätt.

Del 3 RESULTAT

Vad kan eleven lära om ämnet? Det framkommer i resultatet, en mängd olika budskap genom vilka det är möjligt för eleverna att lära om ämnet. Dessa budskap är synliga i de olika förhållningssätten läraren, skolan och organisationen har gentemot ämnet. Vad de olika budskapen kan innebära för varje enskild elev, eller elevgrupp anses vara en tolkningsfråga. En diskussion om möjliga innebörder för eleverna kommer därför att föras i diskussionsavsnittet. Här presenteras också sammanställningar och delar av intervjuer och observationer vilka anses mest relevanta för studien. För att få överblick över materialet har det delas in i fyra temaområden.

3.1 Lärarens förhållningssätt och åsikter

Läraren är noga med att anteckna de som kommer sent, den skriver upp vilka som har gjort sin läxa, provresultat, betyg och vilka som ska göra omprov. När läraren går igenom rättade prov med eleverna, ger läraren eleverna stor frihet att påverka rättningen genom att fråga om det är nåt som är oklart med poängen de fått vid svaren, det uppstod vid ett flertal tillfällen diskussion där eleverna ifrågasatte lärarens bedömning och ville ha möjlighet till fler poäng. Läraren blev då osäker och visste inte hur den skulle lösa den uppkomna situationen, det slutade med att läraren gav med sig och gick på elevens bedömning. Läraren berättar att eleverna i årskurs åtta har två prov och en inlämningsuppgift. Till varje lektion har de läxa.

Vid lektionsstart skriver läraren upp startfrågor på tavlan, går igenom vad de hittat i boken, vad de kan sen tidigare m.m. Denna startmetod används alltid, och kallas "startblocket." Därefter går läraren igenom receptet och vad som ska göras muntligt, sedan får eleverna arbeta praktiskt i köken. Läraren går igenom momenten väldigt noggrant vilket tar tid, och därför blir det stressigt när de sedan ska arbeta själva ute i köken. Eleverna är inte särskilt uppmärksamma på vad som ska göras och läraren springer mellan köken för att hjälpa till. Vissa eleverna försöker smita undan, och läraren blir irriterad då eleverna missbrukar det ansvar de får att arbeta självständigt.

Läraren har stor kunskap om livsmedel, detta märks tydligt i genomgångar då läraren presenterar fakta med hjälp av sin kunskap och visar på nyheter för eleverna. Det syns också att läraren tycker ämnet är viktigt, både vid de teoretiska genomgångarna och vid det praktiska arbetet då eleverna ska vara uppmärksamma för att förstå sammanhangen mellan olika livsmedel och vilken nytta de kan ha av att kunna detta. Vid läxförhör är läraren noggrann med att veta att alla har tagit till sig kunskapen och påpekar vad eleverna får göra och inte göra i köken, läraren vill att eleverna ska engagera sig. Trycker på att de ska ha en trevlig stund tillsammans med varandra och med maten de tillagat.

under intervjun förmedlar läraren att hon vill vara kunskapsförmedlare och handledare, inte syster, mamma, polis och socialvårdare, men upplever att det är alltför många

gångar som man måste vara just det. Läraren vill att eleverna ska förstå vilken nytta de kan ha av ämnet i livet, och att de ska få med sig djup insikt av ämnets innehåll. Lärare vill väcka konsumentfrågor, och att även de unga har rätt att vara kritiska konsumenter. Läraren tycker också det är viktigt att uppmuntra elever till att hålla sig uppdaterade om olika livsmedel och att de ska våga ta makten över producenterna och säga till om det är något som inte känns bra.

Läraren anser att eleverna ska visa livsmedlen respekt och använda dem på rätt sätt. Eleverna kommenterar ibland både varandra och läraren, och då stannar denne upp och säger till eleverna vänligt men bestämt vad som gäller. Vid ett tillfälle bryter läraren lektionen helt, för att prata med eleverna om något som hänt. Lärarens kroppsspråk och hållning visar då på osäkerhet, tar upp den aktuella situationen med eleverna men de löser inte konflikten utan läraren försöker skyla över det som har hänt genom att mumla lite för sig själv och eleverna rycker på axlarna och fortsätter i samma anda. Läraren utstrålar inte hög pondus, tycker att det är stressigt hela tiden och har svårt att hitta en bra balans mellan sitt agerande mot eleverna och sin egen roll i klassrummet. Läraren ser trött och håglös ut och är inte stark i sitt sätt att leda eleverna på rätt väg, låter känslorna avslöja att hon är svag.

Något som läraren själv tror sig kunna göra för att stärka ämnet är att ha ett svårare prov precis i början på terminen, för att visa eleverna att det är viktigt att de läser på till proven i hemkunskapen, visa på att det inte är något slapt ämne dit man kan komma och gå som man vill utan att man måste anstränga sig. Det som också kan stärka ämnet är att alla elever på t.ex. utvecklingssamtalen blir uppmärksammade på vikten av att äta rätt och ta hand om sin hälsa. Det extrema ger ofta hög status, och att man idag tävlar i matlagning kan också stärka ämnet.

Läraren uppger att den upplever sig själv ha lägst status bland kollegorna på skolan och en förklaring till detta kan vara ledningens inställning till ämnet. Det har under åren varit både positivt och negativt, och det märkts skillnad anser läraren. Läraren tror också att ledningen kan påverka genom att påvisa att alla ämnen är lika viktiga och prata i positiva ordalag om matlagning. Rent generellt tror läraren att hemkunskapen har låg status för att det finns en bakomliggande samhällshistoria som bygger på att det var kvinnor som var hemma och skötte hemmet och det som handlar om hemmet får då automatiskt en låg status. Det var något som bara skulle skötas, osynlig och oavlönat. Samhällsattityden har påverkat detta än i våra dagar då det inte är något som prioriteras. Är det viktigt med matlagning ute i samhället då blir det också viktigt i skolan

Vi har inte sett eller hört att läraren någon gång talat med eleverna om ämnets syfte och mål enligt kursplanen, vilka betygskriterierna är för ämnet eller vad läraren lägger vikt vid i sin bedömning. Betygskriterierna finns däremot uppsatta i lokalen så eleverna själva kan läsa. Läraren uppger själv att den skulle vilja jobba mer med målen, men att det just nu är mycket rutinmässigt arbete som styr.

En annan reflektion som läraren har är att många elever i dag har det jobbigt hemma, och bara att det heter hem- och konsumentkunskap påvisar att man ska arbeta med det

som finns i hemmet. För dessa elever är ordet hem förknippat med ett negativt laddat ord. Därför tror läraren att de blir stökiga och ohanterliga hos denne.

Någonting som läraren uppger sig själv vara riktigt bra på är att baka och det skulle läraren vilja kunna förmedla till sina elever.

3.2 Elevernas åsikter

Enligt eleverna är det viktigt att kunna allt i skolan men framförallt framhöll de i intervjuerna att läsa – ”man läser i alla ämnen, kan man inte det så kan man inte nåt”. De menar också att man ska kunna skriva och räkna.

När de ombads rangordna ämnena efter vilket de ansåg viktigast angav båda grupperna enhälligt att svenska kom på första plats. På andra plats kom enligt båda grupperna matte. ”Man måste ju kunna räkna för att klara av att hålla ordning på sina pengar”. I den första gruppen var samhällskunskap viktigt, de rangordnade den till en tredje plats. Den andra gruppen var tveksam till om samhällskunskap skulle komma före matte, men kunde aldrig komma fram till ett enat svar. I den första gruppen ansåg man därefter att hemkunskap var viktigare än engelska. I den andra gruppen resonerade man tvärtom, där var engelska viktigare och hemkunskapen var inte alls viktig. Sedan kom utan inbördes rangordning idrott, teknik, biologi, kemi, fysik, annat språk och syslöjd är inte viktigt alls.

Det framkom att de flesta tycker det är ”jättetråkigt” att ha teoretisk genomgång i ämnet. De ville arbeta mer praktiskt, och det roligaste enligt eleverna är att göra maten och att äta den. Det framgick också att de upplevde att de lär sig bättre när det är praktisk genomgång. De tycker att läraren ska gå igenom det praktiskt först. De anser att det är roligare än om man bara får teori, och sen så får de också göra praktiskt, då skulle de lära sig mycket mer.

De tycker att läraren är rätt bra, inte direkt dålig men ganska sträng och noga med grejer. De tror att en lärare som är äldre har svårt att sätta sig in i det som händer nu och att det skulle bli roligare undervisning med en yngre lärare, som kunde förstå eleverna bättre.

Eleverna i den första gruppen ansåg de att de inte fått betygsriterierna i hemkunskap presenterad, läraren har bara sagt att de skulle gå och läsa på pappren som sitter uppe i undervisningssalen. De tycker det känns som att man inte skulle kunna få betyg i hemkunskap men de är ändå medvetna att de får betyg. De tror läraren går på proven, om man arbetar på lektionen och inte larvar sig och så. Om man lyssnar på genomgångarna och att man gör de praktiska uppgifterna hemma. I den andra gruppen visste man inte vad betygsriterier var för något.

3.3 Undervisningslokalen

I klassrummet för hem- och konsumentkunskapsundervisningen finns åtta väl utrustade kök att tillgå, det finns relativt modern inredning och funktionella redskap. Det finns också sexton sittplatser där eleverna har varsin bänk och en stol. Bänkarna används till teorigenomgångar, läxförhör, prov och att förtära den mat som tillagas under lektionen. Läroboken som används för läxläsning, teoretiska genomgångar och recept är en nytgåva från 2008. Det finns alternativ för dem som är mjölk eller gluten intoleranta. Tv och video finns att tillgå i en närliggande lokal. Salen är anpassad för tolv elever, i dagsläget är det sexton elever i varje grupp. Det är tänkt att det ska finnas en arbetsbänk till hk läraren, i dagsläget finns ingen sådan bänk. Det är trångt om platsen både vid bänkarna och i köken. Undervisningssalen ligger i en barack lite avsides från skolans huvudbyggnad.

3.4 Organisation - ledning

Lärarens egen planeringstid på skolan går åt för att jaga handledarelever, elever som läraren följer och har ansvar för när det gäller utvecklingssamtal osv. I intervjun med läraren framkommer att denne ofta upplever sig få jaga övriga kollegor som den behöver få tag på. Läraren upplever även att det är stressigt och hinner inte ställa i ordning eller plocka fram nytt innan nästa grupp kommer. Läraren skulle vilja ha mer tid att arbeta med planering och för- och efterbearbetning av lektioner istället för byråkrati och dokumentation som tar mycket tid. Schemat är enligt läraren för komprimerat. Det är endast fem minuters paus, eller ingen paus alls mellan lektionerna, vilket fungerar dåligt i praktiska ämnen med mycket material att hantera och förbereda. Detta anses skapa stress både för lärare och för elever.

Vid sjukdom har det inte funnits någon behörig vikarie, utan eleverna har fått gå hem eller så har skolvärdinnan kommit och tagit hand om eleverna.

Var tredje vecka ges tid till ämnesplanering, vilken används till upplägg och inköp tillsammans med en kollega i ämnet. Ett samarbete som är givande och fungerar bra. Kollegan är inte behörig hem- och konsumentkunskapslärare. Läraren saknar samarbete med andra hk lärare i kommunen för att på studiedagar kunna utveckla betygskriterier och ämnet tillsammans

Läraren anser sig ha haft en bra löneutveckling, och har haft bra lönesamtal med ledningen.

3.5 Analys av budskap

I nedanstående sammanställning redogörs för de budskap som genom analysen blivit synliga i lärarens, skolans och organisationens förhållningssätt. Det redogörs även för de budskap som genom analysen framkommit i intervjuerna med eleverna. Hänvisningar finns till delar i litteraturavsnittet, vilka varit en grund att utgå ifrån i analysarbetet. Denna litteratur har gett exempel på, och förståelse för vad som kan vara relevant att söka efter i intervjuer och observationer, vad som skulle kunna vara budskap som kan lära elever någonting om ett ämne.

3.5.1 Lärarens förhållningssätt

Stensmo (2000) säger att läraren ska "leva som hon lär". För att kunna göra detta bör man som lärare ha god självkännet och vara klar över sina egna värderingar och ställningstaganden. Han menar även att varje lärare bör bli medveten om vilka budskap den förmedlar, och anser att dessa budskap som framgår i litteraturavsnittet, kan sökas i lärarens "ögonkontakt, hållning, avstånd, kroppskontakt, gester, ansiktsuttryck, röstläge, tonfall och ljudstyrka, flödet i talet, tidpunkt, lyssnande, tänkande om den egna personen samt innehållet i det man säger och gör". Genom både Carlgren och Marton (2002), Dysthe (1996) Stensmo (2000) och Kernell (2002) får vi exempel på att skillnader och olikheter i lärares olika förhållningssätt är betydelsefulla. De olika författarna förmedlar alla att lärarens sätt att förhålla sig, uttrycka sig, agera, reagera, förklara, lägga vikt vid olika perspektiv och strategier i undervisningen, påverkar elevernas uppfattning om, och upplevelse av ämnet. Detta ligger till grund när tänkbara budskap från läraren, vilka kan påverka det eleverna kan lära om ämnet här sammanfattas punktvis.

Budskap från läraren, genom vilka det är möjligt för eleverna att lära om ämnet:

- Läraren är engagerad i sitt ämne.
- Läraren rapporterar noga sen ankomst.
- Syftet med ämnet är otydligt för eleverna.
- Eleverna förstår inte vikten av ämnet.
- Läraren förklarar tydligt vad som gäller vid läxor.
- Läxförhören tar för lång tid av undervisningen.
- Eleverna får själva påverka provresultatet vid rättning.
- Betygskriterierna är otydliga för eleverna.
- Läraren är väl förberedd inför lektionen.
- Läraren startar och avslutar i rätt tid.
- Läraren ägnar sig fullt ut åt eleverna under lektionen.
- Dålig ordning och arbetsro i klassrummet.
- Läraren ser inte fördelarna med att variera eller förändra lektionsupplägget.
- Läraren utstrålar osäkerhet i kroppsspråk och hållning.

3.5.2 Skolan och organisationens förhållningssätt

Norberg (2004) påvisar att skolans organisation och lärarnas förhållningssätt till sin undervisning påverkade elevernas kommunikation på flera sätt. Som påvisats i den teoretiska bakgrunden till studien anser skolverkets publikation (2008) att det finns vissa faktorer som påverkar ett framgångsrikt ledarskap i organisation och ledning. Dessa är att ledningen sätter tydligt fokus på skolans kunskapsmål. För att uppnå detta måste rektor ta ansvar för undervisningskvaliteten i sin skola, skolledarens uppgift är också att rekrytera skickliga lärare och i sin ledningsgrupp skapa medvetenhet och samsyn om skolans mål. Andra framgångsfaktorer för effektiva skolor är att de prioriterar kunskapsmålen och att all personal är enig om betydelsen av undervisning, det behövs en lugn och trygg arbetsmiljö i skolan och framgångsrika skolor utnyttjar inlärningstiden maximalt. Scherp och Scherp (2007) beskriver hur lärarnas förväntningar på ledningen kan te sig, och vad som kan anses viktigt från ledningens sida för att nå skolutveckling.

Denna litteratur har legat till grund i analysarbetet, där tecken på budskap eftersöktes i skolan och organisationens förhållningssätt.

Budskap från organisation och ledning, genom vilka det är möjligt för eleverna att lära om ämnet:

- Läromedel och undervisningsmaterial är aktuellt.
- Utrustningen är funktionell i klassrummet.
- Till viss del ofullständig inredning i lektionssalen.
- Avsides placering av undervisningslokalen.
- Läraren är behörig med god kompetens i ämnet.
- En av lärarna i HK på skolan har inte lärarbehörighet.
- Tillfällen för ämneskonferens på skolan erbjuds.
- Läraren anser sin löneutveckling god.
- Ämnets lärare erbjuds sällan relevant fortbildning och kompetensutveckling.
- Lektioner ställs in, eller vikarie utan erfarenhet sätts in vid lärarens frånvaro.
- Få eller inga tillfällen till ämneskonferenser i kommunen erbjuds.

3.5.3 Vad eleverna uttrycker om ämnet

Genom enkätundersökningar i NU-03 beskrivs hur nyttigt och viktigt olika ämnen upplevs av eleverna, vilket inflytande eleverna anser sig ha, hur viktigt eleverna anser olika ämnen vara för framtiden, hur bra de anser att läraren kan undervisa och hjälpa, samt hur läraren kan engagera och skapa intresse.

Falinski, Isacson och Sjölund (2006) har undersökt vad elever anser om olika ämnens status i förhållande till varandra, hur roliga olika ämnen anses, och om några ämnen gjort eleverna besvikna.

Ovan nämnda undersökningar har varit en grund att utgå ifrån i analysarbetet, genom att de visar exempel på frågeställningar där elever kan uttrycka sin uppfattning om ämnen. Nedanstående sammanfattar det analysarbetet gjort synligt att eleverna uttryckt om ämnet.

Vad eleverna uttryckt i intervjuerna om ämnet.

- En elevgrupp ansåg HK inte alls var viktigt.
- Eleverna anser att ämnet inte är intressant och engagerande.
- De flesta eleverna var överens om att de viktigaste ämnena var svenska, matematik, engelska och samhällskunskap.
- Eleverna anser inte att de fått betygsriterierna presenterade för sig.
- Eleverna är osäkra på vad läraren har för grund för betygsättningen.
- Schemat fungerar dåligt, det är fem minuter eller ingen rast alls mellan lektionerna.
- Eleverna uppfattar att läraren anser att ledningen inte är positiv till ämnet.
- En elevgrupp angav ämnet som betydelsefullt för framtiden.
- Eleverna anser det praktiska arbetet roligt och lärorikt.

3.6 Slutsats

En samlad bild av lärarens förhållningssätt när det gäller vilka budskap som förmedlas, är blandad. Det finns flera tecken som tyder på att lärarens förhållningssätt påverkar ämnet och ger eleverna diffusa och motsägelsefulla budskap. Här kan man tolka in lärarens noggrannhet i planering och genomförandet av lektionen, samt att läraren är engagerad och kunnig i ämnet. Läraren lyckas dock inte förmedla varför ämnet är viktigt för eleverna, inte heller syftet med ämnet är tydligt för eleverna. Betygskriterier och bedömning tydliggörs inte, samt att läraren inte är tydlig och säker i sin bedömning av prov. Lärarens utstrålning och pondus är inte heller stark, vilket påverkar de budskap läraren sänder till eleverna om ämnet genom sitt kroppsspråk. En sammanslagning av detta visar som nämnts på ett blandat förhållande i lärarens förhållningssätt. Det visar sig i resultatet att det finns många centrala områden i undervisningen, exempelvis ämnets syfte och vikt, betygsriterier och bedömning, där läraren tror sig förmedla annat än vad eleverna enligt analysen uppfattar och lär sig om ämnet.

Det framträder fler budskap som kan lära eleverna att ämnet inte har stor betydelse, eller är viktigt, än tvärtom. Tydligast syns detta i elevernas egen syn på ämnet, då de inte anser det vara sig vara viktigt eller intressant, och inte är insatta i ämnets betygsriterier eller bedömningsgrunder. Det är även tydligt att flera frågor som styrs av ledning och organisation, t.ex. lokalens placering och inredning, schemaläggning, vikariefrågor, fortbildning och kompetensutveckling m.m. sänder budskap vars innebörd kan förmedla att ämnet är mindre betydelsefullt än andra ämnen. Budskap som förmedlar motsatsen är bl.a. att utrustningen i klassrummet är funktionell, det finns aktuella läromedel i klassrummet, att läraren har god ämneskompetens och är behörig och att man har ämneskonferenser på skolan.

Del 4 DISKUSSION

I metoddiskussionen kommer en argumentation att föras, främst om fördelar och nackdelar med de metoder som har används för genomförande och insamling av data i studien. Det kommer att finnas hänvisningar till läst litteratur och egna erfarenheter. I resultatdiskussionen kopplas resultatet till syftet med studien, och de frågor och problem som formulerades i inledningen. Diskussioner kommer att föras rörande de budskap som blivit synliga i det specifika fall som studerats, och vilken innebörd dessa budskap kan ha för eleverna. Läraren och ledningens omedvetenhet om budskapen och följder av detta kommer att tas upp, liksom hur förändringar skulle kunna påverka situationen. Exempel på tolkningar av vad som är möjligt för eleverna att lära om ämnet kommer att framföras, och även hur ämnets status eventuellt påverkas av olika budskap. Vidare kommer en diskussion kring fortsatt forskning att avsluta studien

4.1 Metoddiskussion

De uppgifter och fakta som framkommer i resultatet och beskrivs i slutsatsen kan diskuteras på flera sätt. Redan i metodavsnittet finns argument både för och emot den kvalitativa metoden, och de valda teknikerna för insamling av data, observationer och fokuserade intervjuer. Efter att arbetet med insamling, analysering och sammanställning är gjort framträder ytterligare faktorer som påverkar det slutliga resultatet.

Det kan konstateras att observationer är ett tidskrävande arbete, i likhet med det Bell (2000) varnar för, "en tendens till evighetsarbete". Att bedöma när observationerna inte tillför mer data är svårt, och kräver förmodligen lång erfarenhet. Hur skulle exempelvis materialet förändras om ytterligare två eller fyra observationer genomförts? Vilka klasser som observerades påverkar även det resultatet. Förmodligen är, eller åtminstone syns lärarens förhållningssätt och agerande vara olika i olika grupper, beroende på elevers olika intresse och engagemang. Flera olika klasser kunde ha följts i undervisningen, men detta var inte praktiskt genomförbart, främst av tidsskäl.

Hur valet av frågor eller ämnen, för de fokuserade intervjuerna formuleras är en betydande faktor. Ringar de in problemet på bästa sätt, och ger de information som är viktig? Förstår de intervjuade frågorna som det är tänkt, och lyckas intervjuaren få en diskussion där fokus är inställt mot syftet? Detta är svårigheter, men lämnar ändå plats för att styra samtalen mot syftet, på ett sätt som inte varit möjligt t.ex. i en enkätundersökning. En erfaren intervjuare kunde troligen också ha "lockat fram" mera underliggande tankar och åsikter än det som skett i detta fall.

Precis som Bell (2000) menar vi att det finns en risk med en viss skevhet i resultatet när det gäller intervjuer, i första hand för att de man intervjuar är människor och inte maskiner och man kan då påverka respondenterna på ett sätt som inte behöver vara medvetet. Att elevintervjuerna skedde i samma lokal som de hade sin hk – undervisningen kan ha påverkat dem, det hade kanske blivit ett annat resultat om de

hade förflyttats till en annan lokal. Dels för att intervjuerna skedde i direkt anslutning till deras hk undervisning och för att deras lärare fanns i närliggande lokaler. Eleverna hade träffat oss tidigare, eftersom vi observerat deras lärare, och genom vårt sätt att agera i observationssituationen kan vi omedvetet också påverkat deras sätt att svara, de hade kanske svarat annorlunda om de inte hade haft någon relation till oss innan vi intervjuade dem. Merriam (1994) däremot menar att forskaren ska sträva efter att inledningsvis etablera en bra kontakt genom att visa respekt för deltagarnas och lärarens rutiner, betona det som forskaren och de observerade har gemensamt, hjälpa till vid behov, vara ödmjuk och visa intresse för vad som händer och sker. Detta kan anses som en fördel och att vårt tillvägagångssätt kan ha påverkat eleverna i positiv riktning då de har lärt känna oss och på så vis gav oss en djupare insikt i deras tankar än om vi hade varit anonyma.

Videoinspelning av gruppintervjuer kan även diskuteras, med tanke på vilken inverkan det kan ha haft på de intervjuade. En risk finns att de känt sig obekväma i situationen och därmed påverkats i samtalen. Gruppsytryck kan ha medfört att en stark person i gruppen framfört sin åsikt, och ingen opponerat sig även om många inte hållit med. Det skulle kunnat ge intryck av att gruppen är enig. Alternativet att intervjua en elev i taget, ansågs ändå mindre lämpligt, med tanke på risken att inte få ett givande samtal med var och en.

Det måste också hållas i minnet att detta är en fallstudie, som speglar vad som sker i ett specifikt fall, och vilka budskap som blivit synliga just i denna sociala praktik. De budskap som redovisas kan därför inte sägas vara generella eller gälla andra sammanhang. Att det är just den valda läraren, eleverna och skolan som studerats, har därför avgörande betydelse för vad som syns i resultatet. Om dessa komponenter bytts ut hade resultatet troligen blivit ett helt annat, och med säkerhet kan sägas att det i stora delar blivit annorlunda.

Valet av ämne för studien, vilket föll på hem – och konsumentkunskap, är även en betydande faktor. Ett annat ämne skulle förmodligen ge möjlighet att se andra budskap, eftersom lokaler, undervisningsmetoder, lektionsupplägg m.m. hade varit annorlunda. Att det studerade ämnets status är låg, vilket påvisats genom NU-03 (Skolverket 2004), kan även ha haft betydelse. Om exempelvis ett kärnamne med hög status valts, skulle budskapen till eleverna förmodligen ha varit olika de som nu har noterats. Att valet föll på ett praktiskt/estetiskt ämne, och inte ett teoretiskt, har förmodligen också betydelse för vilka budskap som framträtt.

Slutligen är den egna förmågan, vilken forskaren är utelämnad till, på många sätt avgörande, i en studie som denna. Förmågan att upptäcka och förstå vad som kan vara budskap i en social praktik, skiftar naturligtvis. Erfarenhet av tidigare liknande forskning, och vanan att både intervjua och observera, sätter spår i hur resultatet blir. Tolkning och analys påverkas på samma sätt, liksom vilken slutsats som därmed dras. Om denna studie genomförts på samma villkor och med samma förutsättningar, men utav andra forskare, skulle även resultatet kunnat ha varit annorlunda. Detta speglas i det Merriam (1994) beskriver, när hon talar om att forskaren i sig är en begränsning,

eftersom forskaren själv är det främsta instrumentet när det gäller insamlandet och analysen i en fallstudie.

4.2 Resultatdiskussion

Dysthe (1996) menar att en lärares inställning och undervisningssätt påverkar eleverna, detta har vi funnit intressant att ta upp för att återkoppla till det vi funnit i vårt resultat. Vi har där funnit att den specifika lärare vi studerat i vår fallstudie visar upp flera budskap i sitt förhållningssätt till ämnet och till eleverna. Läraren uppger att den vill höja ämnets status men i de olika undervisningssituationer vi observerat sänder läraren budskap som visar på osäkerhet, otydlighet och låter eleverna ta makten över undervisningssituationen. Läraren uppger att den vill vara kunskapsförmedlare och att eleverna ska få med sig kunskap om olika livsmedel men lyckas inte framhålla syftet med ämnet så att det blir tydligt för eleverna. Läraren lyckas inte heller att få eleverna att förstå vikten av ämnet. Detta visar sig tydligt i elevintervjuerna där de uppger att de inte ens vet vad de ska lära sig och hur de bedöms, de tycker ämnet är ointressant. Hur ska då en lärare förhålla sig till sitt ämne för att nå fram till eleverna? Vilka faktorer i lärarens förhållningssätt är viktiga och hur ska lärare bli medvetna om dessa? Kan lärare, organisation och ledning arbeta för att tillsammans medvetandegöra budskapen de sänder och på så vis hitta gemensamma vägar för god skolutveckling?

4.2.1 Lärarens uppfattning av budskap

Som beskrivs i den tidigare forskningen av både Carlgren och Marton (2002), Dysthe (1996) Stensmo (2000) och Kernell (2002), påverkas eleverna av hur läraren agerar och förhåller sig i undervisningen, både gentemot ämnet i sig och gentemot eleverna. Vi har genom dessa författare fått exempel på att de budskap läraren sänder har verkningar i elevernas lärande och uppfattning om ämnet. I denna studies resultat konstateras att det förkommer en mängd olika budskap från läraren, vilka vi då kan förutsätta påverkar eleverna i fallet.

Läraren visar i intervjuerna stor vilja att få eleverna engagerade och förstå syftet och vikten med ämnet, och vill på många sätt förmedla detta till eleverna. Hon tycker sig arbeta för detta på flera olika sätt, och har ambitionen att få eleverna intresserade och lära sig så mycket som möjligt. Läraren själv menar att ämnet är betydelsefullt och viktigt. När vi jämför vad eleverna anser om ämnet, hur de tycker läraren kan inspirera och göra ämnet betydelsefullt och intressant, framträder en bild som på många sätt är motsatt lärarens ambition. De anser inte att ämnet är viktigt och de uppfattar inte många av lärarens budskap som positiva.

Detta motsatta förhållande visar att de budskap läraren försöker sända, inte mottas av eleverna. Eleverna uppfattar en annan innebörd i budskapen och de lär därför annat om ämnet än vad läraren avsåg. Det är därmed möjligt att läraren är omedveten om vad hennes handlingar och hennes förhållningssätt har för inverkan på eleverna. Som ett

exempel kan nämnas att läraren säger sig vilja förmedla syftet med ämnet, men inte uttrycker det tillräckligt tydligt för eleverna. De anser sig inte veta ämnets syfte. Genom att läraren är otydlig på den punkten, är det möjligt för eleverna att lära, att det inte finns någon egentlig mening med ämnet. Ett annat exempel kan vara, att läraren visar osäkerhet i bedömningen av provresultat. Genom detta är det möjligt för eleverna att lära, att prov i ämnet inte är så viktiga. Detta trots att läraren anser dem mycket viktiga.

Vi ser likheter i detta med det Dysthe (1996) beskriver om läraren i den s.k. Baywater-klassen. Läraren är ambitiös, har goda ämneskunskaper och en god vilja att lära eleverna, men lyckas inte nå fram med sitt budskap. Inte förrän läraren ändrar sitt förhållningssätt och sina undervisningsmetoder lyckas hon få eleverna motiverade och intresserade av arbetet. Hur kan då lärare genomföra en sådan förändring i sitt förhållningssätt? Enligt vår mening är första steget insikten att eleverna inte uppfattar de budskap som sänds, utan i praktiken lär något helt annat. Först när läraren är medveten om detta, kan den börja reflektera över sitt eget förhållningssätt, och försöka se sina budskap ur elevernas perspektiv. En förhoppning är att denna studie kan visa att budskap finns i skolans sociala praktiker, och att de inte alltid har den innebörden som avsetts från lärarens sida. Om lärare vore medvetna om de budskap de sänder och hur de kan tolkas, tror vi att undervisningen på många sätt skulle kunna utvecklas positivt. Vi anser också att läraren själv skulle uppleva en personlig utveckling i sitt arbete.

Finns det då konkreta verktyg att ta till för att läraren ska bli medveten om de budskap som den förmedlar? Hur kan man arbeta för att stärka och utveckla nya förhållningssätt som lärare? Vi anser att en ingång till att bli mer medveten om vilka budskap man förmedlar är att man som Stensmo (2000) tränar sitt självsäkerbeteende. Det kan enligt Stensmo tränas genom självobservation via spegel eller videokamera eller i dialog med andra som ger återkoppling. Vår mening precis som Stensmos är att självvärkerhetssträning stärker lärarens auktoritet och självkänsla. Läraren kan därmed på ett tydligt sätt förmedla de krav och önskemål som den anser viktiga både för sig själv och för sina elever. Vi anser att detta i enlighet med Stensmo leder till ett tillfredställande klimat i klassrummet.

Läraren i fallstudien har på flera sätt visat sig sända budskap genom sitt kroppsspråk. Hur lärarens medvetenhet om dess budskap är, har dock inte undersökts. Vi vet därför inte hur läraren själv upplever sitt agerande, och den inverkan det har på eleverna. Eftersom läraren i intervjuerna uttrycker en vilja att förmedla positiva budskap och upplevelser om ämnet, kan vi ändå anta att hon inte är medveten om sitt kroppsspråk som i stället, till viss del, sänder negativa budskap. Det kan diskuteras vad anledningen till det ibland osäkra och otydliga beteendet är. Möjligtvis kan läraren ha den uppfattningen om sig själv, att hon av naturen är en person som inte har stor pondus eller ledarförmåga, och att detta inte går att utveckla till det bättre. Om så är fallet skulle hon förmodligen ha stor hjälp av att träna på det sätt Stensmo beskriver, för att förstå att hennes utstrålning och därmed budskap går att förändra.

En annan tänkbar orsak kan vara lärarens uppfattning, som hon uttrycker i intervjuerna, att hem – och konsumentkunskap av både de andra lärare och ledningen ses som ett ämne med låg status. Det skulle då vara möjligt att läraren genom det ser sig själv som

mindre värd, som en lågstatuslärare, jämfört med andra ämnen och lärare. Detta förstärks också av debatten i media och samhället i stort, där kärnämnen svenska, matematik och engelska ofta framhålls som viktigast. Även elevernas åsikt att ämnet är ointressant och oviktigt, som framkommit i vår studie, skulle kunna påverka läraren i den uppfattningen om sig själv. Av detta blir en ond cirkel, som kräver både styrka och kunskap för att bryta. Vi anser att ledningen i detta fall har ett stort ansvar att förmedla budskap som är positiva om ämnet, både till eleverna och till läraren. Får läraren känna det stödet, och även tid och hjälp att se och utveckla sig själv, skulle det kunna få en positiv effekt på hennes utstrålning, säkerhet och ledarskap i klassrummet. Effekten kan då möjligen bli att hon bättre lyckas förmedla det hon anser viktigt till eleverna om ämnet. Eleverna kan på så vis få bättre möjlighet att förstå syfte och mening med ämnet, och undervisningen kan därmed bli intressantare.

4.2.2 Vikten av ett ämne, i förhållande till andra ämnen

I resultatet av studien kan vi konstatera att det förekommer en hel del budskap om ämnet från olika håll. Budskapen har i många fall en innebörd som kan uppfattas negativt av eleverna, och som kan påverka elevernas uppfattning i riktning mot att ämnet är mindre viktigt. Det är möjligt, att det är det de lär om ämnet. Vi ser i elevernas kommentarer att de inte anser ämnet vara betydelsefull för dem, vilket vi tolkar som att ämnet anses ha låg status i förhållande till andra ämnen. Denna tolkning stämmer till viss del med vad som beskrivs i NU-03 (Skolverket 2004), där det framgår att eleverna anser ämnet hem- och konsumentkunskap relativt viktigt, men inte viktigt för deras framtid. Vi drar därmed slutsatsen att skolans ämnen har olika status, och att det är möjligt att de budskap läraren medvetet eller omedvetet sänder, påverkar detta förhållande. Även de budskap som blivit synliga från ledning och organisation kan antas påverka ämnet på samma sätt.

I vår lärarintervju kan vi se att läraren i vårt fall anser att organisationen inte hjälper till att höja ämnets status till samma nivå andra ämnen har, utan anser att hon ensam får kämpa för detta. Ledningen har ansvar för att ge förutsättningar för det styrdokumentet enligt NU-03 (Skolverket 2004) beskriver, att inte några ämnen ska vara mera betydelsefulla än andra, vilket vi förutsätter att ledningen strävar mot att uppnå. Trots att dessa båda parter har samma mål, förefaller de arbeta mot varandra, och inte se varandra som naturliga samarbetspartner. De sänder enligt vad som syns i studiens resultat, från båda håll, budskap som inte framhåller ämnet som viktigt, och därmed inte höjer ämnets status, trots att bådas önskan och vilja måste förmodas vara tvärtemot. Detta motsatsförhållande och det faktum att det inte finns medvetenhet om de egna budskapen, försvårar en utveckling mot att alla ämnen samverkar, för att nå målen i läroplanen. En ökad medvetenhet från båda håll, om vad verkningarna blir av deras agerande, är vad vi anser måste till stånd, för att de tillsammans ska kunna ändra elevernas inställning till olika ämnen. Att eleverna rangordnar olika ämnen efter viktighet, då främst engelska, matematik och svenska ligger i topp, betyder att de inte har fått lära sig om ämnena, att de alla är lika viktiga och strävar mot samma mål. Detta kan ses som lärarnas och ledningens uppgift att förmedla, vilket de följaktligen inte lyckats med, menar vi.

Det är tankeväckande att se hur eleverna i det studerade fallet inte anser ämnet vara sig viktigt eller särskilt intressant. NU-03 (Skolverket 2004) presenterar att eleverna inte anser hem- och konsumentkunskap viktigt för deras framtid, men beskriver samtidigt att elever generellt anser praktiskt-estetiska ämnen mera intressanta än andra. Ungefär samma resultat har Falinski, Isacson och Sjölungs (2006), fått fram i sin studie. Vi kan se en parallell i detta med det Dewey (1897) förklarar viktigt i undervisningen. Han anser att det är mot barnets natur att introduceras i olika skolämnen som inte har anknytning till barnets verklighet. Vidare att de praktiska ämnena är grundläggande former för sociala aktiviteter, och att de är vägen till de mera teoretiska ämnena. Är det möjligtvis en förklaring till varför elever anser praktiskt-estetiska ämnen mer intressanta? Stämmer de bättre med deras natur att arbeta praktiskt och därigenom förstå och arbeta vidare teoretiskt? Om så är fallet borde alla "teoretiska lärare" vara angelägna och värna om en bra och fungerande verksamhet i de praktiskt-estetiska ämnena, och se dem som en inkörsport och ett komplement till sitt egen undervisning.

Eleverna i det aktuella fallet ser inte ämnet som viktigt, vilket inte heller elever generellt gör enligt NU-03 (Skolverket 2004). Möjlig anledning i detta fall, kan vara att eleverna, som framkommer i resultatet, är dåligt eller inte alls insatta i ämnets syfte. De förstår därmed inte vad ämnet ger dem för lärdom, eller vad de tränar för förmågor och färdigheter i ämnet, som de har nytta av i andra studier eller i andra situationer i livet. Aspekter som rör resurser, miljö, ekonomi m.m. som kan vara direkt avgörande för vårt välstånd och vår överlevnad i framtiden, framträder inte heller för eleverna, och de förstår därför inte att ämnet är viktigt för deras egen framtid. Ett antagande är att eleverna när de talar om "framtiden" har tankarna på sina fortsatta studier och sitt eventuella arbete, och då inte ser kopplingen till andra livsaspekter. Detta kan vara ännu ett stöd för hur viktigt det är att alla elever är medvetna om de olika ämnenas syfte.

I det studerade fallet anser eleverna inte heller ämnet vara intressant, vilket är i motsats till de uppgifter NU-03 presenterar. Detta ser vi kan ha flera olika orsaker. Eleverna beskriver att det är tråkigt med teorigenomgångar, och att de skulle vilja arbeta mera med den praktiska delen i undervisningen, för de lär sig bättre på så vis. Läraren förefaller i stället vilja lägga in mera teori, prov och genomgångar, för att få eleverna medvetna om att det är ett viktigt ämne. Detta kan vara en möjlig anledning till elevernas låga intresse för ämnet. De förväntar sig praktiskt arbete med anknytning till sin vardag, när de kommer till hem- och konsumentkunskapen. Enligt Dewey (1897) är det ett naturligt arbete för eleverna, som passar dem och leder dem mot andra mera teoretiska studier. Läraren lägger istället stor vikt vid teoretiskt arbete i början av lektionerna, med både genomgång av läxor, nya hemuppgifter, och av det kommande praktiska arbetet. Detta medför att det praktiska arbetet som eleverna sett fram mot och enligt Dewey behöver, får en alltför liten del av lektionen och ofta upplevs stressigt. Följden kan möjligtvis vara att eleverna uppfattar ämnet i sin helhet som ointressant. I detta kan även göras en tolkning av de budskap läraren sänder och vad vi enligt syftet vill belysa. Det kan vara ett exempel på vad det är möjligt för eleverna att lära om ämnet genom budskap. Läraren vill visa ämnets vikt, genom att vara noggrann med, och lägga tid på läxor och teoretiska genomgångar. Det är möjligt för eleverna att lära att, i ämnet är det praktiska arbetet mindre viktigt och betydelsefullt, än läxor, prov och teori. Detta

är alltså ytterligare ett exempel som visar att lärarens budskap kan bli motsatt den ambition och mening läraren har.

Kernell (2002) beskriver hur de olika ämnena kan liknas vid olika perspektiv, att se världen eller ett fenomen genom. De olika ämnena behövs för att belysa fenomenet från flera håll, så en helhetsbild kan framträda menar han. Om ämneslärare och ledning såg på skolans ämnen på det sättet, borde ett samarbete och en samverkan bli en naturlig följd. Det skulle då vara möjligt för olika ämneslärare att ta hjälp av varandra mot gemensamma mål, istället för att kämpa för att nå status för sitt ämne. Risken att vissa ämnen och lärare fastnar i en roll där de representerar låg status, så som vi diskuterat ovan, skulle därmed också kunna minska. Att exempelvis genom studier liknande denna lyfta frågan om status, och budskapens troliga inverkan, kan de olika parterna bli medvetna om vad som sker i det dolda, och förhoppningsvis se fördelar med ett förändrat förhållningssätt. Att alla lärare känner till syftet med olika ämnen och hur de kan samverka mot målen i läroplanen, skulle kunna vara till hjälp för elevernas utveckling. Även de blir då medvetna om de olika ämnenas betydelse, och hur olika kunskaper bildar en helhet för vardagslivet.

4.2.3 God skolutveckling

Enligt Skolverkets publikation (2008) är det rektorn som är ytterst ansvarig för att undervisningskvaliteten är god på skolan. Vi anser i enlighet med Skolverket (2008) att för att nå en god skolutveckling bör organisation och ledning vara en aktiv del i arbetet med att medvetandegöra de budskap som förmedlas. Det kan då enligt oss utvecklas förhållningssätt där man ser till helheten på skolan. Vår egen slutsats och tolkning av olika budskap som framkommit under observation och i lärarintervjun, är att ledningens uppgift borde vara att se till att alla lärare känner att deras ämne är viktigt. I vår analys av vilka budskap om ämnet som förmedlats i organisationens och ledningens förhållningssätt, har vi fått uppfattningen att ett ämnes status kan stärkas genom att de ser till att all utrustning, läromedel och undervisningsmaterial är funktionell och aktuell. Positiva budskap som kan förmedlas och som framkommit i analysen är att ledningen bör se till att läraren har en god löneutveckling och att det erbjuds relevant fortbildning och kompetensutveckling. Enligt oss sänder ledningen för skolan budskap till elever, föräldrar och övriga samhället om de olika ämnenas betydelse. Därför är det extra viktigt att organisation och ledning arbetar tillsammans med all personal på skolan för att på så vis nå en god skolutveckling. En annan viktig framgångsfaktor i skolutveckling enligt Skolverket (2008) är att man sätter fokus på skolans kunskapsmål, vi anser i enlighet med skolverket att om skolledningen blir medveten om vilket förhållningssätt man bör utveckla för att nå dessa kunskapsmål så når också skolan en trygg och stimulerande skolmiljö.

I vårt specifika fall har vi i analysen av organisationens och ledningens budskap om ämnet, kunnat se att de har misslyckat med att ta tillvara det som läraren anser vara viktigt för att hon ska kunna utvecklas, och bli medveten om sitt eget förhållningssätt. Ledningen har enligt vår analys gett följande negativa budskap till läraren om sitt ämne: Undervisningssalen ligger avsidat och ger läraren ingen eller få möjligheter att träffa övrig personal på skolan vilket enligt oss resulterar i att övrig personal på skolan inte vet

vem läraren är och får ingen vetskap om ämnesinnehållet och vikten av undervisningen blir obefintlig.

Vid sjukdom ställs lektioner in eller alternativt obehörig lärare sätts in, läraren förväntas snabbt komma tillbaka och ta igen sin missade lektionstid. Detta gör enligt oss att läraren är tidspressad och kommer kanske tillbaka till arbetet utan att få återhämta sig ordentligt.

I lärarintervjun har vi kunnat se att läraren upplever stress på grund av sitt schema, det finns ingen tid för reflektion kring undervisningen, och på så vis finns enligt oss heller ingen tid att se vilka budskap som läraren förmedlar om sitt ämne. I vår lärarintervju har också framkommit att läraren är tyngd av byråkratin kring sitt arbete och tycker att det läggs för lite tid till ämnet och undervisningen. I skolverkets publikation (2008) skulle klassrumsbesök kunna vara ett sätt för ledningen att stötta, förändra och utveckla lärarens förhållningssätt. I vårt specifika fall skulle detta enligt oss vara en möjlig ingång till att läraren får hjälp från ledningen att reflektera kring sitt förhållningssätt och ge de verktyg hon behöver för att orka förändra den situation som har uppstått. På så vis skulle enligt oss ett samarbete för god skolutveckling komma till stånd.

4.2.4 Vad kan den dolda läroplanen lära oss om budskap?

I vår problemformulering beskriver vi att vi vill ta reda på vad läraren, och vad skolan i helhet, säger ”mellan raderna” till eleverna om ämnet, och vad eleverna skulle kunna lära om ämnet av dessa budskap. Kan då den dolda läroplanen vara oss till hjälp för att bli medvetna om och tolka de budskap som omedvetet sänds till eleverna. Enligt Arfwedson (1998) beskrivs den dolda läroplanen som en process där eleverna får budskap som kan lära dem något om ämnet som läraren är omedveten om. Vi har tidigare i studien diskuterat kring de omedvetna budskap som läraren sänder om sitt ämne, och att medvetandegöra den dolda läroplanen kan vara ett steg att hitta verktyg för att synliggöra dessa budskap. Broady (1981) menar det finns en god och en ond sida av den dolda läroplanen, de budskap som har visat sig och redovisas i resultatet är både positiva och negativa. Diskussionen som förts har till största del rört de budskap som antas ha negativ inverkan på det eleverna kan lära om ämnet, eller kan verka i motsats till lärarens ambition och ledningens ansvar. Dessa budskap har varit angelägna att diskutera eftersom de motverkar en god kommunikation mellan elever, lärare och ledning, och är viktiga att vara medveten om för att kunna förändra undervisningen och lärandet till det bättre. Vi ser likhet med det Broady beskriver om den dolda läroplanens positiva och negativa sidor, då han förklarar hur denna kan vara till hjälp, och kanske nödvändig i organisationen av undervisningen, medan den å andra sidan inte borde vara dold.

Det är viktigt att inte förringa de positiva budskap som konstaterats i studien, utan precis som Broady anser om den dolda läroplanen, bör även dessa budskap lyftas fram och bli synliga. Att inte bara se det negativa och arbeta med att minska den effekten, utan även fokusera på det budskap som stärker, och som eleverna uppfattar som positiva för ämnet är av stor vikt. Att utgå från det som fungerar bra, medvetenhet om hur budskap fungerar, vad eleverna kan lära om ämnet genom dessa, och fortsätta arbetet med fokus på positiv påverkan, anser vi kan leda till att en negativ spiral vänds till positiv. Den positiva spiralen skulle kunna vara en utveckling både för skolan och

undervisningen i stort, men även personligen för både elever, lärare och ledningspersonal. Vad kan då den dolda läroplanen lära oss om budskap? Kanske kan den lära oss något om oss själva, om gruppen och om vem man är i förhållande till varandra. Att man tillsammans arbetar för att utveckla en god och konstruktiv skola i ständig förändring.

4.3 Fortsatt forskning

Vi anser att det finns många olika infallsvinklar för vidare forskning i frågan. Att exempelvis genomföra en liknande studie i ett annat ämne, kan belysa problemet ur ett annat perspektiv, och eventuellt leda till att fler och andra budskap blir synliga. Resultatet som framkommit kan antas ha samband med valet av ämne, och att ämnet har mycket inslag av praktiskt arbete. Det vore intressant att studera om skillnader i budskap framkommer vid undersökning av ett ämne med en annan inlärningsstruktur på undervisningen, och vad de möjliga skillnaderna består av. En större studie med möjlighet att jämföra resultat från flera olika ämnen, skulle kunna ge en mera enhetlig bild av problemområdet, och bidra med flera lärares uppfattningar. En studie där olika ämnen belyses kan visa olika ämneslärares problematik för varandra, och lyfta frågan om värdet av ett bättre samarbete mellan olika ämnen.

Vi finner också de olika ämnernas status intressant att forska vidare runt. Vad påverkar den status ett ämne anses ha av elever och lärare, positivt eller negativt? Vad är utmärkande för undervisning där hög respektive låg status uppfattas? Hur har lärare och skolor arbetat där det endast råder ett litet glapp i status mellan olika ämnen, eller rent av ett omvänt statusförhållande? Detta vore värdefullt att studera och belysa, som hjälp att upptäcka metoder för att nå ett mera jämbördigt förhållande mellan skolans olika ämnen. Kernell (2002) menar att de olika ämnena endast är ett sätt att se världen ur olika vinklar och en praktisk uppdelning för att hantera undervisningen. Dewey (1897) anser i likhet med det, att de olika ämnena måste samverka för att bilda en helhet. Då det även i styrdokumentet, enligt NU-03 (Skolverket 2004) ges uttryck för att indelningen i ämnen är ett sätt att organisera, och inte ges grund för att några ämnen är viktigare än andra, ser vi detta som ett angeläget område att utveckla vidare.

Referenser

- Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur 3:e upplagan.
- Broady, D. (1981). *Dolda läroplanen*. Göteborg; Tidskriften Krut nr 16.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Dewey, J. (1897). *Mitt pedagogiska credo*. Ur Den tidlösa pedagogiken. Lund: Studentlitteratur. 2003.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Einarsson, J. & Hultman, T. (1984). *God morgon pojkar och flickor*. Malmö: Gleerups förlag.
- Falinski, N., Isacson, P. & Sjölande, L. (2006). *Uppfattning om ämnen och den pedagogiska utmaningen. En studie om gymnasieelevers och lärarens syn på olika ämnen*. Examensarbete 10 poäng. Göteborgs Universitet.
- Hyddmark, I. (2008). *Det är tanken på att jag kan påverka min framtid som driver mig*. D uppsats. Lunds universitet.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, T (red.), (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedien (2009).
<http://ne.se.persefone.his.se/sok/status?type=NE>.
(hämtad 2009-05-09).
- Norberg, C. (2004). *Vad elever kan lära om sig själva – En studie av hur flickors interaktion påverkar deras självkänsla*. Kandidatuppsats. Linköpings universitet.
- Scherp, H-Å. & Scherp, G-B. (2007). *Lärande och skolutveckling*. Karlstad: Universitetstryckeriet.
- Skolverket (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. NU – 03*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1369>
(hämtad 2009-05-05)
- Skolverket (2008) *Skolutveckling - för bättre resultat och måluppfyllelse*.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=2084>
(hämtad 2009-01-21).
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Malmö: Studentlitteratur.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritze.

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>.

(hämtad 2008-09-27)

Bilaga A

Observationsmall vid fallstudie

Bedömningsskala:

1= mycket lågt

2= lågt

3= Medel

4= Högt

5= Mycket högt

Att observera:

Är klassrummet funktionellt i förhållande till lektionsinnehållet?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Är inredningen anpassad till lektionsinnehållet?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Ligger lektionssalen på ett funktionellt ställe på skolan?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Vilken kvalitet är det på läromedlen/materialet som används?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Är läraren förberedd inför lektionen?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Är det stressigt att hinna med alla momenten under lektionstid?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Är läraren engagerad i sitt ämne?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Är läraren intresserad av att eleverna visar denne och varandra hänsyn?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Lyssnar eleverna på läraren när denne instruerar vad som ska göras i köket?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Fungerar närvarokontroll och provsvar och medverkan vid läxförhör?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Vilken utstrålning har läraren i fråga om pondus och självtillit?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Kommentarer:

Bilaga B

Frågeguide för intervju med lärare

1. Hur tycker du att klassrummets uppbyggnad fungerar i din undervisning?
 - Vad kan förbättras
 - Vad kan du göra
2. Hur är din arbetssituation?
 - tid till planering
 - tid för eleverna
 - tid för ämnesförkovring
 - tid för reflektion och förbättring el. förnyandet av undervisning
 - tid för att träffa ämneskollegor
3. Hur viktig är du på skolan?
 - vad är din ämnesutbildning, vidareutbildning?
 - Hur många år har du arbetat med undervisning
 - Tycker du din kunskap tas tillvara på av kollegor, elever
 - Hur är din löneutveckling
 - Är ditt ämne prioriterat och efterfrågat på skolan
 - Har du vikarie om du är sjuk
4. Hur arbetar du med betygskriterierna?
5. Hur förbereder du lektioner?
6. Hur viktigt är det att eleverna visar ämnet respekt?
7. Hur ofta har de prov, förberedda/oförberedda?
8. Vad tycker du att du är bra på att förmedla till eleverna?
 - Hur ser du på din roll i klassrummet?
9. Vilka faktorer är det som påverkar hemkunskapens status på skolan tror du?
 - Finns det något du kan göra för att stärka ditt ämne på skolan?
 - Finns det något ledningen kan göra?
10. Upplever du stress i din yrkesroll?
 - Finns det nåt du kan göra åt situationen?
 - Finns det nåt ledningen kan göra?

Bilaga C

Frågeguide för gruppintervju med elever

1. Vad är viktigt att kunna i skolan?
2. Vilka ämnen är viktigast? Rangordna.
3. Vad är viktigt att kunna när du har gått ur skolan?
4. Vad tycker ni om hk undervisningen, bra/dåligt?
5. Vad tycker ni att hk läraren är bra/dålig på?
6. Vet ni vilka betygskriterierna är i hk?