HÖGSKOLAN SKÖVDE

Vad styr grundskolelärares val av undervisningsformer i språkundervisning?

Lärarutbildningen, vt 2008
Examensarbete, 15 p (C-nivå)
Författare: Hanna Pethrus Aronsson
Malin Widén
Handledare: Marja Wigh

RESUMÉ

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen
	Högskolan i Skövde
Titel:	Vad styr grundskolelärares val av undervisningsform?
Sidantal:	35
Författare:	Pethrus Aronsson Hanna & Widén Malin
Handledare:	Wigh Marja
Datum:	December 2006
Nyckelord:	Undervisningsform, vad styr lärares val

Syftet med studien har varit att undersöka hur grundskolelärare väljer sina undervisningsformer och vilka aspekter som spelar in. I litteraturdelen tar vi bland annat upp bakomliggande faktorer till varför grundskolelärare väljer den undervisningsform som de gör. Vi tar även upp vad eget arbete, traditionell klassundervisning och individualisering innebär. Den empiriska delen består av intervjuer med lärare som undervisar i språk. Lärarna har olika lång yrkeserfarenhet vilket inte var av avgörande betydelse för studiens resultat. Resultatet visar att det finns flera faktorer, som till exempel tid, erfarenhet och personlig övertygelse, som är avgörande för undervisningsvalet. Slutsatsen vi har dragit är att de två mest avgörande faktorerna ändå är personlig övertygelse och erfarenhet.

ABSTRACT

Study:	Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp University of Skövde
Title:	What determines how teachers in nine-year compulsory
schools	choose their types of teaching?
Number of pages:	35
Author:	Pethrus Aronsson Hanna & Widén Malin
Tutor:	Wigh Marja
Date:	December 2006
Keywords:	Types of teaching, what determines teachers' choices

The purpose of this study has been to examine how teachers choose their types of teaching and what aspects play a role in this choice. In the literature part we discuss underlying causes to why teachers choose a specific type of teaching. We also discuss what Pupils' Own Work, Classroom teaching and Individualization mean. The empirical part consists of interviews with teachers who teach languages. The teachers had various professional experiences which didn't turn out to be of crucial significance for the result of the study. The result shows that factors like time, experience and personal conviction are equally important for what type of teaching they choose. The conclusion we have made is that the two most significant factors are personal conviction and experience.

INNEHÅLLFÖRTECKNING

1. INLEDNING…… 1

2. SYFTE…….. 2
2.1 Begreppsdefinition…….. 2

3. LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER..... 3
3.1 Tidigare forskning…….…….…….....
3.2 Styrdokument…….....
3.3 Bakgrund…….....
3.4 Inlärning och undervisningsstilar.....
3.5 Den traditionella klassundervisningen…….…….....
3.6 Individbaserad pedagogik……..…..….
3.7 Eget arbete….……..…….
3.8 Litteratursammanfattning.....
3.9 Pedagogiska inriktningar……..
3.9.1 Reformpedagogik……...…….
3.9.2 Förmedlingspedagogik…….…

4. METOD……..…….…….....
4.1 Metodval……...……..
4.2 Urval…….....
4.3 Pilotstudier…….....
4.4 Genomförande...…….....
4.5 Analys…….....
4.6 Trovärdighet…… …….……..
4.7 Forskningsetik…….....

5. RESULTAT…….....
5.1 Lärares olika undervisningsformer……..……...
5.1.1 Eget arbete……....…….……..
5.1.2 Traditionell klassundervisning…….....……
5.1.3 Individualisering …….. ……
5.2 Betydande faktorer för lärares val av undervisningsform.....
5.2.1 Personlig övertygelse.....
5.2.2 Resurser.....
5.2.3Yrkeserfarenhet.....
5.2.4 Elevgruppens sammansättning.....
5.2.5 Läromedel i undervisningen…….....
5.2.6 Tid.....
5.2.7 Arbetslaget…….....……...….....
5.3 Sammanfattning.....

6. DISKUSSION……,,,……..……..... 27
6.1 Metoddiskussion…….……... 27
6.2 Resultatdiskussion…….……..... 28
6.3 Avslutande tankar…….....
6.4 Vidare forskning…..……..... 33

REFERENSER……..……..... **34**
Bilagor…….……..……..... 35

1. INLEDNING

Ejeman och Molloy (2003) beskriver hur pedagogiska forskare anser att det viktigaste inte är att finna en enda undervisningsmetod som förklaras vara den bästa, utan att använda olika metoder som passar just den klass, den lärare och den skola det handlar om. Genom denna studie vill vi som blivande pedagoger undersöka och försöka förstå lärares val av undervisningsformer samt vad de grundar sina val på. I slutet av 40-talet lämnade skolkommissionen ett förslag om en ny 9-årig obligatorisk grundskola, det betonades att den nya skolan skulle utveckla nya typer av arbetsformer. Under vår lärarutbildning och verksamhetsförlagda utbildning har vi uppmärksammat hur den traditionella klassundervisningen fortfarande existerar på skolor runt om i landet, trots att man i styrdokument och läroplaner framhåller utvecklandet av andra arbetsformer. Carlgren och Marton (2002) menar att det finns en ovilja hos lärare att överge denna typ av traditionella klassundervisning och att detta är ett av skolans stora problem. Vi frågar oss; Hur resonerar verksamma lärare kring sina val av undervisningsformer?

2. SYFTE

Studien ska visa hur språklärare beskriver vad som styr deras val av undervisningsformer. Syftet med studien är också att fånga lärares motiveringar utifrån deras val samt vad de väljer. Fokus för studien ligger på formerna traditionell klassundervisning och eget arbete.

2.1 Begreppsdefinition

Med begreppet traditionell klassundervisning avses i denna studie:

- läraren föreläser, frågar och berättar i helklass, alla elever arbetar med samma typer av uppgifter, läraren använder sig av konvergenta frågor.

Den beskrivning av eget arbete som är studiens utgångspunkt omfattas av att:

- eleverna arbetar i sin egen takt och med olika uppgifter, individualiseringen är systematiserad genom att eleverna följer sitt eget schema.

3. LITTERATURGENOMGÅNG OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

3.1 Tidigare Forskning

Lärares val av undervisningsformer är ett ämne som omnämns och diskuteras av samtliga författare till den litteratur som tas upp i den här undersökningen. Däremot finns det ganska lite forskning gjord på ämnet. Ämnet omnämns inte i läroplaner eller av andra författare, det skrivs inte uttryckligen om lärares *val av undervisningsformer* men flera av författarna kommer indirekt in på ämnet.

Bland annat Jensen (1996) och Tornberg (2005) förklarar vad själva ordet inlärningsstil innebär men inte vad som styr lärares val av undervisningsformer. Arfwedson (1998) och Carlgren (1994) diskuterar och definierar den traditionella klassundervisningen, hur den har tillkommit och varför. Eriksson (2005) tar upp eget arbete och vad som ligger till grund för att det har blivit ett undervisningssätt.

3.2 Styrdokument

Styrdokumenten för Sveriges grundskola är Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) samt kursplaner och betygskriterier. Dessa är instiftade av staten som beslutar om de övergripande målen och riktlinjerna. Läroplaner och kursplaner utgör tillsammans en grund för att skolans personal ska kunna planera verksamhetens innehåll och former för hur den skall genomföras. Den nya läroplanen skiljer sig på många sätt från de tidigare. Målen är mycket mer generellt hållna och dessa anges inte på någon detaljerad nivå. Undervisningsformer och arbetsmetoder är inte reglerade. Lärarna i sina arbetslag väljer det stoff som eleverna ska studera. Man kan säga att läraryrket har utvidgats till att i högre grad än tidigare omfatta inte enbart genomförandet, utan också utvecklandet av de lokala läro- och kursplanerna (Forsell, 2005).

Undervisningsformer omnämns inte uttryckligen i Lpo 94, däremot framhålls det faktum att ”det finns olika vägar att nå målet” och att ”undervisningen aldrig kan göras lika för alla” (skolverket.se). Undervisningen ska ta hänsyn till och anpassas efter individens olika förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, detta innebär dock inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika.

3.3 Bakgrund

Världen förändras ständigt och med den synen på kunskap. Hur märks det i skolan? På följande sätt beskriver Carlgren (1994, s. 9) skolan i den pedagogiska debatten:

> Där fortgår livet som vanligt, klassrummen ser i stort sett ut som för 50 år sen och undervisningen pågår som den alltid har gjort. Läraren frågar om sånt hon vet svaret på och eleverna svarar vad de tror att läraren vill höra. Skoldagen styrs av schemat och skolarbetet sker på lektioner i de olika skolämnena, varje vecka i samma ordning och samma omfattning. Möjligen är en skillnad att livet i klassrummen är stökigare och ljudligare än förr.

Carlgren (1994) menar att skolan ”förblir vad den alltid har varit medan olika pedagogiska modeller snabbt blossar upp för att lika snabbt gå över, de sprakar kraftigt men livslängden är kort” (s. 9). Hon anser att de pedagogiska modellerna avlöst varandra och ger exempel från det senaste årtiondet: LTG-undervisning (läsning på talets grund), projektororganiserad-undervisning, litteraturbaserad svenskundervisning och montessoripedagogik till exempel. Det som från början var en genomgripande annorlunda verksamhet kommer i slutändan att alltmer likna den traditionella. Carlgren menar vidare att skolans starka traditioner bidrar till en existerande föreställning om dess oföränderlighet, man förväntar sig helt enkelt inte någon genomgripande förändring.

Enligt den Nationella utvärderingen av grundskolan som Skolverket genomförde på 1990-talet uppgav 80 % av de tillfrågade eleverna att traditionella aktiviteter som – ”Läraren talar, elever lyssnar” och ”Läraren talar och frågar, elever svarar” - förekommer varje dag. Betydligt färre anger att aktiviteter som grupparbete,

undersökande arbetssätt och diskussion förekommer dagligen (NU, 1992, s. 171, Skolverket). Själva formen för skolarbetets organisering är viktig på så sätt att den utgör en grund för såväl möjligheter som svårigheter vad gäller lärarens arbete och elevernas utveckling. Carlgren (1994) skriver ”Alltsedan vi fick den för alla barn gemensamma grundskolan har individualiseringsfrågan varit en av de viktigaste och också ett av lärarens största problem” (Carlgren, 1994, s. 14). Hon redogör för den påtagliga utveckling som undervisningsformen har genomgått sedan början av 70-talet då klassundervisning var den dominerande formen, till hur elever i dag arbetar mer enskilt (men även i grupp) med egna uppgifter. Förändringen syns tydligast genom att de olika ämnena i mer eller mindre utsträckning ersatts av beteckningen ”eget arbete”, det vill säga eleverna följer sitt eget schema och jobbar med olika saker. Detta menar Carlgren (1994) löser dilemmat att lägga sig på rätt nivå. Hon beskriver hur lärare ofta går med en ständig otillfredsställelse över att inte svara mot vare sig de svagaste eller de starkaste elevernas behov. Eget arbete tillåter varje elev att arbeta på sin egen nivå. Förändringen beskrivs som att lärarnas uppgift ändrats från utlärning till att hjälpa till med elevernas inlärning. Genom att eleverna under eget arbete följer ett eget uppgjort arbetsschema behöver de inte hela tiden fråga läraren efter nya anvisningar när de gjort färdigt en uppgift.

3.4 Inlärnings- och undervisningsstilar

En inlärningsstil, enligt Jensen (1996), är det sätt på vilket man föredrar att tänka och bearbeta information. Han menar att elever använder sig av flera olika inlärningsstilar men att man tenderar att föredra en stil framför andra, han anser att lärare måste variera arbetssättet så att elever kan utveckla sin egen favorit. Det är viktigt att ge elever möjlighet att välja själv hur de ska lära in stoff, lärare tenderar av vana att använda den inlärningsstil som passar dem själva. Jensen (1996) beskriver människans hjärna som en ”multiprocessor” (s.50). Den har en naturlig kapacitet att använda en mängd olika inlärningsstilar samtidigt, lärare skall därför inte sträva efter att undervisa varje elev enbart på det sätt som passar just honom eller henne utan erbjuda variation och valmöjligheter.

Tornberg (2005) definierar begreppet inlärningsstil på följande sätt; den återspeglar helheten av hur en individ fungerar och är ett uttryck för hela personligheten. Hon

menar att den ofta anses svår att ändra men att det är möjligt att låta elever utforska, och därefter medvetet använda, sin egen stil.

Reid (1987) har studerat lärandestilar och kommit fram till att det finns fyra olika kategorier:

- Visuellt lärande (till exempel läsning av texter)
- Auditivt lärande (till exempel genom att lyssna på föreläsningar)
- Kinestetiskt lärande (aktiviteter förknippade med olika kroppsrörelser)
- Taktilt lärande (till exempel genom egna experiment och aktiviteter förknippade med beröring)

Detta har legat till grund för, och återfinns också delvis i, senare forskning. När det talas om svaga elever är det ofta de kinestetiskt/taktilt begåvade eleverna det rör sig om enligt Tornberg (2005). Dessa har stora svårigheter att koncentrera sig i en traditionell klassrumsmiljö som kräver att man sitter still på en stol och lyssnar till läraren större delen av tiden.

3.5 Den traditionella klassundervisningen

Den traditionella klassundervisningen är ett hett och omdiskuterat ämne som ofta väcker många reaktioner. I den traditionella klassundervisningen har läraren en styrande och kontrollerande roll skriver Arfwedson (1998). Hon menar att det har sett ut så här i klassrummen sedan 1600-talet då årskursklasser infördes. Klassundervisningen introducerades för att eleverna skulle tillägna sig faktakunskaper samt ”statligt sanktionerade trosformler” (Arfwedson, 1998, s. 134). Kritiken mot den traditionella klassundervisningen börjar växa sig starkare under början av 1900-talet samtidigt som de alternativa pedagogerna och deras läror sprider sig över världen.

Carlgren (1994) definierar den traditionella klassundervisningen på följande sätt:

> Undervisningen består av en blandning av att läraren berättar, frågar och ger eleverna uppgifter av olika slag. Ibland är det korta uppgifter, ibland lite längre. Då ger läraren först instruktioner för arbetet och går sedan runt och hjälper eleverna. Alla arbetar med samma

> uppgifter på samma gång. Läraren måste försöka väcka alla elevers intresse och ge instruktioner som är anpassade så att alla kan förstå. När sedan alla elever arbetar enskilt med samma uppgifter skall läraren helst hjälpa alla på en gång. Hon jagar därför från elev till elev och försöker avverka elevernas frågor så fort som möjligt. När antalet händer i luften ökar måste hon öka takten. Minskar antalet går det att ta det lite lugnare men det är oftast inte möjligt att ta den tid som behövs för att grundligt resonera med en elev om dennes förståelse. På så vis kan man säga att detta sätt att organisera klassrumsarbetet tvingar fram enkla och korta elevarbeten, ett proceduralt förhållningssätt snarare än ett problemlösande, uppgifter på låg kognitiv nivå (fylla i, hämta fakta från boken) och rutiner (som veckans ord). (Carlgren, 1994, s. 10).

I denna undervisningsform får läraren stor betydelse som drivande kraft för arbetet. Vidare blir också uppgiften att fånga elevernas intresse, inspirera och stimulera samtidigt som hon måste upprätthålla ordningen och agera övervakare. Det är läraren som mer eller mindre ensam bestämmer vad som skall göras, när det ska göras och på vilket sätt. Det stora problemet blir individualiseringen. Den här undervisningsformen kräver att läraren förklarar och instruerar så att alla hänger med, detta trots att elevernas arbetstakt är väldigt olika. Carlgren (1994) påpekar hur några blir klara nästan direkt medan andra knappt hinner börja. Vanligt blir därför att läraren stryker vissa uppgifter eller ger hemläxa till en del elever samt kanske extrauppgifter till andra.

Arfwedson (1998) nämner fyra anledningar till ”risker” med klassundervisning i dagens skola: den är inte alltid så rolig, inte så effektiv, för dominerande och att den är svår att individualisera. Författaren tar även upp de fyra f:n: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet som är en förutsättning för elevernas skolutveckling. I dagens skola arbetar man för att eleverna ska bli självständiga och samhällsmedvetna individer. Syftet med skolan är inte bara att lära eleverna faktakunskaper, de ska även lära sig att bli tänkande självständiga individer. Skolans uppgift är att lära eleverna att tänka och kommunicera självständigt men eleverna ska inte lära sig vad de ska tänka. Genom att skapa möjligheter för eleverna att bli självständiga individer bidrar skolan till varje enskild individs självständiga utveckling. För att dagens skola ska vara individanpassad måste den bland annat ge eleverna variation på flera plan. Skolan har inflytande från olika håll som kan benämnas med följande fyra rubriker (Afrwedson, 1998, s.50):

1. Innehållet ska ha förmåga att förädla och bilda människan
2. Innehållet ska överensstämma med människans natur
3. Innehållet ska vara samhällsnyttigt
4. Innehållet ska överensstämma med vetenskapen

Afrwedson (1998) skriver vidare hur det i dagens undervisning förväntas att läraren ska ha en bred repertoar och kunna variera sitt undervisningssätt. Det beror på att en av de viktigaste uppgifterna för dagens skola är att möta och tillgodose varje enskild elevs behov. Eleverna lär in på olika sätt och eftersom det framgår i skollagen att läraren ska se den enskilde eleven betyder det att läraren måste få med sig alla i undervisningen.

Den traditionella klassrumsundervisningen karakteriseras av en rad dilemman, till exempel som beskrivs ovan – att välja lösningar som är bättre för de långsammaste och sämre för de snabbaste eller tvärtom. Carlgren och Marton (2002) menar att karakteriseringen av elever som långsamma och snabba i sig är en effekt av det sätt som skolarbetet är organiserat på.

3.6 Individbaserad pedagogik

Enligt Carlgren (1994) har Deweys grundtanke ”learning by doing” fungerat som en motsättning mellan katederstyrd klassundervisning och det elevstyrda egna arbetet. Detta har förstärkts genom det starka inflytande individualpsykologin kommit att få över det pedagogiska tänkandet. En viktig följd av detta är hur lärarens arbete ses i samband till den enskilda elevens utveckling, inte i relation till en hel klass arbete. Författaren menar att det existerar ett dolt antagande om att den ideala pedagogiken skulle kunna förverkligas om just omständigheterna vore annorlunda. Den struktur som råder i det traditionella klassrummet motverkar de flesta åtgärdsförslag som grundas på ett psykologiskt tänkande, skolarbetet i det traditionella klassrummet bildar en praktik som på många sätt motverkar dessa ideal.

Carlgren (1994) påpekar hur avsaknaden av tid utgör ett hinder för att kunna problematisera lärandet. Eleverna är helt inställda på att läraren ska lotsa dem runt de så kallad inlärningshindren, vilket gör att en lärare som försöker ta tid till att problematisera innehållet upplever svårigheter och motstånd.

3.7 Eget arbete

Begreppet ”eget arbete” saknar entydig innebörd (Eriksson, 2005). Olika lärare vid olika skolor tolkar termen på olika sätt. Eriksson (2005) menar att det emellertid alltid rör sig om någon form av individualisering. Det är därför viktigt att återkomma till författarna av den här studiens definition av begreppet; med eget arbete menar vi att eleverna arbetar i sin egen takt och med olika uppgifter, vidare att individualiseringen är systematiserad på det sättet att eleverna följer sitt eget schema.

Ett alternativ till den traditionella klassundervisningen är eget arbete. Detta arbetssätt skapar förutsättningar för åtminstone delar av det psykologibaserade pedagogiska tänkandet som beskrevs under föregående rubrik. Carlgren (1994) menar att eget arbete ”löser klassundervisningens individualiseringsproblem samtidigt som läraren befrias från att hela tiden vara motorn i arbetet” (Carlgren, 1994, s. 11). I stället för att läraren planerar och lägger upp undervisningen för hela klassen får varje elev planera sitt eget beting, varje elev får därigenom sitt eget schema att följa och individualiseringen blir systematiserad. Eleverna arbetar i sin egen takt och väljer själv med vilka saker. Författaren menar att det nu torde vara enklare att skilja mellan elevernas arbete och elevernas inlärning. I den traditionella klassundervisningen är dessa aspekter så sammanflätade att om en elev inte till fullo förstår uppgiften, kan den inte heller arbeta vidare utan hjälp.

Denna arbetsmetod förutsätter att varje elev vet vad han eller hon vill arbeta med. Eleven måste också ha förmågan att självständigt planera sitt arbete samt disponera tid på rätt sätt. Vidare måste eleven kunna reflektera över sin egen inlärning för att kunna se vilken kunskap som är relevant i olika sammanhang. Det är ingen självklarhet att alla elever kan det. Eriksson (2005) anser att det föreligger en risk att varje elev då kommer att arbeta med saker de redan är bekanta med, de kommer alltså inte att tillägna sig mycket ny kunskap. Carlgren och Marton (2002) menar att detta ställer högre krav på läraren, som måste ha en större kännedom om elevens förkunskaper för att kunna planera undervisningen. Carlgren (1994) ser även rent organisatoriska problem i form av en slags utebliven gemenskap; ”genom att varje individ utgör en enhet för sig, fragmenteras det sociala sammanhanget” (s. 13). Carlgren menar vidare att man bör se skolan som en slags socialt inrättad praktik som ska bilda en bakgrund till elevernas frågeställningar och intressen.

Prov, läxförhör och tester av olika slag tillskrivs mindre betydelse för lärandet enligt den här arbetsmetoden då man anser att kunskap inte går att mäta (Carlgren 1994). Författarna till detta arbete har inte kunnat utläsa i litteraturen på vilket sätt läraren försäkrar sig om elevens kunskapsutveckling när dessa jobbar med eget arbete.

3.8 Sammanfattning

Undervisningen ska ta hänsyn till och anpassas efter individens olika förutsättningar och behov enligt Lpo 94, men själva formen för undervisningen omnämns inte uttryckligen. Undervisningsformen är viktig för såväl elevernas utveckling som för lärarens arbete. Jensen (1996) understryker vikten av variation. Han menar att elever inte uteslutande använder sig av en lärandestil utan flera olika. Ett flertal pedagogiska forskare menar faktiskt att det viktigaste inte är att finna den bästa undervisningsmetoden (Ejeman och Molloy, 2003), utan man bör variera undervisningen så att den passar den lärare, skola, elev och gruppsammansättning det handlar om. Tornberg (2005) anser däremot att varje enskild individ har en personligt präglad inlärningsstil och att den är svår att ändra. Hon poängterar dock att eleven bör uppmuntras att utforska vilken stil som passar just honom eller henne.

Den traditionella klassrumsundervisningen har varit den dominerande undervisningsmetoden sedan 1600-talet då årskursklasser infördes (Arfwedsson 1998). Denna metod karakteriseras av en rad dilemman, främst vad gäller individualiseringen. Då en elevgrupp inte är homogen får läraren svårigheter med att anpassa undervisningen för snabba respektive långsamma elever. Detta genererar ett proceduralt förhållningssätt på en låg kognitiv nivå.

Sedan början av 70-talet har en påtaglig utveckling skett och undervisningen individualiseras nu i större utsträckning än tidigare (Carlgren 1994). Ett alternativ till den traditionella klassundervisningen växer fram i form av eget arbete. Denna undervisningsmetod skapar bättre förutsättningar för det psykologibaserade pedagogiska tänkandet som saknats i den traditionella klassundervisningen. Individualiseringen blir nu systematiserad. Detta arbetssätt ställer dock högre krav på

elevernas kognitiva förmåga. Det förefaller som att vissa elever faller utanför ramen oavsett vilken metod läraren använder.

Det föreligger en rad svårigheter med att införliva nya pedagogiska modeller enligt Carlgren (1994), hon menar att det finns en direkt ovilja hos lärare att överge den traditionella klassundervisningen. Enligt genomförda undersökningar under 90-talet beskriver tillfrågade elever hur traditionella aktiviteter förekommer i stor utsträckning.

3.9 Pedagogiska inriktningar

Beroende på kunskapssyn, elevsyn och samhällssyn kategoriseras undervisningsmetoder olika. För att få en djupare insikt samt för att till fullo förstå tidigare litteraturgenomgång samt genomförda undersökningar, upplever författarna till den här uppsatsen det som nödvändigt att i korthet redogöra för de pedagogiska inriktningar vilka ligger till grund för de olika undervisningsmetoderna.

- Reformpedagogik
- Förmedlingspedagogik

3.9.1 Reformpedagogik

Människors egna intressen och behov är en given utgångspunkt i Deweys pedagogiska filosofi (Forsell, 2005). En central tanke i reformpedagogiken enligt Forsell är att lärande måste upplevas som meningsfullt och utgöra ett led i förverkligandet av egna intentioner. Kunskap har inget värde utan användbarheten, tvärt emot vad den traditionella pedagogiken gör gällande. Utbildningens funktion är att ge elever levande kunskap som de har praktisk nytta av yrkesmässigt och personligt. Det bästa sättet att lära sig är att genom praktiska övningar i så hög grad som möjligt distansera sig från ett konstruerat inlärningssätt; att aktivt undersöka, pröva och experimentera. Elevens praktiska arbete bidrar till att bibehålla kunskap, intresse och uppmärksamhet.

Forsell (2005) ger två exempel på undervisningsmetoder influerade av Dewey; projektarbete och problembaserat lärande. För att ta till vara elevens egna behov och

intressen skulle olika ämnen integreras med varandra under skoldagen, på detta sätt skulle man komma närmare elevens egen värld. Dewey ville skapa ett vidare innehåll än den traditionella ämnesindelningen; lärarna skulle arbeta gemensamt i arbetslag och på detta sätta skapa en större, och framförallt bredare, kompetens (Arfwedsson, 1998). Reformpedagogers syn på skolans uppgift är att den skall bidra till den enskildes utveckling, lärandet bygger främst på aktivitet. Pedagogens uppgift blir att ”bygga broar mellan kulturarvet och den lärandes spontana världsuppfattning” (Forsell, 2005, s. 81). Individens utveckling sker i samspel med miljön, samhället och medmänniskorna runt omkring. Teori, praktik, reflektion och handling hänger ihop, kunskap måste kunna bli till nytta och ha verklighetsanknytning.

3.9.2 Förmedlingspedagogik

Enligt högskoleadjunkt Ulla Johansson Wallberg (föreläsning 2004-01-23, Mitthögskolan i Härnösand) gör förmedlingspedagogiken en distinktion mellan olika skolämnen, varje ämne undervisas var för sig och är oberoende av andra ämnen. Kunskap anses vara överförande till sin natur, läraren sitter inne med alla svar och förmedlar kunskap till eleverna som blir passiva mottagare. Vidare anses kunskap bygga på kunskap och därför måste undervisningen ske i en bestämd ordning. Kunskapen kommer utifrån, har kvantitativ karaktär och kan därför delas upp i mindre delar. Johansson Wallberg (2004-01-23) förklarar hur arbetssättet bygger på reproduktion och förutsätter att eleven har ett gott detaljminne. Elever antas tillägna sig kunskap genom att härma; *Say after me please...*

Stensmo (1994) beskriver också hur inriktningen sker uteslutande på det yttre beteendet, inre mentala processer tillskrivs liten eller ingen betydelse alls. ”Det man inte kan se, kan man bara spekulera kring och spekulationer är ovetenskapliga” (Stensmo, 1994, s.94). Forskarna intresserar sig alltså enbart för det yttre, mätbara beteendet. Av den anledningen var prov och tester vanligt förekommande inslag, då man menar att kunskap går att mäta. Vidare ansågs utveckling vara beroende av medfödda skillnader och inlärningsprocesser. Det som är medfött är hur snabbt individen kan tillägna sig kunskap, samt i vilken utsträckning förstärkning har betydelse. Själva processen beror på i vilken grad materialet är tillrättalagt.

Lärandet beskrivs genom begrepp som stimulus och respons (Jerlang, 1988). Genom att uppmuntra eller ”förstärka” ett önskvärt beteende utvecklas individen i en positiv riktning. Beteenden med ogynnsamma konsekvenser tenderar att försvinna. Exempel från skolmiljön på sådana positiva förstärkningar är; höga betyg, återkoppling, vinster, beröm eller en guldstjärna. Låga betyg, tillrättavisningar, bestraffningar och bock i kanten utgör negativ förstärkning. Läromedel baserades på dessa grundläggande principer. Genom erfarenheter av sådana framgångar eller misslyckanden utvecklar och införlivar individen framgångsrika beteenden som får karaktären ”kunskapsbank” (Stensmo, 1994, s. 94).

4. METOD

Vi kommer under rubrikerna: Metodval, Urval, Genomförande, Analys, Trovärdighet och Forskningsetik beskriva vårt tillvägagångssätt under studiens gång.

4.1 Metodval

Då studiens syfte var att undersöka vad som ligger till grund för språklärares val av undervisningsform, valde vi att genomföra en empirisk kvalitativ metod som har en hermeneutisk ansats som bygger på mjukdata. Med det menas att man samlar värderingar, attityder och frågeställningar. Den kvalitativa forskning som vi använt oss av innebär användning av verbala analysmetoder i form av intervjuer med lärare.

Vår undersökning består av en empirisk kvalitativ metod som bygger på mjukdata. Det innebär att man samlar värderingar, attityder och frågeställningar. Den kvalitativa analysen kan betraktas som en: företeelse-, egenskaps-, och innebördessökande analys. Ordet kvalitativ relateras bland annat till egenskaper, värde och motiv, innebörd, avsikt eller intention i mänskliga upplevelser, erfarenheter, beteenden, åtbörder och handlingar. Hermeneutik är ett exempel på kvalitativ metod (Starrin & Svensson, 1994).

Ordet hermeneutik betyder tolkning av texter (SAOL, 2003) och kännetecknet för hermeneutik som vetenskaplig metod, känns igen av frågornas betydelse och av den sökta kunskapens art. De mänskliga handlingarna och företeelserna blir sedda i sina sammanhang och det är på så vis som studieobjektet utgörs (Starrin & Svensson, 1994). Den kunskap som eftersöks är hur unika människor och företeelser i form av tid, rum och mening kan förstås i sitt sammanhang utifrån innebörder och intentioner (Starrin & Svensson, 1994, s.73). Vår metod har en hermeneutisk ansats, eftersom vår undersökning bygger på informanternas beskrivningar och hur de sedan tolkas.

Trost (2005) skriver att de kvalitativa intervjuerna kan urskiljas genom att man ställer enkla och raka frågor till informanten och att denne ger innehållsrika och tolkningsbara svar. Kvalitativa intervjuer till skillnad från kvantitativa intervjuer är när man med hjälp av frågorna försöker hitta ett mönster eller försöker förstå frågorna. Vi valde att göra en

kvalitativ forskningsintervju för att få ett djup och inte en bredd, i informanternas redogörelse. Vi var intresserade av de intervjuades värderingar, attityder och frågeställningar angående lärares val av undervisningsform.

Målet med den kvalitativa forskningsintervjun är att lyfta fram de nyanserade beskrivningarna av kvalitativa aspekter från den intervjuades livssyn. Forskningsintervjun arbetar med ord och precisionen av beskrivningen och att den noggranna tolkningens mening motsvarar exaktheten för de kvantitativa måtten. Syftet med den kvalitativa forskningsintervjun är att behålla den otolkade beskrivningen. Intervjupersonen beskriver exakt hur han/hon upplever, känner och handlar. Det centrala är att försöka behålla den nyanserade beskrivningen av intervjuerna för att kunna framhålla variationer och skillnader mellan de intervjuades svar (Kvale, 1997).

4.2 Urval

Vi har valt ut fyra informanter av båda kön och i olika åldrar som intervjupersoner. Dessa är inte slumpvis utvalda eftersom det vi vill undersöka påverkas av lärarnas erfarenheter och undervisningsämne. De informanter som vi valt att intervjua har olika lång arbetslivserfarenhet; 2-30 år. De undervisar i bland annat svenska och engelska i klass 4-6, samt svenska i klass 7-9. Informanterna arbetar på tre olika enheter på en mindre ort i södra Sverige. Upptagningsområdena är socio- ekonomiskt och kulturellt sett skiftande. Vi har kommit i kontakt med samtliga informanter på praktikperioderna under utbildningen. Det kan vara till både fördel och nackdel att ha en relation till den man väljer att intervjua (Trost, 2005). Sannolikt kan informanten känna sig mer bekväm att bli intervjuad av någon denna sedan tidigare är bekant med. Det föreligger dock en risk att de som utför studien har skapat sig förutfattade meningar om informanten, och blir därmed inte objektiva.

Här följer en kort redogörelse av informanterna:

- Lärare A: Kvinna, ca två och ett halvt års yrkesverksamma år, undervisar i svenska och engelska, grundskolans senare år

- Lärare B: Man, ca 35 års yrkesverksamma år, undervisar i svenska, grundskolans senare år.

- Lärare C: Man, ca 35 års yrkesverksamma år, undervisar i svenska, SO samt NO, grundskolans tidigare år.

- Lärare D: Kvinna, 1 yrkesverksamt år, undervisar i svenska, engelska och SO, ej utbildad i engelska, grundskolans tidigare år.

4.3 Pilotstudier

Vi har utgått från tre pilotstudier för att få så relevanta frågor som möjligt utifrån syftet i studien. Vi valde tre, av oss sedan tidigare kända, språklärare som arbetar med språkundervisning i grundskolans tidigare och senare åldrar (dessa tre tillfrågade skall ej förväxlas med de fyra informanter vilka vi intervjuat i huvudstudien). Pilotstudierna gjordes via telefon och bandades ej. Frågorna som ställdes ligger till grund för de frågor som sedan utformades till de intervjuer som studiens resultat bygger på.

4.4 Genomförande

De fyra informanterna kontaktades via telefon och en kort redogörelse av studien presenterades. De intervjuade fick ej tillgång till frågorna på förhand då vi ansåg att det förelåg en viss risk för att svaren skulle komma att bli konstruerade. Det vill säga ej spontana och sanningsenliga.

Informanterna informerades inledningsvis om studiens syfte, följande stycke ur studiens inledning lästes högt för respondenterna ”De pedagogiska forskarna har fört fram teorin att det viktigaste inte är att finna en enda undervisningsmetod som förklaras vara den bästa, utan att använda olika metoder som passar just den klass, den lärare och den skola det handlar om. Genom denna studie vill vi som blivande pedagoger undersöka och försöka förstå lärares val av undervisningsformer samt vad de grundar sina val på” (s.1 i studien).

Samtliga intervjuer ägde rum på respektive informants arbetsplats. Enligt Trost (2005) bör man välja en plats där respondenten känner sig trygg och där man i möjligaste mån kan undvika åhörare eller andra störningsmoment. Rummet, i vilket intervjun tog plats, valdes ut av informanten. Anledningen till detta var att vi ville få informanten att känna sig bekväm med situationen, men också för att i möjligaste mån undvika att intervjun skulle avbrytas av störningsmoment som ringande telefoner eller kollegor.

4.5 Analys

Beskrivningarna från informanterna har tolkats i två led. Första tolkningen har gjorts när vi transkriberade beskrivningarna som därefter har lästs igenom och vi har markerat nyckelord och sammanställt informanternas information under rubriker. Rubrikerna sammanfattar vad stycket innehåller och de utvalda nyckelorden bygger på citat från informanterna. Vid sammanställningen av intervjuerna har våra rubriker kopplats samman med teorier, tidigare forskning och våra egna reflektioner.

En rad olika faktorer spelar in vid lärarnas val av undervisningsform, de beskriver valet som en blandning av olika metoder och tillvägagångssätt där den personliga övertygelsen har en betydande roll. Elevgruppens sammansättning tycks vara en avgörande faktor huruvida lärarna förverkligar sina intentioner i undervisningen. Det måste fungera rent praktiskt. En av de tillfrågade lärarna som upplevde sig kunna förena den personliga övertygelsen med sitt val av undervisningsmetod, hade enligt egen utsago få eller inga elever med koncentrationssvårigheter.

Informanten informerades om att intervjun skulle komma att ta ca 20-30 min och att den skulle bandas. Vi valde att berätta ungefär hur lång tid intervjuerna skulle ta eftersom informanterna intervjuades under arbetstid och vi tyckte att det var bra att sätta en tid som riktmärke för att inte få allt för långa utsvävningar. Vi valde även att genomföra intervjuerna tillsammans. I de fall där en av oss kände till informanten bättre valde vi att låta den andra ställa frågorna för att undvika att intervjun blev ett samtal kring specifika elever eller tidigare gemensamma erfarenheter. Trost (2005) tar upp vikten av att informanten ska känna att intervjun är ett samtal mellan denne och intervjuaren. Däremot ska inte intervjuaren uppleva intervjun som ett samtal. Samtliga intervjuer

bandades samtidigt som vi även förde anteckningar. Vi har använt oss av semistrukturerade intervjufrågor med följdfrågor.

4.6 Trovärdighet

För att få en viss bredd i underlaget valdes lärare från tre olika enheter samt både män och kvinnor som alla undervisat olika länge. En undersökning med ett litet intervjuunderlag utgör ingen grund för generella slutsatser, men är ändå tillräcklig för att motsvara den här studiens syfte. Vi valde att närvara båda två under samtliga intervjuer, samt att både anteckna och banda intervjuerna. Detta för att intervjun så korrekt som möjligt skulle kunna återge informanternas svar.

4.7 Forskningsetik

För att göra intervjuerna pålitliga och informanterna bekväma har vi tillfrågat informanterna i god tid och vid tillfället även informerat om studiens syfte. Vi informerade om att samtliga intervjuer är anonyma i den mening att informanten, skolan och kommunens namn inte kommer att namnges i uppsatsen. Vidare att deras kön, yrkesverksamma år samt undervisningsämnen kommer att framgå då vi refererar till informanten i fråga som hon eller han. Eftersom vi känner till informanternas namn kan dessa inte helt och hållet vara anonyma (Trost, 2005). Vidare informerade vi om att ingen utomstående kommer att ta del av bandupptagningen. Informanterna fick även ge sitt godkännande innan intervjun bandades. Vi valde att döpa informanterna till A, B, C och D för att skydda deras identitet.

5. RESULTAT

I detta kapitel redovisas resultatet av de genomförda intervjuerna, vi har valt att kategorisera in studiens resultat i två underrubriker.

5.1 Lärares olika undervisningsformer

Informanterna fick inledningsvis redogöra för sin undervisningsform, de beskrev den som en blandning av olika metoder och tillvägagångssätt beroende på olika faktorer (dessa redovisas under separat rubrik). Lärare C förklarar hur han har hittat en form som fungerar både arbetsmässigt och undervisningsmässigt, en form som han känner sig trygg med. Lärare D upplever det som att hon inte kan förverkliga sina intentioner vad gäller val av undervisningsform, hon måste ständigt kompromissa för att det ska fungera rent praktiskt. Stor inverkan på val av undervisningsform har lärarnas personliga intresse, det faktum att ämnet i fråga är roligt. Följande tre kategorier omnämns av samtliga respondenter: *Eget arbete, traditionell helklassundervisning och individualisering.*

Lärare B berättar hur hans arbetslag genomfört en undersökning på hans skola:

> Det har ju visat sig, vi har ju testat, vi hade ett år här då eleverna fick välja vilket sätt dom ville undervisas på, indelat i tre grupper. Det var två klasser, ca 60 elever. En grupp lärarlett – gammal hederlig katederundervisning, en grupp fick syssla med grupparbeten, och en grupp enskilt arbete. Då visade det sig att de som hade lärarlett, de lärde sig alltså bäst. Men dom fick välja själva, det var ju också så att det inte var dom allra svagaste som valde katederundervisning i första hand. Utan det var ju mer dom här duktiga eleverna. Vi trodde ju att de duktiga eleverna skulle välja enskilt, eget arbete i större utsträckning, men jag tror att dom var rädda för att dom inte skulle få med allt när man går igenom i eget arbete.

Projektet pågick i ca fem veckor och kunskapstillägnandet hos eleverna utvärderades vid periodens slut genom ett skriftligt förhör. De elever som uppnådde högst resultat tillhörde kategorin ”katederundervisning”. Lärare B beskriver också hur elever som valt att arbeta efter de andra två kategorierna ”ledsnade” ganska fort.

5.1.1 Eget arbete

Lärare A beskriver hur hon till väldigt stor del använder sig av eget arbete, hon beskriver hur hon försöker ”handleda” eleverna. Dessa får inledningsvis direktiv om hur arbetet ska gå till och hur lång tid det ska pågå, sen får de göra en planering och lägga upp sina lektioner själva. Hon förklarar vidare hur en del elever väljer att läsa en bok, andra väljer att sitta i studiehallen och leta fakta eller gå till biblioteket. Lärare D uttrycker en önskan om att kunna jobba med eget arbete, att eleverna skulle få möjlighet att göra sina egna planeringar. Hon menar dock att det inte fungerar i praktiken ”det blir kaos”. Lärare B använder sig inte av denna arbetsform, han anser att det blir för svårt i språkundervisningen ”Det här med att ta reda på egna saker, det blir ju mer i andra ämnen som SO. Svenskan är ju en slags hjälpgumma åt allting”.

5.1.2 Traditionell klassundervisning

Samtliga respondenter använder sig av denna undervisningsform i olika omfattning, de uppger också olika skäl till varför de väljer att arbeta på det här sättet. Lärare D använder sig mycket av traditionell klassundervisning i den ena klassen trots att hon inte vill det, hon känner sig tvungen att arbeta så och uppger elevgruppen som främsta skäl. Lärare B beskriver hur han, till skillnad från lärare D, *väljer* den här undervisningsformen. Lärare B anser att eleverna lär sig bäst så, detta till stor del beroende på ämnet. Lärare C jobbar mer eller mindre uteslutande med traditionell klassundervisning, oavsett elevgrupp eller ämne. Detta har för honom blivit ett invant arbetssätt som han tycker om, han upplever det som att han får kontakt med eleverna, han kan ställa frågor på ett sånt sätt att han ”vet att han har dom med sig”. Han förklarar hur hela skolan arbetar efter samma modell. Lärare A använder sig av traditionell klassundervisning med den motiveringen att hon vill ”blanda” arbetssätt för att nå samtliga elever.

5.1.3 Individualisering

Individualisering är ett uttryck som samtliga lärare återkommer till. Lärare C tycker att det är svårt att individualisera; ”det funkar ju inte praktiskt med klass”. Han tror inte att

man kan låta varje enskild elev arbeta individuellt, han tror inte grundskoleelever är tillräckligt mogna för det ansvaret. Han försöker anpassa för varje individ genom att ”stryka uppgifter i böckerna”. Lärare D beskriver hur hon skulle vilja individualisera undervisningen och jobba mera fritt, hur eleverna skulle få forska och leta fakta själva i sin egen takt. Hon upplever att hon måste ”styra” eleverna för att bibehålla arbetsro i klassrummet. För lärare A tycks individualiseringen vara en utgångspunkt i undervisningen, hon beskriver hur vissa elever jobbar självständigt medan andra jobbar i grupp. När hon väljer arbetsform utgår hon från hur hon tror eleverna lär sig bäst ”en del väljer att läsa en bok, en del sitter nere i studiehallen och letar fakta, vill du gå till biblioteket en dag så kan du göra det på den lektionen”.

5.2 Betydande faktorer för lärares val av undervisningsform

Alla lärare som intervjuades fick frågan om vilka faktorer som har betydelse för deras val av undervisningsform. Lärarna har fått frågor kring fem områden och om de har påverkan i undervisning och i så fall på vilket sätt. Följande alternativ har ställts som en specifik fråga: *Personlig övertygelse, Resurser, Erfarenhet, Elevgruppens sammansättning, Läromedel, Tid och Arbetslaget.*

5.2.1 Personlig övertygelse

Lärarna säger att den personliga övertygelsen har en betydande roll för deras val av undervisningsform. Däremot spelar den olika stor roll. Några menar att om man som lärare inte känner att det man undervisar är viktigt för läraren själv så blir det inte bra. Samma gäller det om man tar del av andra lärares uppgifter eller arbetssätt. Både lärare A och B menar att man ändå måste göra om uppgifterna till sina egna.

För övrigt är lärarna överens om att hur man är som person även har stor betydelse för hur man undervisar och hur man är som lärare. Det är även den personliga övertygelsen som delvis avgör vad man tar upp i undervisningen och hur mycket man arbetar med ett område. Med tiden lär man sig vad man behöver ägna mer tid åt. Det läraren själv tycker är roligt och intressant får mer utrymme.

5.2.2 Resurser

Lärarna är överens om att resurser spelar en ganska stor roll, det finns inte tillräckligt med resurser vilket innebär att lärare får klara sig mycket på egen hand. Lärare B menar att ”man anpassar sig ju till den verklighet man har” och att ”hade man andra resurser så kanske det skulle se ut på ett annat sätt”. Lärarna önskar i första hand att det skulle finnas tillgång till grupprum och fler utrymmen så att eleverna skulle kunna arbeta mer fritt och ostört. De menar att detta skulle gagna eleverna på så sätt att fler elever skulle kunna få sina behov tillgodosedda. Lärare B och D säger att mer resurser skulle påverka elevernas möjlighet att utvecklas framförallt individuellt.

5.2.3 Yrkeserfarenhet

Oavsett yrkesverksamma år spelar erfarenhet en stor roll. Författarna till detta arbete tolkar det som att lärarna vågar ta ut svängarna i undervisningen och att de känner sig trygga i ämnet och lärarrollen. Läroplanen har större betydelse för lärarna med mindre yrkeserfarenhet även om de inte följer den slaviskt. Informanterna är överens om att läroplanen finns i bakhuvudet och att den på så vis kommer in i planeringen. ”Den finns ju där i bakhuvudet, så på så sätt och vis finns den ju med. Men inte i vardagen.”, säger lärare A. Lärare C tillskriver också erfarenheten en annan slags betydelse, han förklarar att han egentligen inte vet varför han valt att arbeta utifrån en viss modell, det kan bero på flera olika saker: ”Det kan vara att man har jobbat så… och ibland är man lite trög också att tänka i nya banor det får jag lov att erkänna. Tyvärr, måste jag nog säga”. Lärare A beskriver hur hon använder sig av mindre läromedel i undervisningen nu jämfört med sina första yrkesverksamma år som lärare.

5.2.4 Elevgruppens sammansättning

Med elevgruppens sammansättning menas hur många elever klassen/gruppen består av och vilka behov eller lärandestilar (Reid, 1987) eleverna har. Lärarna menar att gruppsammansättningarna har ganska stor betydelse eftersom det delvis är det som avgör hur man kan arbeta och hur mycket man kan släppa eleverna på egen hand. Lärare A menar att elevgruppens sammansättning inte har betydelse för vilket

undervisningssätt hon använder. Ett viktigt tillägg är att hon, enligt egen utsago, har få eller inga elever med koncentrationssvårigheter.

Lärare B tillskriver elevgruppens sammansättning viss betydelse. Han menar att han är lyhörd och provar sig fram i början för att se vad som fungerar i olika grupper. Är det en stökig klass undviker han att ha många och långa genomgångar, då får eleverna arbeta mer enskilt. Han menar vidare att elevernas ålder kan ligga till grund för hur han lägger upp undervisningen, i sjuan är det som regel mera styrt och i nian mera fritt. Han försöker under tidens gång att känna av utvecklingen i klassrummet, om det är möjligt att ”släppa” dem lite mer. Fungerar det så lägger han upp undervisningen annorlunda. Lärare D är den som tillskriver elevgruppens sammansättning mest betydelse, den (tillsammans med resurser) avgör helt på vilket sätt hon lägger upp undervisningen. Hon talar också i termer av svaga och starka elever, att hon måste anpassa undervisningen för att ”få med sig alla”. Hon beskriver sin undervisningsform som en kompromiss då elevgruppen inte gör det möjligt att arbeta som hon önskar.

5.2.5 Läromedel i undervisningen

De tillfrågade använder sig av läromedel men med olika utgångspunkter, vissa känner sig direkt bundna till det medan andra enbart använder det som stöd till övrig undervisning. Lärare D använder sig nästan uteslutande av läromedel i den klass där hon också bedriver helklassundervisning, hon upplever det som att hon är inne i ett system; ”När dom kommer till femman förväntar man sig att dom ska ha läst en viss grej i fyran, det kommer ju en annan lärare och ska ta över och då måste man ha läst lite så…” Lärare B föreslår (skämtsamt) att varje lärare skulle göra sin egen lärobok, han menar att det läromedel som finns tillgängligt kanske inte passar varken honom eller klassen. Om han hittar någonting i en bok så använder han det, men han tror samtidigt att han ”borde” använda läroboken mer.

Lärare A använder läromedlet till att få uppslag och vidareutveckla egna idéer. Hon går inte igenom läroboken från början till slut utan ”hoppar” lite och väljer ut det hon tycker är viktigt, det händer att hon använder den till att enbart gå igenom grammatik. Hon upplever det som viktigt att både hon själv och eleverna tycker att det är roligt, att läsa ett givet antal sidor och sen jobba med övningarna till det, beskriver hon som tråkigt och

oinspirerade. Lärare C använder sig nästan uteslutande av läromedel i sin undervisning, alla gör det på hans arbetsplats. Det blir en trygghet att förlita sig till då läromedlen ofta innehåller vad man bör kunna i varje årskurs och ämne. En av informanterna påpekar hur hon använde sig av läromedel i större utsträckning sina första yrkesverksamma år. Hon var rädd för att ”missa” något om hon frångick läroböckerna.

5.2.6 Tid

Författarna till detta arbete tolkar det som att tid har stor inverkan på undervisningen men det ter sig på olika sätt. Det är tiden som avgör hur fördelningen blir till olika uppgifter och hur många lektioner som tillägnas de olika arbetsområdena. Lärare A och B lägger upp sina lektioner utifrån hur mycket tid de tror att eleverna behöver till de olika arbetsområdena. Det gäller att försöka fördela tiden på ett bra sätt så att inte en del elever blir sysslolösa utan att alla elever har arbetsuppgifter under den tid som är avsatt. Samtidigt menar lärarna att det ibland kan ta längre tid än vad man har trott och att man då får strukturera om sina lektioner.

Lärare C säger att tidsbristen är en av anledningarna till att han inte känner att han hinner med riktigt i svenskan. Hade han haft fler svensktimmar hade han kunnat låta eleverna arbeta på fler varierande sätt. För lärare D är det också avsaknaden av tid som får en avgörande betydelse. ”Man har ju massor av idéer av hur man skulle kunna göra, man skulle kunna göra roliga spel till exempel och sånt men det blir aldrig att man hinner med det riktigt.”

Även här kommer resurserna in för en del av lärarna som menar att om de har mer resurser i form av utrymmen och hjälplärare så skulle de kunna lägga upp sin undervisning på mer varierande sätt.

5.2.7 Arbetslaget

De tillfrågade lärarna hänvisar inte till arbetslaget som en direkt påverkan av deras val av undervisningsform, men det tycks ändå ha en viss betydelse. Lärare A förklarar hur arbetslaget på hennes skola inte ”fungerar som ett arbetslag ska fungera”. Hon utbyter ideér med kollegor som har en liknande undervisningssyn på samma skola, dessa hör

inte nödvändigtvis till samma arbetslag. Lärare C hänvisar till sin undervisningsform som något av en universell form för den skola han arbetar på. Han refererar ibland i termer som ”vi på den här skolan” i stället för ”jag”.

5.3 Sammanfattning

De tillfrågade lärarna återkommer till det faktum att deras personliga inställning till ämnet påverkar deras val av undervisningsform. Det måste upplevas som roligt, viktigt och intressant att undervisa annars blir det inte bra. Lärarna hänvisar till olika anledningar som har betydelse för just deras val av undervisningsform, däribland personlig övertygelse och yrkeserfarenhet.

På samma sätt som den personliga övertygelsen har betydelse tycks även yrkeserfarenheten spela en viktig roll. Vissa av lärarna hänvisar till avsaknaden av erfarenhet, andra upplever det som att de kan ta ut svängarna mer och att de känner sig tryggare i rollen som lärare på grund av deras erfarenhet. En av informanterna upplever sig ha lite erfarenhet av ämnet hon undervisar i, hon är också den lärare som upplever det nödvändigt att göra avkall på sina intentioner när det gäller metodval. En annan informant som varit yrkesverksam i många år undervisar helt i enlighet med sin personliga övertygelse.

Informanterna använder sig av traditionell klassundervisning i olika utsträckning, de anger olika skäl till varför de väljer denna undervisningsform;

- den främjar inlärningen
- den har blivit ett invant arbetssätt
- den bidrar till och upprätthåller arbetsro
- den är en alternativ undervisningsform.

Informanterna använder sig i mindre utsträckning av eget arbete och anger följande anledningar till detta;

- eleverna är inte mogna för det här arbetssättet
- det blir oordning i klassrummet
- ämnet lämpar sig inte för denna typ av undervisningsform
- avsaknaden av tid gör det inte möjligt.

6. DISKUSSION

Syftet med denna studie är att undersöka lärares val av undervisningsformer samt hur de motiverar sina val. Vi kommer här att knyta samman vår litteraturstudie med resultatet. Kapitlet inleds med en metoddiskussion och avslutas med en sammanfattning.

6.1 Metoddiskussion

Vår studie bygger på en kvalitativ metod med intervjuer och metoden har en hermeneutisk ansats. Genom att göra djupgående intervjuer så bygger vår metod på en hermeneutisk ansats, eftersom kännetecknet för hermeneutik är frågornas betydelse och den sökta kunskapens art. Den kvalitativa forskningsintervjun lyfter fram nyanserade beskrivningar och aspekter från den intervjuades livssyn (Kvale, 1997) . Vi valde att göra en kvalitativ undersökning som har en hermeneutisk ansats eftersom vi vill undersöka varför lärarna väljer den undervisningsform som de gör. Ett alternativ till att genomföra denna studie kunde ha varit att observera lärarna under lektionstid för att på så vis dra slutsatser om valet av undervisningsform. Anledningen till att vi valde att intervjua lärarna var för att vi vill veta vad som styr deras val av undervisningsform. Ett annat alternativ hade varit att göra en kvantitativ studie med exempelvis enkätundersökningar, detta hade dock inte fångat lärarens motivering till val av undervisningsform på ett lika djupt plan.

För oss var det viktigt att informanterna kände sig bekväma och att intervjun var ett samtal mellan intervjuaren och respondenten, i enlighet med Trost (2005). Författaren tar även upp anonymitet, då vi kände till informanternas namn sedan tidigare är de inte helt anonyma för oss. Vi är medvetna om att det kan vara både till för- och nackdel att man känner till informanterna sedan tidigare och så även i vårt fall. Det var positivt i den bemärkelsen att intervjuerna kändes avslappnade och mer liknade en dialog än en strikt intervju. Det kan dock kanske ha hämmat informanterna att tala helt obehindrat då vi kände varandra. Starrin & Svensson (1994) skriver att den kunskap som eftersöks är unika människor och företeelser sett ur tid, rum och mening som kan förstås i sitt sammanhang. Studieobjektet utgörs genom att de mänskliga handlingarna och företeelserna blir sedda i sitt sammanhang.

Vi började med att göra tre pilotstudier eftersom vi inte kände oss säkra på att vårt syfte och frågeställningarna var tydliga nog. Innan vi intervjuade de utvalda informanterna ville vi försäkra oss om att de skulle förstå våra frågor. Pilotstudien hjälpte oss även att förtydliga studiens syfte. Det kändes bra att ha intervjuat tre försökspersoner först så att vi fick en chans att utvärdera svaren från intervjuerna innan vi gav oss ut till de utvalda informanterna. Det var nyttigt både ur frågesynpunkt men också eftersom vi fick en mjukstart och förberedelse för hur vi skulle gå till väga rent praktiskt. Om vi skulle dela upp frågorna mellan varandra eller om vi skulle låta en av oss ställa dem.

Vi ville försäkra oss om att informanterna skulle känna sig bekväma under intervjuns gång, vi valde att banda intervjun samtidigt som vi förde anteckningar. För att undvika att intervjun skulle bli ett internt samtal fick den som inte kände respondenten i fråga leda intervjun. Den andra stöttade upp vid behov. Vi är nöjda med tillvägagångssättet och upplägget under intervjuerna.

6.2 Resultatdiskussion

Anledningen till att vi har valt att göra en studie om undervisningsformer beror på att ämnet ifråga har varit föremål för återkommande diskussioner genom båda våras utbildningar. Vi har noterat hur det förekommer en viss skillnad mellan vad som förespråkas på lärarutbildningen och hur verksamheter sedermera fungerar i praktiken. Steget från högskolan till vår framtida yrkesverksamhet upplevs som väldigt stort. Detta har inspirerat oss att undersöka närmare vad som ligger till grund för lärares val av undervisningsform. Vi har frågat oss vad dessa val grundas på, hur stor del spelar verkligheten i form av resurser, material och lokaler? Är lärarens kunskapssyn avgörande för hur man lägger upp och planerar undervisningen? Vad står att läsa i litteraturen om detta ämne?

I samband med att skolkommissionen i slutet av 40-talet lämnade förslag om en ny obligatorisk grundskola, poängterades nödvändigheten att den nya skolan inte skulle fortsätta med den gamla skolans arbetsformer. Styrdokument och läroplaner betonar hur dessa bör utvecklas. Under 1990-talet genomförde Skolverket en nationell utvärdering med resultatet att traditionell katederundervisning förekommer varje dag (NU, 1992,

Skolverket). Carlgren och Marton (2002) menar att det existerar en ovilja hos lärare att överge denna typ av helklassundervisning som undervisningsmetod, vilket de anser vara ett av skolans stora problem. Enligt vår undersökning finns det inget entydigt svar på varför. Informanterna använder sig av denna undervisningsform men de uppger väldigt olika skäl till varför. En av de tillfrågade baserar detta metodval på sin egen kunskapssyn, han menar att eleverna lär sig bäst då. En annan lärare upplever svårigheter med att organisera arbetet rent praktiskt på något annat sätt ”det blir kaos”.

Carlgren (1994) menar att avsaknaden av tid (bland annat) tvingar lärare att trivialisera elevernas arbetsuppgifter, eleverna förväntar sig att läraren ska lotsa dem runt de så kallade inlärningshindren. Lärare D använder sig till stor del av helklassundervisning och anger tid som främsta faktor till varför hon inte individualiserar arbetet i större utsträckning. Några av lärarna väljer att lägga upp sina lektioner utifrån ämnesinnehåll, medan de andra lärarna pratar om bristen på tid.

Lärare B redogör för en undersökning när arbetslaget på hans skola lät eleverna själva välja undervisningsmetod. Detta resulterade i att de ”duktigaste” eleverna valde traditionell klassundervisning. De elever som valt de två andra arbetsformerna; grupparbete och eget arbete ”ledsnade” ganska snart på friheten. Det hela utvärderades med skriftliga förhör och det visade sig att de elever som uppvisat högst resultat var de som valt traditionell katederundervisning. Författarna av denna studie ifrågasätter ”skriftliga förhör” som utvärderingsmetod då detta i sig kännetecknar förmedlingspedagogikens kunskapssyn; att memorera fakta. Ingen hänsyn togs till vilken kognitiv utveckling som ägt rum.

Lärare C använder sig till stor del av förmedlingspedagogik, han hänvisar till sin egen erfarenhet och vi tolkar det vidare som att han har en övertygelse om att elever lär sig bäst på det sättet. Vid fler än ett tillfälle återkommer han till hur andra på hans arbetsplats arbetar efter samma metod. Kännetecknande för denna pedagogiska inriktning enligt Stensmo (1994) är att stor vikt fästs vid det yttre, observerbara beteendet. Lärare C beskriver också hur han föreläser i helklass och iakttar huruvida han ”har eleverna med sig” eller inte. Han individanpassar undervisningen genom att ”stryka uppgifter i böckerna”, något som Carlgren (1994) påtalar förekommer i traditionella klassrum för att hålla ihop elevgruppen. Vidare beskriver lärare C hur han använder sig av läromedel,

vilket ges stort utrymme i undervisningen. Han förklarar nödvändigheten av att följa detta i en viss ordning som är relevant för varje årskurs. Johansson Wallberg (1994) menar att detta är ett utmärkande drag för denna typ av pedagogik; kunskap bygger på kunskap varför undervisningen måste ske i en bestämd ordning. Lärare D använder sig också till stor del av förmedlingspedagogik, men av andra anledningar än lärare C. Hon anser det som nödvändigt på grund av att elevgruppen består av ”svaga” och ”utåtagerande” elever. Hon uppger även avsaknaden av resurser och tid som avgörande faktorer. Enligt Tornberg (2005) har de elever som ofta betecknas som svaga en kinestetiskt/taktilt begåvning. Dessa elever har ofta stora svårigheter att koncentrera sig i en traditionell klassrumsmiljö, där det krävs att man sitter stilla på en stol och lyssnar till läraren större delen av tiden. Författarna till denna uppsats finner det därför motsägelsefullt att lärare D anser det nödvändigt att använda denna undervisningsform.

Lärare A menar att hennes personliga övertygelse ligger till grund för valet av undervisningsform, som till stor del är baserad på reformpedagogiken. Hon framhåller vikten av att eleverna aktivt söker sin egen kunskap och hon beskriver hur hon försöker fungera som en handledare. På samma sätt beskriver Forsell (2005) den centrala tanken i denna pedagogiska inriktning, att elever bör tillåtas undersöka, pröva och experimentera. Lärare A utvärderar dock kunskapstillägnandet hos eleverna med tester, förhör eller prov. Eriksson (2005) menar att det föreligger en viss risk att elever arbetar med saker de redan är bekanta med när det gäller eget arbete. Lärare A menar att hon löser den problematiken genom att variera undervisningsmetoder.

När lärare A använder sig av helklassundervisning är detta för att variera undervisningen så att det ska passa alla. Till skillnad från lärare D tycks lärare A till stor del ha förverkligat sina intentioner som gäller arbetet. Hon menar att yttre omständigheter och faktorer förvisso påverkar hennes arbete men inte nämnvärt hennes val av undervisningsform. Genom hela intervjun beskriver hon *hur* hon arbetar och inte hur hon skulle *vilja* arbeta. Det föreligger en stor skillnad främst till lärare D som gång på gång återkommer till hur hon skulle vilja lägga upp sin undervisning annorlunda.

Reid (1987) har gjort följande fyra kategoriseringar av inlärningsstilar:

- Visuellt lärande
- auditivt lärande
- kinestetiskt lärande
- taktilt lärande.

Informanterna talar i termer av stökiga, duktiga, starka och svaga elever. Tornberg (2005) menar att ”svaga och stökiga” elever ofta faller in under kategorin kinestetiskt/taktilt begåvade. Vidare också att dessa har störst svårigheter att tillägna sig ny kunskap i traditionell klassrumsmiljö. Författarna av denna uppsats finner det intressant att den av de tillfrågade lärarna som konsekvent använder sig av en arbetsmetod som innefattar kinestetiskt/taktilt lärande, enligt egen utsago, har få eller inga elever med koncentrationssvårigheter. Vidare hur en annan lärare som genom hela intervjuns gång hänvisar till en stökig och utåtagerande elevgrupp, är den läraren som i störst utsträckning använder sig av traditionell klassundervisning och uppger (bland annat) elevgruppen som främsta anledning till det.

Av den litteratur vi tagit del av och redovisat i det här arbetet tycks större delen av författarna vara överens om att lärare bör variera sin undervisningsform. Ejeman och Molloy (2003) menar att det viktigaste inte är att finna den bästa undervisningsmetoden utan att variera undervisningen så att den passar den lärare, skola, elev och gruppsammansättning det handlar om. Arfwedson (1998) menar också att lärare förväntas ha en bred repertoar för att kunna variera sin undervisning. Även Jensen (1996) understryker vikten av att ändra karaktär på undervisningsformen, han menar att lärare tenderar välja den form som passar dem själva bäst. Informanterna förklarade hur dessa tog hänsyn till olika faktorer som elever och gruppsammansättningar, då de planerade sin undervisning. En av de tillfrågade lärarna beskrev också hur hon medvetet försökte variera sin undervisningsmetod för att tillgodose samtliga elever.

Carlgren (1994) beskriver hur det existerar ett dolt antagande om att den ideala pedagogiken skulle kunna förverkligas om omständigheterna vore annorlunda. Lärare D beskriver en undervisningsmetod som hon inte kan realisera på grund av att yttre omständigheter omöjliggör detta.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att den personliga övertygelsen fick större betydelse för lärarnas undervisningsmetoder än vad vi hade trott. Det visade sig att samtliga lärare förklarade vikten av att man känner sig trygg och bekväm i sitt ämne. Att det i kombination med vem man är som person har avgörande betydelse för hur man undervisar. Man lär sig även med tiden som lärare hur man ska lägga upp lektionerna för att de ska bli så givande som möjligt för så många elever som möjligt. Lärarna är överens om att det är svårt att tillgodose alla elevers individuella behov men med tiden som lärare lär man sig att underlätta arbetet för eleverna.

Även skolans resurser visade sig ha betydelse. För några av lärarna hade bristen på resurser betydelse på så vis att de gärna skulle vilja kunna variera sitt undervisningssätt mer men att de fick stå tillbaka på grund av brist på material och utrymmen. Lärarna tror att det skulle gagna alla elever om det fanns mer utrymmen så att hela klassen inte behöver sitta i klassrummet hela tiden utan kunde sprida ut sig under lektionerna.

I urvalet togs ingen hänsyn till lärarnas tjänstgöringstid, men vi har i efterhand kunnat konstatera att det hade en viss betydelse. De intervjuade lärarnas yrkeserfarenheter skiljde sig ganska mycket åt, från 35 års yrkeserfarenhet till en lärare som undervisar sitt andra år. Informanterna hänvisade också vid upprepade tillfällen till sin yrkeserfarenhet eller till avsaknaden av den. Vi har fått den uppfattningen att lärarna som har intervjuats verkar insiktsfulla om skolans problematik när det gäller att individualisera undervisningen. Samtidigt som de ser hindren kommer de med olika lösningar för att undervisningen ska kunna gynna så många som möjligt. Elevgruppens sammansättning är avgörande för hur lärarna väljer att lägga upp lektionerna. Lärare B säger att om han har en pratig och stökig klass undviker han att ha långa genomgångar till exempel. Även elevernas ålder är avgörande för undervisningsformen. Lärare B väljer ofta mer styrd undervisning i de sjundeklasser som han undervisar medan det blir mer fritt i nian. Lärare C vill inte prova nya undervisningsmetoder då han anser att traditionell klassundervisning fungerar oavsett omständigheterna.

6.3 Avslutande tankar

En överraskande och glädjande upptäckt under studiens gång är i vilken utsträckning verksamma lärare faktiskt reflekterar över sina undervisningsmetoder. Samtliga

tillfrågade kunde klart och tydligt redogöra för bakomliggande faktorer till varför de väljer som de gör, och hur de resonerar. Elevgruppen är en avgörande faktor för kontinuerlig utvärdering av metodval och arbetssätt, men denna aspekt tillskrivs olika stor betydelse.

Vidare fann vi det intressant att den lärare som i störst utsträckning gjorde avkall på sina intentioner vad gäller undervisningsform, också är den lärare som inte har adekvat utbildning i det ämne hon undervisar i.

Vi anser att studiens syfte blivit besvarat på så vis att vi kommit till en djupare insikt med hur lärare resonerar kring sin undervisningsform, vilka aspekter som är av betydelse och varför.

6.4 Vidare forskning

I resultat visade det sig att ett antal aspekter var av betydelse för valet av undervisningsform. Någonting som vi fastnade för och som väckte vårt intresse för vidare forskning var att det förelåg en klar skillnad mellan lärarna som undervisade på de lägre stadierna, respektive lärarna som undervisade på de högre stadierna. Detta oavsett informantens ålder, kön samt yrkesverksamma år. Lärarna på det lägre stadiet påtalade hur de på grund av bland annat tidsbrist inte kunde förverkliga sina idéer och vidare hur de kände sig styrda av läromedlen. Lärarna på det högre stadiet däremot upplevde att de kunde disponera sin tid mer fritt. Lärare D upplevde det som att hon var ”inne i ett system” där det var direkt nödvändigt att följa uppgifterna i läroboken till punkt och pricka. Lärarna på det högre stadiet refererade i helt andra termer till läromedel i undervisningen. Både lärare A och lärare B menar att de använder sig av kurslitteratur för att få uppslag till egna idéer. Vad beror detta på? Har renodlade ämneslärare större möjlighet att förfoga över sin egen tid till exempel? Det skulle vara intressant att intervjua fler lärare på olika stadier för att undersöka om det verkligen föreligger en skillnad och i så fall vad detta beror på.

REFERENSER

Arfwedson, G. (1998). *Undervisningens teorier och praktiker.* Stockholm: HLS

Carlgren, I. Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet.

Carlgren, I. (1994). *Från klassundervisning till eget arbete* Lund: Studentlitteratur

Ejeman, G & Molloy, G. (2003). *Metodboken, svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber AB

Ericsson, I (2005). *Eget arbete – en kamelont i klassrummet: perspektiv på ett arbetssätt från förskola till gymnasium.* Österlind, E (Red) Lund: Studentlitteratur

Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna Stockholm*: Liber AB

Jensen, E. (1996) *Aktiv metodik*. Malmö: Skogs grafiska AB

Jerlang, E. red. (1988). *Utvecklingspsykologiska teorier*. Stockholm: Almqvist&Wiksell

Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Reid, J. (1987) *The learning style preferences of ESL students*. Artikel nr 21/87

SAOL (2003) *Svenska akademins ordlista* Stockholm: Nordstedts förlag

Starrin, B. & Svensson, P-G. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund: Studentlitteratur

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi.* Lund: Studentlitteratur

Tornberg, U. (2005) *Språkdidaktik.* Malmö: Gleerups utbildning AB

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer* Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2006). http://www.skolverket.se (2006-05-15)

Skolverket (1992) *Vad händer i skolan?* Resultat från den Nationella utvärderingen av grundskolan

Föreläsare, Ulla Johansson Wallberg, Mitthögskolan i Härnösand, 2004-01-23

Bilaga 1

Intervjufrågor

- Beskriv din undervisningsform?
- I vilket sammanhang använder du dig av vilket arbetssätt?

- Vad får eleverna ut mest av: att arbeta tillsammans eller var för sig? Sett ur ett lärarperspektiv.
- Vad styr ditt val av undervisningsform?

- På vilket sätt tror du eleverna lär sig bäst/mest?
- Hur tänker du när du väljer arbetssätt till olika uppgifter?

- Hur stor del utgör läromedel i din undervisning?
- Tidsaspekt: när/hur länge?
- Använder du dig av eget arbete? När och hur ofta?

- Vad påverkar ditt val av undervisning? Följande nyckelord lästes upp för informanterna;

Kursplan, klassens struktur, tiden, lokalernas utformning, kunskapssyn, arbetslags- eller skolbeslut, betygsmål, arbetsmiljö, läromedel, tillgång till film eller apparater, övertygelser, rutiner, viss typ av elever styr allas lärande osv.