

# Arbetssätt i gymnasieskolan

Om hur elever upplever olika sätt att arbeta i skolan

Anna Helsing  
Benita Westman

Luleå tekniska universitet  
Läro- och lärutbildning  
Allmänt utbildningsområde C-nivå  
Institutionen för Utbildningsvetenskap

# Förord

Vi vill rikta ett stort tack till alla som bidragit till detta examensarbete och ett särskilt till de gymnasieelever som deltog i våra intervjuer. Era svar har varit till stor hjälp i vårt arbete. Ett stort tack till vår seminariegrupp för den respons och de råd ni givit. Slutligen, även ett tack till vår vetenskapliga handledare Gretha Wikgren vid Luleå tekniska universitet för vägledning och råd under detta arbete.

Luleå juni 2005

Anna Helsing

Benita Westman

## Abstrakt

Syftet var att undersöka vilka arbetssätt som förekommer i gymnasieskolan och elevernas förhållningssätt till dem. Undersökningen genomfördes på en gymnasiefriskola i norra Sverige där sex elever som gick första året på gymnasiet intervjuades, varav tre var av manligt och tre av kvinnligt kön. Kvalitativa intervjuer användes för att få en större förståelse för hur elever uppfattar olika arbetssätt. Intervjuerna genomfördes enskilt med en intervjuare och en som observerade. Resultatet visade att det på denna skola förekom relativt traditionella sätt att arbeta med ett stort inslag av eget arbete men även lärarledd undervisning med bland annat föreläsningar vilket flertalet elever sade sig föredra. Vidare är variation i arbetssätt viktigt för eleverna i studien likväl som inflytande över arbetssätt.

# Innehåll

Förord

Abstrakt

Innehåll

1. Inledning	1
2. Syfte	1
2.1. Forskningsfrågor	1
3. Bakgrund	2
3.1. Undervisning i ett historiskt perspektiv	2
3.2. 1994 års läroplan	3
3.3. Idéer kring lärande som påverkat synen på undervisning	4
3.3.1. Med eleven i fokus	6
3.4. Sociokulturell syn på lärande	6
3.5. Arbetsätt i dagens skola	7
3.6. Delaktighet och inflytande	9
3.7. Eget arbete	9
3.8. Klassundervisning	10
3.9. Variation som lösning	11
4. Metod	12
4.1. Val av metod	12
4.2. Urval av intervjupersoner	13
4.3. Genomförande	13
4.3.1. Förberedelser inför intervjuerna	13
4.3.2. Intervjutillfället	14
4.4. Registrering och analys av intervjuerna	15
5. Resultat	15
5.1. Arbetsätt på gymnasieskolan	16
5.1.1. Eget arbete	16
5.1.2. Lärarledd undervisning	17
5.2. Varierade arbetsätt	18
5.3. Delaktighet och inflytande över arbetsätten	18
5.4. Sammanfattning	19

6. Diskussion	20
6.1. Validitet och reliabilitet	20
6.2. Resultatdiskussion	22
6.2.1. Eget arbete	22
6.2.2. Lärarledd undervisning	23
6.2.3. Varierade arbetssätt	24
6.2.4. Delaktighet och inflytande över arbetssätten	24
6.3. Egna reflektioner	25
6.4. Pedagogiska tillämpningar	25
6.5. Fortsatt forskning	26
7. Referenser	27
Bilaga	

# 1. Inledning

Det nya kunskapssamhället ställer nya krav på varje människa. Flexibilitet, förmåga att ta eget ansvar och initiativ och söka sin egen kunskap är ledord i detta nya samhälle där även den individualistiska filosofin om självförverkligandet har fått stor betydelse. Människorna är allt mindre förankrade i en lokal kontext och den sociala kontrollen har minskat. Detta har även bidragit till att skolan varit tvungen att förändra sitt sätt att arbeta. Skolan speglar samhället och individualiseringen har därför kommit att synas även inom skolan och har påverkat arbetssätten bland annat genom mer individinriktade arbetssätt. Kveli (1994) pekar på att den individorientering som allt mer kommit att präglade samhället har kommit att påverka sättet att undervisa. Motiven för ett individinriktat perspektiv kan vara flera enligt Imsen (2000), exempelvis vill man försäkra sig om att ingen elev blir ställd inför krav de inte orkar med. Massundervisning av den typ som förekommer i skolan innebär alltid en fara för likriktning.

Hur ser arbetssätten ut i dagens gymnasieskola och vad är elevernas syn på de arbetssätt som tillämpas? Imsen anser att det är av stor vikt i dagens skola att hitta ett sätt där elevens behov tillgodoses så att varje elev får utvecklas optimalt och lämna skolan med en tro på sig själv och sina kunskaper. Differentieringsproblemet, det vill säga att variera undervisningen så att den enskilda elevens förmåga och förutsättningar tas tillvara upplevs av många lärare som ett problem. Kunskap kan inte förmedlas som en färdig produkt. I stället bör undervisningen anpassas till elevens förutsättningar. Eleven måste ges möjlighet att få vara med och konstruera sin egen kunskap, avslutar Imsen (2000). Som blivande lärare ställer vi oss frågande till vilka undervisningsmetoder som finns och vilka elever föredrar. Det är viktigt att ha förståelse för detta om vi ska kunna tillgodose varje enskild elevs sätt att lära sig. Vi har under vår utbildning inte funnit forskning som i så hög grad tar upp vad elever anser om olika arbetssätt. Vi hoppas med denna studie få en förståelse för detta.

## 2. Syfte

Syftet är att studera hur elever upplever de olika arbetssätt som förekommer inom gymnasieskolan.

### 2.1. Forskningsfrågor

- Vilka arbetssätt förekommer inom gymnasieskolan?
- Hur upplever eleverna ett elevaktivt arbetssätt i jämförelse med lärarledd undervisning?
- Har eleverna inflytande över arbetssätten i undervisningen?

## 3. Bakgrund

Under detta avsnitt presenteras först en historisk överblick över synen på lärande. Därefter presenteras olika teorier om inläring. Detta åtföljs av ett avsnitt om hur dessa teorier har återspeglats och återspeglas i skolan.

### 3.1. Undervisning i ett historiskt perspektiv

Redan 1657 skrev Comenius att ”allt som ska läras måste anpassas /.../ så att ingen uppgift läggs fram, som överstiger fattningsförmågan” (Comenius, 1989, s 136). Comenius tar sin utgångspunkt i naturen och menar att en elevs utveckling sker i överensstämmelse med djurens och växternas och pekar på att den går långsamt fram vilket även kunskapsutvecklingen bör göra. Comenius menar vidare att undervisningen ska anpassas i förhållande till fattningsförmågan, som han menar växer till av sig själv allt eftersom eleven blir äldre och ju mer han eller hon studerar. Vidare säger han att elevens uppgifter ska vara anpassade till dess ålder och kunskapsnivå samt att eleven inte ska tvingas att lära något som denne inte har ett intresse av att lära (Comenius, 1989). Comenius verk *Didactica Magna* fick dessvärre enligt Arfwedson (2002) inte så stort genomslag trots de moderna idéerna och skälet till detta var att tiden inte var mogen för den läran i praktiken, då förespråkarna för den traditionella undervisningen var starka och stretade emot.

Vid 1900-talets början skedde en förändring, en modernisering av det pedagogiska tänkandet. Tanken om att anpassa undervisningen efter elevers erfarenheter och sätt att lära började alltmer komma i fokus. Nu börjar exempelvis individanpassning nämnas i skolsammanhang. Skolans uppgift kom att definieras, som att skapa framtiden och individen började sättas i centrum och fick en allt större frihet. Den nya skolan skulle vara ”ett medel för individernas, samhällslivets och arbetslivets omdaning i förnuftig riktning” (SOU 1992:94, s 46). Dock skulle det dröja ett tag innan denna uppfattning slog igenom helt.

Marklund (1984) berättar att det under 1940-talet tillsattes en skolutredning av regeringen som fick i uppdrag att göra en översyn av skolväsendet. Skolutredningen vars uppdrag senare kom att övertas av en skolkommision kritiserade i sin utredning den svenska skolan för dess arbetsmetoder. Den strikta klassundervisningen måste ge mer plats åt arbetsmetoder med starkare inslag av aktiverande och individualiserande moment ansåg kommissionen. Ansvaret för ett förvekligande av detta föll på den enskilde läraren. Dock gick arbetet, enligt Marklund, trögt och skolan förlitade sig alltför mycket på nya läromedel. Arbetet fortskred och på 1960-70 talet kom ett så kallat metod- och materialsystem med experimentellt utprovade läromedel. Systemet byggde på utprovning av lärostoff och presentationsformer anpassade till elevernas villkor. På 1970-talet kom även ”fritt valt arbete”, visserligen gällde detta endast för grundskolan men på gymnasiet började, i likhet med grundskolan, arbetsformer som tog hänsyn till individen att komma i förgrunden. Vidare utformades gymnasiets tim- och kursplaner för att möjliggöra nya studie- och verksamhetsformer, avslutar Marklund.

Under 1980-talet hade det skett en rad förändringar i skolans omvärld som på olika sätt påverkade skolans verksamhet och villkor och därmed läroplanerna som i och med detta var tvungna att förändras. En läroplanskommitté tillsattes vars uppdrag blev att utarbeta förslag till en ny läroplan för grundskolan och gymnasieskolan vilket utmynnade i en statlig offentlig utredning (SOU 1992:94).

I direktiven till kommittén betonades bland annat att eleverna skulle uppmuntras till att med stigande ålder ta ett eget ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan. Detta skulle ta sig uttryck i att eleverna skulle få ett större utrymme att forma sin utbildning genom val av kurser och fördjupningar och även ett större deltagande i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen. Vidare skulle den ta sig uttryck i att läraren skulle utgå från att eleverna vill, och kan ta ansvar för sina studier. Läroplanskommittén betonade i sitt betänkande att den lärarledda undervisningen i gymnasieskolan är viktig men att om elevernas självständighet och kreativitet skulle utvecklas så måste de under handledning förberedas för ett alltmer självständigt arbete. Att arbeta på egen hand eller i grupp kan vara vägar till ett sådant mål enligt kommittén och ett sådant arbetssätt skulle även gynna förberedelser för framtida högskolestudier men också för de krav det förändrade arbetslivet ställde och skulle komma att ställa (SOU 1992:94). Under 1990-talet kom den läroplan som skulle forma den nya tidens skola.

### 3.2. 1994 års läroplan

Huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna är enligt Lpf -94 att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleven ska tillägna sig och utveckla kunskaper. Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor som aktivt deltar i och utvecklar samhällslivet. Kroksmark (1999) menar att samhället i dag ställer krav på flexibla människor med förmåga att ta eget ansvar och läroplanen betonar att skolan ska se till att varje elev utvecklar kunskaper för ett föränderligt samhälls- och arbetsliv. Läroplanen påpekar även att eleven ska utveckla en förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra och att undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och även möjliggöra för eleverna att ta personligt ansvar och aktivt kunna delta i samhällslivet.

Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet (Lpf -94, s 7).

Viktigt är även att eleverna ska ges möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och omsätta sina kunskaper i praktiken.

Järbur (2001) betonar att delaktighet är viktigt för viljan att lära. Eleven måste känna att det han eller hon ska lära sig angår denne men även att han eller hon kan påverka sättet för lärandet. Detta kan kopplas till läroplanens tal om att skolan ska se till att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och aktivt utövar inflytande över sin utbildning. Ett ökat eget ansvar ska enligt läroplanen ske successivt, likväl som att eleven får fler självständiga arbetsuppgifter med stigande ålder. I läroplanen betonas att läraren i sin undervisning ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring och skolarbete.

Tanken om den enskilda människans egenvärde och betydelsen av att odla det säregna hos den enskilde eleven har en framträdande plats i skolans läroplaner. Läraren ska utgå från varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Vidare ska läraren organisera arbetet så att eleven får utvecklas utifrån detta samt ges möjlighet att utveckla hela sin förmåga. Detta känns igen från forskare som Dewey (1999) och Säljö (2000) som betonar ett lärande utifrån elevens förutsättningar och erfarenheter. Dessa forskare ser även läraren som en aktiv person i elevernas lärande med främst en handledande roll. Detta går även att finna i läroplanen som menar att läraren ska stimulera, handleda och stödja eleven samt stärka elevens självförtroende. Vidare ska skolan och läraren se till att eleverna upplever den i skolan erhållna kunskapen som meningsfull.



Kopplingar dras mellan kunskap och personlig utveckling i följande citat: "Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar" (Lpf -94, s 9).

### 3.3. Idéer kring lärande som påverkat synen på undervisning

Under första delen av 1900-talet upptogs den pedagogiska forskningen av att ta reda på hur människan formas av sin miljö, berättar Kveli (1994). Forskningen om lärande fokuserade på inläring som ett resultat av yttre påverkan. Uppmärksamheten inriktades på möjligheten att nå fram till goda inlärningsresultat. Detta skulle göras genom en detaljerad planering av arbetet och en systematisk uppföljning av varje elev som resulterade i en så kallad, programmerad undervisning. Denna undervisning innebar att eleven exakt följde ett på förhand bestämt program där resultatet i varje steg av arbetet kontrollerades och avgjorde fortsättningen på arbetet. Kveli menar att det i dag inte finns någon som enbart bygger sin undervisning på detta sätt, men detta tänkande fortsätter att sätta sin prägel på skolans arbetsformer.

Från mitten av 1900-talet började inlärningsforskningen förändras från en beteendeorientering mot en kunskapsförståelseinriktning. Det skedde, enligt Kveli (1994), en klar omsvängning i tänkandet som nu kom att betona människans inre drivkrafter som källan till inläring och utveckling. Undervisningen skulle även bygga på individens erfarenheter och utgå från dennes förutsättningar. Kveli menar vidare att naturliga inläringssituationer måste skapas där elevernas nyfikenhet och längtan efter att lära sig saker skulle styra aktiviteten. I detta arbetssätt skulle det finnas möjlighet för individuella arbetsuppläggningar. Enligt Arfwedson & Arfwedson (2002) blev det nu möjligt att på olika vis kunna visa att människors sätt att uppfatta saker bestäms av deras tidigare personliga erfarenheter och att varje människa skapar sin egen kunskap.

En av de forskare som företrädde denna nya inriktning var Vygotskij (1997). Han menade att individen konstruerar sin egen kunskap och att denne måste vara aktiv och konstruktiv för att utveckla sin förståelse av världen. Vygotskij menade att individen inte kan påverkas och enbart i begränsad utsträckning kan lära sig något från någon annan och att denne egentligen bara kan lära sig själv. Vygotskij anser att individens egna erfarenheter ska ligga till grund för dess lärande och att det är detta som ska vara underlag för det pedagogiska arbetet. "Knowledge that is not gained through personal experience is not knowledge at all" (Vygotskij, 1997, s 47). Vygotskijs pedagogiska idéer bygger därmed på en aktiv elev som undersöker och prövar sig fram men även på en aktiv lärare.

Läraren ska enligt Vygotskij (1997) inte undervisa utan i stället fungera som en handledare<sup>1</sup> och övervakare av elevens arbete. Intresse, ser Vygotskij även som en viktig aspekt för lärandet och menar att allt vi människor gör, sker av just den anledningen. Ett intresse kan skapas genom att läraren på ett kreativt sätt visar hur någonting fungerar och att eleverna får prova på detta själva. Dock får detta inte gå till överdrift. Om läraren ska lära eleverna något och gör det på ett för dem roligt sätt finns det en risk att kunskapen som ska förmedlas hamnar i skuggan av sättet att förmedla.

---

<sup>1</sup> En handledare är enligt Egidius definition, en person som övervakar en pedagogisk aktivitet som någon annan utför. Handledaren kommer med påpekanden och ger uppmuntrande ord men tar även del i uppläggningsen av lärandet och svarar kanske också för bedömningen (Egidius 1999).

Vygotskij (1997) menar att läraren måste göra eleven intresserad på ett genomtänkt sätt, som ska leda till att eleven ska vilja och själv våga utföra uppgiften med läraren som handledare.

...for an object to be of interest to us, it must be related to something that interests us, something we are already familiar with, and, in addition, it must always include certain new forms of activity, else it will be pointless. Something that is entirely new, like something that is entirely old, is incapable of arousing our interest, of exciting our interest in some object or event. This means that in order for a student to relate to some object or event in a personal way, it is necessary to make the study of this object the student's personal affair, and only then can we be certain of succeeding (Vygotskij, 1997, s 85f).

Den fysiska miljö som individen befinner sig i är också av stor betydelse för lärandet, enligt Vygotskij då människan till stor del är resultatet av sociala och kulturella influenser.

En annan forskare som har en liknande syn på lärande är Dewey (2004) som har kommit att få ett stort inflytande på svensk skola. Han har ofta betecknats som grundskolans pedagog men hans idéer har även haft stort inflytande på gymnasie- och vuxenutbildning. Kveli (1994) berättar att han anses vara upphovsmannen till de pedagogiska idéer som kom att kallas reformpedagogik och som senare kom att gå under beteckningen aktivitetspedagogik. Dewey (2004) såg skolans uppgift som att forma människor som i sin tur kunde reformera och omskapa det sociala systemet i riktning mot fördjupad demokrati och mer humanitet. Detta skulle göras genom att fostra eleverna till självständiga individer, att ge dem insikt och förmåga att förändra samhället. Murarna mellan skola och samhälle skulle rivas. Hans idéer kom att få stor betydelse för den nya tidens skola där ledorden blev förändring och individcentrering i motsats till den gamla skolan där anpassning och uniformitet hade haft en stor betydelse.

Dewey (1999) återkom ofta till hur viktigt det är att anpassa undervisningen till den enskilda elevens förutsättningar. Syftet med undervisningen, förutom att delge eleverna kunskap, är att upptäcka och frigöra individuell förmåga och hjälpa eleverna individuellt så att de ska kunna gå sina egna vägar. Dewey menade att undervisningen skulle fokusera mindre på läroböcker och istället tillämpa ett arbete som behandlade praktiska problem som eleverna skulle komma att möta i samhället. Läroboken är inte den rätta vägen till kunskap, anser han. Det är först när en bok eller ett ämne stimulerar till aktivt sökande som man kan tala om egentlig kunskap. En framgångsrik undervisning kräver ett möte med en aktiv elev. Tillägnet av kunskap är en process som individen är engagerad i, ett arbete som individen utför och där kunskapen växer fram genom att individen experimenterar med och observerar sin omgivning. Lärarens uppgift är enligt Dewey att vägleda, styra och organisera denna process och inte att förmedla vissa idéer eller forma vissa vanor hos barnen.

Lärlärd undervisning i form av exempelvis föreläsningar började, i och med detta nya sätt att se på inläring, ifrågasättas. Enligt Dysthe (1996) har bland annat synen på kunskap en del i att lärandet betraktats (av vissa även i dag betraktas) som något som kan förmedlas och överföras. Hon menar att detta beror på att kunskap ofta ses som fakta eller information som bara behöver "fyllas på". Dysthe poängterar att information inte är kunskap om inte eleven "integrerat informationen i befintliga kunskapsstrukturer, vilket i första hand sker via språket" (Dysthe, 1996, s 47). Vidare menar Dysthe att kunskapen måste förankras i elevens livsvärld eftersom målet är att eleven ska förstå sig själv och sin omvärld.

### 3.3.1. Med eleven i fokus

Även mer nutida forskare så som Imsen (2000) säger att kunskap inte kan förmedlas som en färdig produkt. Undervisningen bör anpassas till elevens förutsättningar och även han betonar att eleven måste ges möjlighet att få vara med och konstruera sin egen kunskap.

En annan person som forskat kring lärande med individen i fokus är Säljö (2000) som menar att villkoren för lärande i skolan är annorlunda än i andra miljöer, exempelvis i hemmet med familjen, där pedagogiken är osynlig och regelrätt undervisning inte är det mest vanliga sättet att få kunskaper på. Barn och ungdomar lär sig genom att observera, ta efter och delta i olika aktiviteter och i situationer där förklaringar ges i samband med de kunskaper som eleven just ska bekanta sig med. I skolan finns ofta inte något samband mellan de behov eleverna har, utan lektionerna bestäms efter vad som står på schemat och vad som krävs i ämnet. Säljö menar i likhet med bland annat Dewey och Vygotskij att individen konstruerar sin förståelse av omvärlden genom att själv utforska den och praktiskt pröva sig fram i den, istället för att passivt ta emot information. Säljö säger att den traditionella undervisningen där läraren är i centrum håller på att förlora sin ställning som modell för hur kunskaper återskapas på ett framgångsrikt sätt. ”Att lyssna när någon annan håller monolog gick an när boken var en bristvara och information var svårtillgänglig på annat sätt” säger Säljö (2000, s 239) och antyder att den tiden är förbi i dagens mediasamhälle. Många skolor arbetar i dag med att elever ska tillåtas vara aktiva och upptäcka saker på egen hand samt arbeta laborativt. Undervisning, i bemärkelsen vägledning och stöd för lärandeprocessen kommer att vara den dominerande metoden i framtiden, tror Säljö.

Inläring och utveckling tolkas i dag enligt Kveli (1994) som en samspejlsprocess även om det råder olika uppfattningar om var tyngdpunkten ska ligga. Undervisningen måste då bygga på kunskaper om eleverna i deras sammanhang. Det råder numera en stor enighet om att inläring är beroende av personens aktiviteter. Läraren kan sätta igång elevernas tankeverksamhet men det är eleverna som själva måste tänka. Konsekvenserna av detta blir att uppmärksamheten förskjuts från undervisningsmetoderna och lärarens aktiviteter till inlärningsprocessen och elevernas arbete. Bra undervisning är enligt Kveli en fråga om att kunna stimulera och möjliggöra sådana elevaktiviteter som leder till inläring.

Utbildning ska utformas så att den gagnar eleverna men också så att den tillfredsställer samhällsbehov, anser Arfwedson & Arfwedson (2002). Kroksmark (1999) pekar även han på relationen mellan människa och samhälle och menar att människan i kunskapssamhället blir viktigare än maskinen. Människor som är kreativa med en inre drivkraft att lära efterfrågas i dagens samhälle. Den som vill lyckas ska inte i första hand söka trygghet utan försöka utveckla sin flexibilitet. Samhället förutsätter i dag att individen tar eget ansvar och har förmåga att själv fatta beslut. Skolan måste liksom samhället förändras, avslutar han.

## 3.4. Sociokulturell syn på lärande

Under mitten av 1980-talet växte det fram en kritik bland forskare mot det kognitivistiska sättet att se på inläring. Många menade att det innebar ett för stort fokus på individen och att betydelsen för det sociala samspelet förbisågs (Dysthe, 1996).

Den sociokulturella synen på inläring fokuserar på lärandet som en kollektivt deltagande process med tyngdpunkten på kontext och interaktion, säger Dysthe (2001). Hon menar att fokus bör flyttas från individen till lärogemenskapen.

Det vill säga att individen lär tillsammans med andra. Dysthe (2001) anser att interaktionen med andra, såsom lärare och skolkamrater är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs. Den roll som lärare och skolkamrater spelar i läroprocessen går alltså längre än att bara ge stimulans och uppmuntran. Dysthe anser att det är tillsammans med andra i klassrummet som eleverna finner idéerna, teorierna och begreppen som de gör till sina genom sin strävan att skapa mening i vad de upplever. Läroprocessen är också på så sätt social, att delta i de grupper man tillhör. Dysthe menar att en optimal inläring är beroende av en balans mellan lärarens prat och elevernas aktiviteter. Kommunikation och interaktion är avgörande för lärandet, vilket således har med relationer att göra och sker genom deltagande (Dysthe, 2001).

Dysthe (1996) säger att en god lärandekultur präglas av en balans mellan individuellt arbete och samverkan med läraren och klasskamrater. Dysthe talar alltså om en dialogisk undervisning men hon betonar att även en monologisk undervisning behövs i skolan. Hon säger att individuell läsning, eget arbete och föreläsningar har en plats i skolan och att vi självklart lär oss genom att läsa och lyssna även om vi då inte får tillfälle att diskutera med andra. Det är fullt möjligt att gå in i en dialog med stoffet i sitt eget huvud, enligt henne.

Språket och den sociala miljön som en förutsättning för lärandet finns även hos Vygotskij (2001). Han menar att samspelet mellan språket och tanken är självklar. Det är först när vi uttryckt en tanke i tal eller skrift som vi till fullo förstår vad vi har tänkt. Språket dirigerar och strukturerar tankeprocessen och begreppsbildningen. I processen att överföra tankar till andra, överför vi dem också till oss själva, menar han. Den sociala interaktionen och de erfarenheter den medför som att bli tilltalad, få information och förklaringar bidrar till formandet av både resonandet och inläring. ”Tänkandets utveckling är beroende av språket, som är tänkandets verktyg, och av barnets sociokulturella erfarenheter” (Vygotskij, 2001, s 165). Även Arfwedson (1998) anser att läraren ska försätta eleverna i situationer där de får träna kommunikativa färdigheter vilket kan göras genom olika former av samarbete. Med ett arbetssätt som enbart eller till större del ägnas åt eget arbete går kommunikationen med lärare och klasskamrater förlorad i stor utsträckning menar Arfwedson. Dewey (1999) poängterar också kommunikationen och det sociala livet som bildande. Att kommunicera med sin omgivning innebär att individen får en utvidgad och förändrad erfarenhet. Man får del av vad andra har känt och tänkt och påverkas på ett eller annat sätt av detta.

### 3.5. Arbetssätt i dagens skola

Det finns i dag olika former av undervisning. En vanlig anklagelse är enligt Kveli (1994) att de arbetssätt som förekommer i skolan inte alltid främjar aktiva insatser från lärarens sida. Arbetsformerna har enligt henne förändrats ganska långsamt och en stor del av undervisningen sker i samlad klass genom att läraren förmedlar och förklarar. Dock menar Kveli (1994) att det inte är möjligt att peka ut vissa arbetssätt som mer lämpliga eller effektiva än andra. Uppfattningarna om detta varierar från person till person. Många lärare har försökt ersätta förmedling genom eget arbete eller projektarbete med motiveringen att det skapar bättre inläring. I dag menar Kveli att detta sätt inte är helt odiskutabelt vilket kommer att synas i följande avsnitt.

Alla svenska läroplaner betonar att läraren ska utgå från varje elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Läraren ska organisera arbetet så att eleven får utvecklas utifrån detta samt ges möjlighet att utveckla hela sin förmåga. Järbur (1992) betonar även han att eleverna ska få arbeta efter sina egna förutsättningar.

Trots detta anser Järbur (1992) att lärare på grundskolan men även på gymnasieskolan ofta kräver att alla elever under samma tid och på samma sätt ska lära sig samma sak. Detta medför att de långsamma eleverna inte hinner med utan att misslyckas ett flertal gånger vilket kan leda till att de slutar försöka, tror Järbur. De snabba eleverna å andra sidan får aldrig anledning att anstränga sig och utveckla sin förmåga och blir därmed inte heller bättre.

På grund av detta har den lärarledda undervisningen med föreläsningar fått utstå kritik. Bland annat Egidius (1999) pekar på att eleverna i denna form av undervisning inte ges något utrymme för eget kunskapssökande utan i stället blir kunskapsmottagare med läraren som avsändare. Uppgiften för eleven blir då att klara skolans kunskapskontroll. Kroksmark (1999) menar att ett arbetssätt som bygger på katederundervisning inte kan kombineras med ett elevcentrerat arbete, där eleven har ansvar för resultatet. Av den anledningen är det nödvändigt att våga förändra fullt ut och efterhand lösa de problem som uppstår. Arfwedson & Arfwedson (2002) talar om samma ämne och menar att läraren som ett komplement till undervisningen i helklass kan använda sig av individuella arbetsuppgifter vilka kan vara gemensamma för alla eller anpassade efter elevernas personliga behov.

Järbur (2001) anser att skolans uppgift är att stimulera varje elev till att utnyttja sin förutsättning för lärande. Järbur menar även, att viljan att lära grundas på att eleven upplever att det ämne som är föremål för inläring angår eleven själv och att denne kan påverka sättet och tiden för lärandet samt medverka i bedömningen av resultatet. Lärarens roll är att se till att alla elever får använda sin förmåga till lärande fullt ut. Järbur (1992) anser vidare att alla elever kan lära sig olika saker, visserligen i olika mängd men att alla kan. Han anser att samtliga elever vill lära sig något om än det inte alltid är det som läraren vill att de ska lära sig. Elever är olika och har därför olika förutsättningar, förkunskaper och erfarenheter. Kroksmark (1999) har samma synsätt och säger att eleverna tar till sig kunskap på olika sätt och att läraren därför måste variera arbetsformerna för att få ett för alla elever passande arbetssätt. Ett sådant sätt, resulterar i fler positiva elever som trivs i skolan, tar eget ansvar, är kreativa och kan samarbeta, tror Kroksmark.

Kroksmark och även Järburs resonemang om att eleverna tar till sig kunskap på olika sätt kan kopplas till Gardners teori om de "sju intelligenserna". Gardner (1996) ger bland annat sin syn på de intelligenstest som i början av 1900-talet började spridas runt om i världen och som kunde sammanfattas i en intelligenskvot (IQ). Han är kritisk till detta sätt att värdera intelligens och menar att uppfattningen om en människas intelligens inte kan mätas på detta sätt. För att fastställa en människas intelligens måste man se hur hon fungerar i en för henne naturlig miljö, ställd inför verkliga problem. Genom ett flertal studier kom Gardner fram till att det finns sju olika intelligenser, som han nyligen har kompletterat med ytterligare två. Dessa nio intelligenser är: språklig, logisk-matematisk, visuell-rumslig, kroppslig-kinestetisk, musikalisk, social, intrapersonell, naturalistisk och slutligen existens-intelligens. Alla människor besitter någon eller några av intelligenserna, men i olika mängd. Med uppmuntran och god undervisning menar Gardner att alla människor kan utveckla varje intelligens till en rimligt hög nivå.

Hur Gardners teori ska omsättas inom skolan lämnar han till lärare att bestämma. Huvudsaken menar han är att man kommer ihåg att alla människor är olika och därmed lär sig olika. Gardners intelligenser har dock gett upphov till en rad teorier om tillämpningar kring hur dessa intelligenser kan tillgodoses i klassrummet. Vissa säger att läraren ska undervisa i nio ämnen och en del menar att eleverna ska få fördjupa sig inom de ämnen de är starka inom.

Andra anser att eleverna ska få särskilt stöd på de områden de behärskar mindre bra medan en del anser att social kompetens ska uppvärderas och så vidare. Det finns alltså fler än ett sätt att tillämpa denna teori på men Gardner (1996) har stött på tillämpningar som går rakt emot det han har tänkt sig. Han vänder sig bland annat åt att undervisa varje begrepp eller ämnesområde med hjälp av alla intelligenserna. Visst kan man och bör behandla olika ämnesområden på många sätt men det finns inget som säger att man ska ta upp ett ämne på nio olika sätt.

### 3.6. Delaktighet och inflytande

Järbur (2001) betonar delaktighet som en viktig faktor för att elever ska uppleva skolan som meningsfull. Delaktighet menar han kan uppnås genom att läraren skapar förutsättningar så att eleven med utgångspunkt från sina förkunskaper formulerar de frågor han eller hon behöver ha svar på för att nå kunskapsmålet. Kroksmark (1999) är inne på samma resonemang och menar att elever vill vara med och påverka både innehåll och arbetsformer. Ett aktivt elevinflytande på arbetssätt skulle göra arbetet mer intressant och eleverna skulle ta itu med uppgifterna med en större iver. Arbetet med elevinflytande har tidigare startat med att eleverna på skolan bland annat har möjlighet att inom ett bestämt arbetsområde själva välja innehåll och delvis även arbetsformer. Att få elever att axla ett större ansvar och även ge dem ett ökat inflytande över sin egen utbildning tar tid och utgör ett ständigt inslag i skolarbetet, säger Kroksmark vidare. Alla har inte lika lätt att fatta egna beslut men med lite hjälp och stöd så går det. Samhället förutsätter i dag att eleven kan ta eget ansvar och har förmåga att själv fatta bra beslut. Detta måste skolan ta hänsyn till, genom att undervisningen utformas på så vis att elever ges inflytande över arbetssätt och genom en undervisning som tränar eleverna i att ta ansvar.

Järbur (2001) säger att eleven bör få välja för uppgiften passande arbetssätt och vilka informationskällor som ska användas till detta. Han talar om det entreprenöriella lärandet. ”Entreprenöriellt lärande utgår från omvärldsanknutna samt mål- och betygsrelaterade arbetsuppgifter” (Järbur, 2001, s 16). Detta lärande genomsyras av just delaktighet och av att eleven känner sig berörd. Arbetssätt som Järbur menar stimulerar till entreprenöriellt lärande är övningar i att ta initiativ, ansvar och samarbete. Detta lärande förutsätter utmanande situationer och sådana kan uppstå när eleven exempelvis ombeds eller påtar sig en uppgift som innebär att på ett effektivt sätt nå kunskapsmålen i svenska.

### 3.7. Eget arbete

Under slutet av 1900-talet gjordes som redan sagts försök till att luckra upp den traditionella klassundervisningen med bland annat föreläsningar som förekommande inslag. Sedan dess har varianter av individuellt organiserat skolarbete fått stor spridning och det individbaserade arbetet har för många lärare blivit ett sätt att dels träna eleverna att ta ansvar för sitt lärande och dels få dem att känna sig delaktiga i skolarbetet berättar Österlind (2005).

Med bland annat Deweys (1999) idéer som grund har elevaktivitet och delaktighet kommit att betraktas som nödvändiga inslag i undervisningen. Eget arbete har blivit ett sätt att uppnå detta på. En kraftig ökning av detta arbetssätt tycks ha skett under 1990-talet och eget arbete förekommer nu från förskola till gymnasium. Österlind (1998) säger att eget arbete tycks medföra att lärartid frigörs för individuell hjälp till enskilda elever och att detta bidrar till att underlätta individualiseringen.

Nivåskillnader inom klassen blir då lättare att hantera och det öppna tävlandet minskar vilket bidrar till att elevernas prestationer blir mer skyddade från resten av klassen och därmed blir rangordningen inte lika tydlig, avslutar Österlind (1998).

Österlind (2005) menar att eget arbete vanligtvis innebär att eleverna arbetar individuellt med olika uppgifter under ett eller en del av ett arbetspass men det kan även innebära att eleverna arbetar tillsammans i grupp. Jämfört med klassundervisning, innebär eget arbete, att kontrollen av arbetet i viss mån förskjuts från läraren till eleverna. Elevernas möjligheter att påverka sitt arbete ökar även om det främst handlar om i vilken ordningsföljd och hur länge de ska arbeta med sina uppgifter. Vidare säger hon att gemensamt för olika former av eget arbete är att det innefattar någon form av individualisering som exempelvis att valfrihet och ansvar läggs på varje elev. Samtidigt är innebörden i begreppet eget arbete skiftande och det förekommer stora variationer beträffande innehåll och arbetsupplägg, påpekar Österlind. Eget arbete kan vara schemalagd tid vilket kan skilja i omfattning, från en timme på fredag eftermiddag till att finnas under hela veckan. Den stora fördelen med denna typ av eget arbete är valfriheten då eleverna själva ofta kan välja vad de vill arbeta med. De kan exempelvis använda tiden till att arbeta med ämnen som de ligger efter i. Denna tid ställer dock krav på eleverna vad gäller planering, självdisciplin och förmåga att arbeta självständigt (Österlind, 2005).

Eget arbete, som det individbaserade arbetet ofta kallas, har vuxit fram bland verksamma lärare och är inte ett resultat av ett beslut från högre instanser, upplyser Österlind (2005). På grund av detta har arbetssättet inte granskats och diskuterats, som en officiell reform men tycks ändå ha fungerat bättre än den traditionella klassundervisningen i vissa avseenden, eftersom eget arbete har anammats av många lärare.

Arfwedson & Arfwedson (2000) talar också om elevers eget arbete. De menar att det i praktiken är nästan omöjligt att täcka det behov av individuell handledning som kan finnas i en klass. Att framställa individuellt anpassade arbetsuppgifter som täcker de vida variationerna i fråga om behov, förutsättningar och intressen i en normalstor klass är ett orimligt omfattande arbete. De anser att det finns gränser för hur mycket undervisningen kan individanpassas till varje enskild elev. Då kan exempelvis grupparbete ses som ett komplement till den vanliga undervisningen eftersom det ger möjlighet för eleverna att lägga upp arbetet på ett sätt som passar dem. Eget arbete kan både innebära att eleven arbetar enskilt eller kollektivt. Sternudd-Groth (2005) ser ingen konflikt i detta utan menar att båda arbetssätten utgår från elevens behov och att en undervisning som ensidigt betonar det ena arbetssättet framför det andra inte kan vara eftersträvänsvärt. Dock menar Sternudd-Groth att vid grupparbete måste läraren se till att medlemmarna i gruppen ligger på en likadan nivå, har samma intresse och även föredrar samma typ av arbetsform för att arbetssättet ska ge ett lyckat resultat.

### 3.8. Klassundervisning

Som en aspekt på bland annat Dysthes (1996; 2001) tankar om det sociala samspelet som en inlärningsfaktor har det egna arbetet fått utstå en viss kritik. Kveli (1994) berättar att bland annat detta tänkande har lett till en kritik av individbaserat arbete. Den lärarledda undervisningen eller klassundervisningen som Kveli kallar den har kommit att bli ersatt av grupparbete, projektarbete eller inläring genom samarbete, med motivationen att detta skapar elevaktivitet och därmed bättre inläring.

Kveli (1994) anser att det finns en övertro mot dessa arbetsformer och att de inte alltid är en garanti för aktivitet och inläring. Klassundervisning kan också ge koncentrerade och engagerade elever menar hon, vilket visar att det finns ett behov av variation i skolans aktiviteter.

Carlgren & Marton (2002) tycker även de att det är synd att den lärarledda undervisningen minskar i omfång till fördel för eget arbete eftersom den lärarledda undervisningen gör att eleverna i högre grad lär sig något nytt. Detta grundar de på att lärare bidrar till att skapa ett intresse och engagemang kring kunskapen som ska förvärfvas, vilket gör att eleverna kan finna intresse till att arbeta med uppgifter de annars inte skulle ha valt. Vidare berättar Carlgren & Marton att proportionerna mellan lärarledd undervisning och eget arbete har förändrats till fördel för eget arbete. Då de elevaktiva arbetssätten ökat har läraren fått svårare att hålla ihop klassen eftersom det blivit en större kunskapspridning mellan eleverna. Ett sätt att hantera denna spridning blev under 1970-talet betinget, som innebar att eleverna i sin egen takt arbetade med av läraren i förväg gjorda uppgifter. Spridningen mellan de svaga och starka eleverna blev dock bara större och lösningen på detta resulterade i eget arbete. Det innebär enligt Carlgren & Marton att delar av tiden avsätts för eget arbete i enlighet med en planering som den enskilde eleven gör och ansvarar för. Följden av detta har dock blivit att eleverna i en klass alltmer arbetar med olika saker på lektionerna vilket bidragit till att genomgångar i helklass på så sätt försvårats. Carlgren & Marton (2002) tror avslutningsvis inte att det går att ersätta lärarnas undervisning med att eleverna på egen hand tar sig igenom kursen genom att arbeta med uppgifter hur skickligt konstruerade de än är. Hur undervisningen ska organiseras i en skola som i ökande utsträckning präglas av elevernas individuella arbeten blir en alltmer framträdande fråga enligt dem.

### 3.9. Variation som lösning

Med bakgrund av ovan presenterat material har det vuxit fram en syn där variation i arbetssätt ses som en lösning och Carlgren & Marton (2002) betonar just detta och menar att morgondagens skola måste kunna erbjuda en variation i arbetssätten. Lärarna måste förstå att vissa sätt är mer effektiva i vissa situationer. Är läraren medveten om det blir det också lättare att tillägna sig andra synsätt och genom insikter om alternativen skapas en medvetenhet för variationer. ”Den som i studiesituationen har arbetat med problem som varierar i olika dimensioner klarar nya, oförutsägbara dimensioner” (Carlgren & Marton, 2002, s 137). Genom att möta olika situationer inom skolan blir eleverna förmögna att hantera olika situationer utanför skolan, enligt Carlgren & Marton.

Även Steinberg (1998) önskar mer variation i arbetssätten då han tycker att för stor valfrihet ibland kan resultera i en osäkerhet hos eleven där inläringen minskat och oron över ansvaret som eget arbete bidrar till har ökat. Detta har gjort att det finns en åsikt om att gå tillbaka till ett mer auktoritärt ledarskap vilket innebär att läraren bestämmer över innehåll och arbetssätt i skolan men å andra sidan är många överens om att detta sätt inte är att föredra. Steinberg påpekar dock att det finns en mellanväg som allt oftare visar sig vara den som ger bäst utdelning. Det är när läraren har ett starkt ledarskap men då det ändå finns stort utrymme för individuella improvisationer och gruppimprovisationer inom den övergripande struktur som läraren bestämmer. Arfwedson & Arfwedson (2002) anser också att det är viktigt att undervisningen är omväxlande så att ett arbetssätt inte får för stort utrymme då det kan bli enformigt och slentrian hur välmotiverat arbetssättet än är.



Kroksmark (1999) menar också att ett framgångsrikt lärande kräver lärare som utgör positiva förebilder och tydliga ledare och poängterar att även föreläsningar behövs men han påpekar att detta ofta sker naturligt om eleverna vill att läraren ska ha en genomgång om något som de särskilt vill veta.

## 4. Metod

Under detta avsnitt redogörs för den metod som legat till grund för studien. Urval av intervjupersoner samt hur intervjuerna genomförts och analyserats redogörs här.

### 4.1. Val av metod

För att ta reda på hur elever upplever arbetssätten på gymnasieskolan valdes intervjuer som metod, vilket är ett kvalitativt undersökningssätt. Intervjuer ansågs också passande för syftet eftersom ett djup och en variation i svaren efterlystes vilket hade varit svårare om exempelvis enkäter hade använts. Intervjuer som undersökningssätt används enligt Trost (2005) när en förståelse för hur människor resonerar och reagerar vill uppnås och när man vill hitta eller förstå mönster. En annan metod är ett kvantitativt undersökningssätt som används när relationer mellan olika uppsättningar fakta ska studeras och frekvenser ska kunna anges. Om en kvalitativ forskningsmetod används står valet sedan mellan enskilda intervjuer och gruppintervjuer, avslutar Trost. Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa intervjun en specifik form av samtal. Jämfört med vardagslivets samtal karakteriseras forskningsintervjun av en medvetenhet om frågeformer, fokusering på det samspel som utvecklas mellan båda parter och en kritisk uppmärksamhet från intervjuarens sida på det som sägs. Intervjuarens frågor bör vara korta och enkla och dess förmåga att följa upp någon av de dimensioner som framträder i svaret är viktigt för att få ett så uttömmande svar som möjligt. För detta krävs kunskap och intresse för både ämnet och intervjun.

Till denna undersökning tillämpades enskilda intervjuer i syfte att få ut så mycket information som möjligt från varje person. Trost (2005) tycker att man ska undvika att intervjua flera personer samtidigt, dels för att det alltid finns en risk att alla inte får komma till tals och dels för att ett gruppbetående leda av en social styrning vilket kan leda fram till synpunkter och beteenden som ingen av medlemmarna egentligen kan sympatisera med. En svaghet i denna forskningsmetod är att tillgången till antalet undersökningsspersoner är begränsad och därmed ökar beroendet av intervjupersonernas förmåga och villighet att tillhandahålla för undersökningen informativa svar. Hade val av metod fallit på enkäter eller/och observationer hade informationsunderlaget varit mer omfattande. Vidare blir undersökningen vid val av intervju bunden till intervjuarnas förmåga att tolka svaren på det sätt som intervjupersonerna avsåg när de gav sitt svar.

Forskningsintervjuer skiljer sig enligt Kvale (1997) i graden av struktur, från välorganiserade intervjuer som följer en rad standardfrågor till öppna intervjuer där specifika teman står i fokus men utan att frågorna i förväg formulerats och ordningsföljd bestämts. Eftersom vår erfarenhet av intervjuer i sådana här sammanhang är ringa så följdes intervjuerna i anslutning till denna undersökning en viss struktur.

## 4.2. Urval av intervjupersoner

Vid val av intervjupersoner ville vi ha alla sorters elever representerade och försökte därför i samråd med elevernas lärare välja olika typer av elever. Det var till exempel inte självklart att våra intervjupersoner tillhörde de mest verbala. Enligt Kvale (1997) kan vissa intervjupersoner tyckas bättre än andra och att en god intervjuperson ofta förutsätts vara samarbetsvillig, välmotiverad, kunnig och värtalig samt ge precisa svar, sammanhängande redogörelser och hålla sig till ämnet. Kvale menar att en sådan intervjuperson förvisso är tilltalande men att det inte alls är säkert att den ger den mest värdefulla kunskapen om ämnet i fråga. Den ovan beskrivna intervjupersonen liknar enligt Kvale i mångt och mycket en intellektuell person ur den högre medelklassen vars åsikter inte kan sägas vara representativa för resten av befolkningen.

För att få ett så lätthanterligt material som möjligt utan att gå miste om kvaliteten valdes sex intervjupersoner ut varav tre var manliga elever från elprogrammet och tre var kvinnliga elever från medieprogrammet. Intervjupersonerna gick alla första året på en gymnasial friskola i norra Sverige. Kvale (1997) anser att antalet nödvändiga intervjupersoner beror på undersökningens syfte och menar att antalet intervjuer i vanliga intervjustudier brukar ligga på allt mellan fem och tjugofem stycken. Trost (2005) menar också att antalet beror på vilken typ av intervju det är frågan om. Med för många intervjuer tenderar materialet att bli svårhanterligt och vid en undersökning ska kvalitén sättas i första rummet. Trost ger dock en rekommendation på fyra till fem personer.

## 4.3. Genomförande

Under detta avsnitt presenteras hur undersökningen har planerats och genomförts.

### 4.3.1. Förberedelser inför intervjuerna

Innan intervjuerna påbörjades hade vi läst in oss på ämnet och hur man går tillväga för att få ut så mycket av en intervju som möjligt, allt enligt Kvale (1997) som menar att det betyder mycket för utgången av intervjun om intervjuaren har förberett sig. Denne bör vara inläst på ämnet för undersökningen men bör även känna till olika intervjutekniker och vilka som lämpar sig i sammanhanget.

Vi hade förberett en intervjuguide (se bilaga 1) med olika teman och förslag på frågor som kunde ställas i anslutning till varje tema. Kvale (1997) föreslår att det i en intervjuguide anges vilka ämnen som är föremål för undersökningen och har förslag till frågor nedskrivna i den ordning de kommer att tas upp under intervjun. Det beror enligt Kvale på intervjuaren hur strikt guiden sedan ska följas. De frågor som ställdes hade innan intervjuernas början testats på en person i samma ålder som intervjupersonerna. Denna ”pilotintervju” syftade till att undersöka frågornas hållbarhet och begriplighet. Pilotintervjun ledde till några mindre ändringar i intervjuguiden.

### 4.3.2. Intervjutillfället

Innan en intervju påbörjas, anser Kvale (1997) att den intervjuade bör få en bakgrund till intervjun där intervjuaren berättar om syftet med intervjun, användning av bandspelare och om den intervjuades anonymitet. Eventuella frågor från den intervjuade besvaras också här. Efter att intervjun genomförts kan det råda en viss spänning eller oro eftersom den intervjuade har varit öppen om personliga åsikter och känslor utan att ha fått något i gengäld. Därför anser Kvale att det är bra om intervjun avslutas med en uppföljning där intervjuaren tar upp några lärdomar från intervjun som den intervjuade kanske vill kommentera och där denne ges möjlighet att ställa ytterligare frågor om intervjun. Med bakgrund till detta gavs intervjupersonerna initialt i denna undersökning en kort redogörelse kring vad intervjun skulle komma att kretsa kring, vad syftet var, hur informationen skulle komma att användas samt hur intervjuerna skulle registreras. Intervjupersonerna fick även ge sitt samtycke till det ovan nämnda. Detta samtycke kan ges skriftligt eller muntligt. Kvale (1997) rekommenderar skriftliga avtal, i synnerhet om undersökningen behandlar kontroversiella frågor, eller frågor som kan ge upphov till friktioner. Vi ansåg denna undersöknings ämne vara av sådan karaktär att det räckte med en muntlig överenskommelse. Vi ansåg det heller inte finnas någon risk att någon av undersökningens intervjupersoner skulle ta skada av att medverka i intervjuerna. Efter varje intervju gavs intervjupersonerna möjlighet att komplettera eventuella svar samt att ställa frågor till oss, vilket de också gavs möjligheten till innan intervjun började. Den intervjuguide som hade förberetts följdes, men vi kunde dock gå utanför den och ställa nya frågor eller följdfrågor i anslutning till intervjupersonernas svar och även strukturera om följden på frågorna beroende på de svar som intervjupersonen gav.

Intervjuerna ägde rum under två dagar med tre intervjuer per dag. Varje intervju pågick mellan 20-40 minuter och två intervjuare var närvarande vid varje tillfälle. En person ställde frågorna och den andra satt på en mer tillbakaskymd plats i rummet för att göra anteckningar om kroppsspråk, mimik och annat som kunde underlätta förståelsen vid en senare analys av resultatet. Denna person kunde även komplettera med frågor till intervjupersonen om denne uppfattade att det fanns några luckor i intervjun. För att underlätta för intervjupersonen inleddes intervjun med ett par inledningsfrågor som inte gav så mycket information utan snarare fungerade som ”uppvärmningsfrågor” för intervjupersonen. Dessa frågor blev en sorts introduktion till intervjun. Vidare genomfördes intervjuerna i ett grupprum på elevernas skola. Rummet var låst under intervjutillfället så att ingen annan än de för intervjun aktuella personerna skulle kunna komma in. Platsen för intervjun är viktig enligt Trost (2005) som menar att den ska vara så ostörd som möjligt samt att den intervjuade ska kunna känna sig trygg i den miljön.

Trost anser vidare att fördelen med en intervju är att intervjuaren har tillgång till den intervjuades kroppsspråk och tonfall vilket kompletterar det sagda ordet. Det ger ett vidare tillträde till den intervjuades föreställningar om ämnet än vad de utskrivna texterna kommer att göra senare. Med avseende på detta kan det enligt Trost (2005) vara värt för intervjuaren att ägna några minuter efter varje intervju åt att reflektera över vad hon fått veta under intervjun utöver det sagda. Detta tog vi fasta på och efter varje intervju ägnade vi en stund åt att diskutera vad som framkommit under intervjun och eventuella formuleringssändringar av frågor inför nästa intervju.

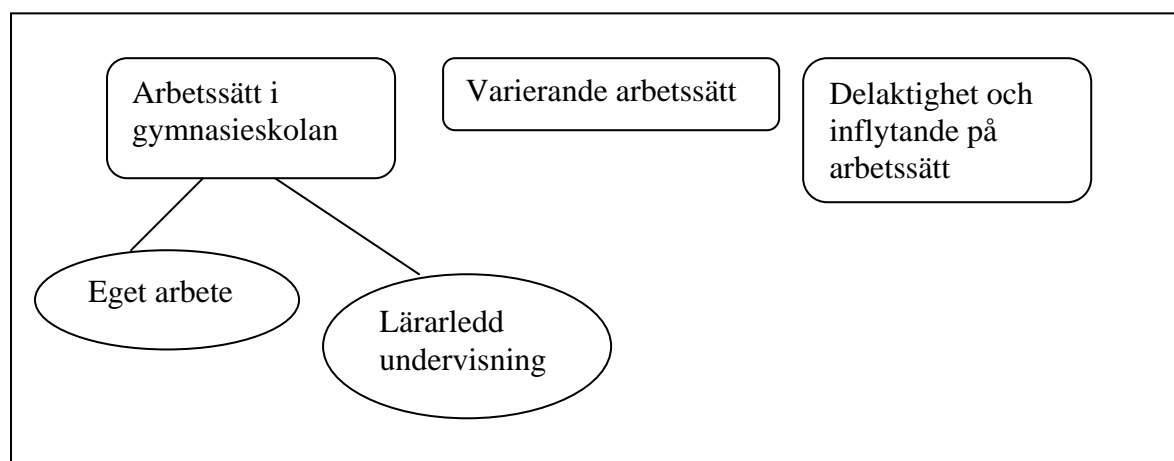
## 4.4. Registrering och analys av intervjuerna

Kvale (1997) säger att det vanligaste sättet att registrera intervjuer på är genom en bandspelare och med tanke på dess fördelar valde vi detta förfaringsätt. Exempelvis underlättas intervjun genom detta användande eftersom intervjuaren kan fokusera på själva intervjun och ämnet för denna. Ord, tonfall eller pauser registreras av bandspelaren som intervjuaren senare kan återvända till. Enligt Trost (2005) kan vissa människor uppleva inspelningssituationen som obehaglig. Av den anledningen, vilket redan nämnts, fick intervjupersonerna före intervjuns början möjlighet att ge sitt samtycke till att bli inspelad, vilket alla gjorde.

De sex intervjuerna skrevs efter intervjutillfället ut så gott som ordagrant. Dock har irrelevant information såsom en del påbörjade men icke avslutade meningar plockats bort. Tankepauser och tveksamma svar märktes också ut. Intervjuerna lästes igenom och information som ansågs relevant för undersökningen plockades ut och placerades under de olika teman som efter tolkning av intervjuerna kunde urskiljas. Kvale (1997) säger att utskriften av intervjun vid detta förfarande blir en fråga om tolkning. Vidare menar han att det inte finns någon sann eller objektiv omvandling från muntlig till skriftlig form. Utskrifter är avkontextualiserade samtal. En intervju äger rum i ett sammanhang vars miljömässiga och sociala dimensioner framträder för de deltagande men inte för läsaren av utskriften. I utskriften blir orden definitiva, något som inte var avsikten i det omedelbara samtalssammanhanget. Nyanser och skillnader som framgick tydligt i samtalet blir i skriften inte lika klara. Det finns ingen standardiserad form för utskrift av forskningsintervjuer därför är det upp till intervjuaren att utarbeta en form för analysen av intervjuerna.

## 5. Resultat

I detta avsnitt redovisas de analyserade resultaten från de sex intervjuer som genomfördes i anslutning till denna studie vars syfte var att studera hur elever upplever olika arbetssätt som förekommer inom gymnasieskolan. Resultatet har efter analys delats in i teman enligt följande:



Figur 1. De teman som analysen av intervjuerna utmynnade i.

Figuren visar att resultatet har delats in under tre huvudteman; ”Arbetsätt i gymnasieskolan”, ”Varierade arbetsätt” och ”Delaktighet och inflytande på arbetsätt”.

”Eget arbete” och ”Lärlärd undervisning” är underteman till ”Arbetsätt i gymnasieskolan”. Resultatet avslutas med en sammanfattning.

Intervjupersonerna har för konfidentialiteten tilldelats följande fiktiva namn i resultatet: Andreas, Calle, Daniel, Emma, Julia och Mia.

## 5.1. Arbetsätt i gymnasieskolan

Samtliga elever tycker att deras skola har enligt deras uttryck, ”ganska vanliga” arbetsätt. De berättar att sätten de arbetar på skiljer sig mellan ämnena. I en del ämnen föreläser läraren i högre grad än i andra ämnen och eleverna menar att många lektioner är uppbyggda på det sättet att läraren först har en kortare genomgång och att eleverna sedan får arbeta praktiskt med någon uppgift. Samtliga elever nämner även att eget arbete i form av enskilt arbete och grupparbete är sätt som de ofta arbetar på. Daniel och Andreas nämner även att de i en del ämnen arbetar mycket med läroböcker. Fyra av eleverna anser att de på gymnasiet i större utsträckning får arbeta med eget arbete till skillnad mot för högstadiet. Daniel säger att han tidigare var van vid sina grundskolelärares sätt att undervisa, vilket i huvudsak bestod av klassundervisning, då han inte kände till andra arbetsätt så väl. Grundskolans arbetsätt bestod, enligt hans åsikt, mycket av att eleverna fick givna instruktioner.

Det finns mer möjligheter här, man kan öppna mer dörrar till undervisningen, till olika sätt... där var det mer ”ni ska läsa de här sidorna” och här är det mer att man går till läraren. ”Kan du berätta lite mer om det här, jag förstår inte” eller ”kan du inte gå igenom det här för oss en gång till?” (Daniel).

### 5.1.1. Eget arbete

På denna skola finns det utöver den ordinarie undervisningen schemalagd tid för eget arbete under det första och sista passet varje dag. Dessa schemalagda pass kallas också ”eget arbete” och är inga obligatoriska lektioner där lärare är närvarande. Eleverna tar själva ansvar för vad de gör under dessa lektioner, som inte heller är ämnesbunden. Under denna tid kan eleverna om de själva vill arbeta med valfritt ämne och valfria uppgifter. För en del elever är detta ett bra tillfälle att arbeta ikapp i ämnen som de finner svårare eller av annan anledning ligger efter i. Lärare i alla ämnen finns alltid tillgängliga på skolan under dessa tider och samtliga elever säger sig känna att de kan få den hjälp de behöver om de så önskar.

Utöver dessa tillfällen arbetar eleverna på denna skola i hög utsträckning med eget arbete även inom den ordinarie undervisningen. Detta sker i form av enskilt arbete eller grupparbete. En tolkning av några elevers svar är att eget arbete används av läraren för att få mer tid över till att handleda och hjälpa individuella elever. I en jämförelse med elevernas tidigare skolerfarenheter från högstadiet där lärlärd undervisning, som redan sagts, i flertalet fall hade ett stort inslag, så är eget arbete generellt sett ett uppskattat arbetsätt hos eleverna.

Enskilt arbete är enligt samtliga elever ett arbetsätt som förekommer i hög utsträckning på deras skola. Detta har olika innebörder men det vanligast förekommande är att eleverna får eller väljer ett ämne utifrån det aktuella arbetsområdet och sedan är det upp till dem att ta reda på information kring detta ämne och ansvara för en presentation av arbetet. I en jämförelse med lärlärd undervisning är Julia och Emma de elever som föredrar att arbeta på egen hand av den enkla anledningen att detta arbetsätt passar dem bäst. De säger sig lära sig bäst om de får vara aktiva i sitt lärande och själva leta information.

De föredrar även enskilt arbete framför grupparbete vilket även Daniel och Mia säger sig göra. Daniel och Mia påpekar att de vid detta arbetssätt är fria att lägga upp sitt arbete själv utan att behöva ta hänsyn till andra personer vilket är nödvändigt vid ett grupparbete.

Elevernas uppfattning är att grupparbete är den form av eget arbete som förekommer allra mest på denna skola och att det kanske fått väl stort utrymme. Två elever; Calle och Andreas föredrar ändå detta sätt att arbeta framför enskilt arbete men i likhet med de andra eleverna är känslorna inför detta arbetssätt delade. Samtliga elever påpekar att grupparbete till stor del är beroende av vem de arbetar med.

Ett grupparbete beror på vilka man hamnar med men om man får välja grupp själv så går det bra... När man är med några som inte gillar att arbeta får man göra det mesta själv och det är väl inte så roligt men så länge man är med folk som har samma mål så är det ju roligt. Vi kan utbyta tankar och sådär (Mia).

Många elever säger sig i likhet med Mia vilja arbeta med kamrater som har likartade ambitioner. En önskan som inte alltid uppfylls vid de tillfällena då läraren har valt grupperna, alternativt att gruppindelningen sker via slump eller lottning. Som en aspekt på detta säger dock Daniel att det är viktigt att kunna samarbeta med alla i klassen. Detta stärker även sammanhållningen i klassen tror han.

### 5.1.2. Lärarledd undervisning

Samtliga elever säger sig uppskatta detta undervisningssätt väldigt mycket. Daniel, Calle, Andreas och Mia föredrar även detta framför eget arbete. Fördelen med det här sättet att arbeta är att eleverna tar bättre ansvar för att inhämta kunskap än vad de gör när de arbetar på egen hand då flera elever påpekar att många inte arbetar då läraren inte håller i lektionen. Som en koppling till detta nämner eleverna återigen eget arbete där några elever efterlyser en större kontroll av lärare eftersom det annars riskerar att bli stökigt och att arbetsmoralen sjunker.

En annan anledning till att dessa elever föredrar lärarledd undervisning är att de vid föreläsningar får all nödvändig information presenterad på ett för dem tydligt och strukturerat sätt. Andreas, Calle, Daniel och Mia ser gärna en kombination där text och bild samverkar med det sagda genom exempelvis att visa på tavlan, overhead eller powerpoint. Eleverna tycker också att det helt enkelt är intressant att lyssna till en lärare, om ämnet intresserar dem. De vill även att föreläsningen upptar en större del av lektionen och att läraren inte enbart håller en kort introduktion om ett ämne.

Jag gillar att höra saker, att läraren berättar. Jag har lättare att ta in information om folk har sagt det. Det blir som ett speciellt minne. Om man läser någonting är det bara samma textrader hela tiden med olika tecken men om det är någon som säger någonting så är det inte samma hela tiden ... Jag tycker om att både få se och höra för då lär man sig väldigt bra. Det är som om man har sett ett program på TV och så frågar någon om det så kan man berätta i stort sett helt exakt vad som hänt i avsnittet. Det tycker jag är bra. Men jag tycker också om sådana här lektioner när läraren pratar mycket och går igenom och inte bara "det här ska vi göra, ni läser det här" och så berättar de bara lite om någonting. Det är inte lika bra tycker jag (Daniel).

Andreas och Daniel framhåller att det är bra om en dialog uppstår mellan lärare och elever vid föreläsning. Andreas tycker att det är viktigt att han kan ställa frågor och diskutera med läraren under en föreläsning vilket hjälper hans förståelse. Daniel berättar om ett tillfälle då eleverna fått se ett tv-program och svarat på frågor till detta.

Efteråt diskuterades frågorna och svaren i helklass vilket skapade en dialog mellan läraren och eleverna men även eleverna emellan.

Julia och Emma anser i motsats till övriga elever att det kan vara arbetsamt att enbart sitta och lyssna till en föreläsande lärare men säger samtidigt att genomgångar är bra om de är korta och inte förekommer alltför ofta.

Jag kan bli rätt trött av att sitta och lyssna mycket men det kan också vara tröttsamt att sitta och läsa ur en bok. Alltså om man ska läsa en lång text då beror det vilken text man ska läsa men om man läser en vanlig bok som man är intresserad av så är det lätt att läsa. Kanske kan man arbeta med frågor men inte för många frågor för då blir det jobbigt. Det ska nog vara en liten blandning av alltihop (Julia).

## 5.2. Varierade arbetsätt

Samtliga elever antyder att det bästa är om arbetssätten i skolan varierar så att undervisningen och lektionerna inte alltid ser ut på samma sätt. I de lektioner som fyra av eleverna, Emma, Andreas, Daniel och Mia säger sig ha uppskattat finns en förbindande länk, nämligen en föreläsande lärare och egna praktiska tillämpningar. De lektioner som eleverna nämner har alla introducerats av en genomgång av läraren och sedan har eleverna praktiskt fått tillämpa det läraren har gått igenom.

Andreas, Daniel, Julia och Emma anser att det finns ämnen där lektionerna alltid har samma struktur och att det medför att de uppfattar lektionerna som tråkiga och slentrianmässiga. Andreas och Daniel ger datakommunikationen som ett mindre positivt exempel där det dominerande arbetssättet är att arbeta med läroböcker. De finner detta arbetssätt en aning enformigt och önskar en förändring.

Datakommunikationen tycker jag inte är bra, för då ska vi läsa en massa sidor i gruppen och sen står det uppgifter längst ner om vad man ska göra med de sidorna (Andreas).

Julia, Mia och Daniel jämför sin gymnasieskola med sina respektive högstadieskolor när de säger sig tycka att gymnasieskolan har en större variation när det gäller lektionernas utformning och hur eleverna får arbeta. Detta tror de beror på att gymnasielärarna har mer tid till att planera sin undervisning då de undervisar färre elever och att arbetssätten på grund av detta blir mer varierade. Eleverna förstår också att det i vissa ämnen inte går att arbeta på så många skilda sätt och ger matematik som exempel där de räknar i sina böcker.

## 5.3. Delaktighet och inflytande över arbetssätten

Alla elever tycker att de har inflytande över undervisningen och arbetssätten i deras gymnasieskola men att det är ämnesberoende. Eleverna berättar att de görs delaktiga i undervisningen genom att de i viss grad får vara med och bestämma vad de ska göra på lektionerna samt på vilka sätt de vill arbeta. Fem av eleverna pekar ut två ämnen där de får vara med och påverka arbetssätten i störst utsträckning och det är svenska och engelska.

... i andra ämnen tycker jag att det går bättre, som i svenska och engelska. Där tycker jag ändå att vi har hyfsat mycket variation, vi får göra en del och jag tycker att vi får stor chans till att delta, tycka, tänka och säga vad man vill säga, om man så vill (Julia).

Andreas, Emma och Daniel tycker att en del lärare oftast har bestämt vad eleverna ska göra under lektionerna samt på vilket sätt. Daniel har trots allt förståelse för detta då han vet att det finns läroplaner och kursplaner som lärarna måste följa och att de därför inte kan "ta ut svängarna" hur mycket som helst när det gäller vad och hur något ska undervisas. Vidare uppskattar han som elev att få vara med och bestämma men han nämner att det även kan innebära att eleverna väljer den enklaste vägen trots att det kanske inte alltid är det klokaste valet. Några elever påpekar även att de inte alltid tar chansen att påverka sin undervisning och arbetssätten då de kan känna en viss osäkerhet inför uppgifterna.

Man vet väl inte riktigt vad man vill just då och helt plötsligt kommer en massa val (Emma).

Emma och Andreas har under sin högstadietid gått på skolor där eleverna själva fick bestämma över sin undervisning och där lärarna oftast fungerade som handledare. Trots denna frihet ansåg bägge eleverna att gymnasieskolans arbetssätt passade dem bättre. Emma kände sig säker på att hon nu får lära sig allt hon ska då lärarna mestadels styr över innehållet i lektionerna.

## 5.4. Sammanfattning

Samtliga elever framhåller att deras skola har "ganska vanliga" arbetssätt men att de skiljer sig mellan ämnena. Läraren håller föreläsningar ibland med kombination av eget arbete, så som enskilt arbete och grupparbete.

Elevernas skola har schemalagd tid för eget arbete vilket inte är en obligatorisk lektion utan ett tillfälle för eleverna att arbeta med vad de känner att de behöver, om de så vill. Lärarna finns tillgängliga på skolan för att kunna bistå med hjälp vilket alla elever känner att de kan få. Eget arbete under ordinarie lektionstid ses av eleverna som en möjlighet för läraren att hjälpa individuella elever och generellt sett är detta arbetssätt uppskattat av eleverna.

Vid enskilt arbete får eleverna vanligtvis välja ämne utifrån ett arbetsområde, finna information kring detta och presentera det på lämpligt sätt. Julia och Emma föredrar detta sätt att arbeta av den anledningen att de vill vara aktiva i sitt lärande och själv leta information. När valet står mellan enskilt arbete och grupparbete föredrar Julia, Emma, Daniel och Mia att arbeta på egen hand då de får lägga upp arbetet själv utan att behöva ta hänsyn till andra.

Grupparbete menar eleverna är den form av eget arbete som förekommer mest. Calle och Andreas föredrar detta sätt att arbeta framför enskilt arbete men menar liksom övriga elever att det är av betydelse vilka som ingår i gruppen för att arbetet ska fungera och bli bra. Daniel påpekar att det är viktigt för sammanhållningen i klassen att kunna samarbeta med andra men några elever och då särskilt Mia vill helst arbeta tillsammans med människor som har samma ambition som hon har.

Lärlädd undervisning är uppskattat av alla elever och är det arbetssätt som Daniel, Calle, Andreas och Mia föredrar framför eget arbete. Eleverna tycker att de då får all nödvändig information på ett tydligt sätt samt att de tar bättre ansvar för sitt lärande än vad de gör på egen hand då arbetsmoralen inte alltid är hög och på grund av detta önskar några elever att lärarna kontrollerade dem i en högre grad. Eleverna tycker även att det är intressant att lyssna till en lärare om ämnet intresserar dem då de även vill att föreläsningen upptar en större del av lektionen. Julia och Emma tycker däremot att det kan vara arbetsamt att sitta och lyssna till en föreläsande lärare men tycker att genomgångar är bra om de är få och korta.



Samtliga elever antyder att det är bättre om arbetssätten varierar i skolan då lektionerna efter ett tag uppfattas som tråkiga om strukturen på lektionen alltid är det samma. Andreas och Daniel ger datakommunikation som ett mindre bra exempel där eleverna enbart får arbeta med läroböcker. De lektioner som fyra av eleverna beskriver som uppskattade har introducerats av en föreläsande lärare där eleverna sedan praktiskt på egen hand fått tillämpa det läraren gått igenom. Julia, Mia och Daniel tycker att gymnasieskolans arbetssätt är mer varierade än deras respektive högstadieskolors då de tror att lärarna nu har mer tid att planera sin undervisning på grund av det lägre elevantalet.

Alla elever tycker att de har inflytande över undervisningen och arbetssätten i deras skola men att det är ämnesberoende. De får vara med och bestämma vad de ska göra på lektionerna, när det ska göras samt på vilket sätt. Svenska och engelska pekades ut som de ämnen där eleverna har inflytande i större utsträckning än i andra ämnen. Andreas, Emma och Daniel anser dock att en del lärare oftast har bestämt vad eleverna ska göra under lektionerna men Daniel är medveten om läroplanen och att vissa mål måste uppnås. Han menar även att eleverna inte alltid behöver vara med och bestämma då de ofta väljer den lättaste vägen. Emma och Andreas hade under sin högstadietid gått på skolor där de fick bestämma det mesta kring sin undervisning och där läraren inte höll lektioner utan fungerade som handledare. Trots denna frihet föredrar båda eleverna en mer styrd skolgång.

## 6. Diskussion

Först diskuteras validitet och reliabilitet. Därefter följer en resultatdiskussion där resultatet diskuteras i förhållande till forskningen. Rubrikerna i resultatdiskussionen överensstämmer med rubrikerna i resultatdelen. Efter detta följer rubriken "Egna reflektioner" där tankar som inte framkommit i resultatdiskussionen lyfts fram. Under "Pedagogiska tillämpningar" anknyts resultatet till vårt framtida yrke. Diskussionen avslutas med förslag till fortsatt forskning.

### 6.1. Validitet och reliabilitet

Val av metod föll i denna studie på intervjuer, ett val som skulle kunna ifrågasättas då intervjuerna endast gav tillträde till sex elevers åsikter i ämnet. Kanske skulle resultatet ha blivit annorlunda om enkäter valts då en bredare undersökningsgrupp då hade varit möjlig. Möjligtvis hade objektiviteten blivit mer tillförlitlig om även observationer hade genomförts i anslutning till undersökningen. Däremot bidrog intervjuerna till ett djup och en motivering till intervjupersonernas svar vilket medförde en större förståelse för hur eleverna upplevde arbetssätten och undervisningen på sin gymnasieskola.

Intervjuerna genomfördes under en relativt kort tid, nämligen två dagar där varje elevintervju tog cirka 30 minuter. Detta berodde på att många av intervjupersonerna gav relativt korta svar. Det hade varit önskvärt med en längre intervjutid då 30 minuter är en förhållandevis kort tid att avhandla ett så pass omfattande ämne såsom arbetssätt i skolan och elevers uppfattning av dem. Den korta tiden kan kanske skyllas på vår brist på erfarenhet som intervjuare av unga människor som till viss del skiljer sig från vuxna intervjupersoner som troligtvis är mer villiga att gå in på djupare resonemang kring ett ämne. Kanske hade varje intervju blivit längre och mer omfattande om vi intervjuat vuxna eller varit mer förberedda på att elever i den här åldern inte gärna går in på längre redogörelser.

Brist på erfarenhet kan också ha medverkat till att vi som intervjuare emellanåt blev så fäst vid de färdiga frågorna och därmed fick aningen svårt att komma på följdfrågor. Vidare finns det alltid en risk för hyperkorrektur vid denna typ av undersökning, vilket vi upplevde vid några intervjuer. Att intervjupersonen tror att det finns "rätta" svar till den fråga som ställs och blir så upptagen av tanken att ge ett svar som förväntas av honom eller henne att resultatet blir det motsatta, nämligen inga eller väldigt tunna svar. Detta kan, som sagt, ha påverkat vissa intervjupersoners svar. En annan faktor som ytterligare har kunnat påverka resultatet är att en halvstrukturerad intervju som denna där varje enskild intervju inte var den andra lik gav upphov till en variation i svaren. Följdfrågor som ställdes i en intervju ställdes inte i en annan. Detta blev synbart i analysen av resultatet då vissa svar som några elever givit inte kunde återfinnas hos de andra. Detta kan ha påverkat undersökningens tillförlitlighet. Vidare säger Kvale (1997) att intervjun är beroende av intervjuarens förmåga att följa upp olika dimensioner i svaret. Vår brist på erfarenhet kan ha gjort att alla spår inte alltid följdes upp vilket kan ha inneburit att viss information gick förlorad.

Fortsättningsvis blir intervjupersonernas svar i intervjuerna avkontextualiserade situationer. Då eleverna berättar om hur de upplevt vissa arbetsätt och lektioner är det svårt att bedöma hur den verkliga situationen förhöll sig. Vi hade bara elevernas svar att utgå ifrån och av den anledningen hade observationer kunnat användas för att få så tillförlitliga svar som möjligt. Dessutom är varje intervju en subjektiv beskrivning av en elevs uppfattning kring sin skolsituation. Därför kan inga generella slutsatser dras. Vidare är det svårt att på gymnasiet med skilda ämnen och lärare få en generell bild över elevernas skolsituation. Vilka arbetsätt som tillämpas är till stor del beroende av läraren och ämnet.

Vid varje intervjutillfälle fanns två intervjuare. Även om den ene intog en passiv roll och bara satt och antecknade på en undanskymd plats kan det ha påverkat intervjupersonen på så sätt att den blev nervös av att två äldre personer fanns i rummet. Känslan av utsatthet kan nog bli större med två personer som sitter och lyssnar än bara en. Dock upplevdes inte intervjupersonerna som besvärade av detta. Snarare så upplevdes en känsla av att de ville tala till oss båda vilket gör att denna lösning ifrågasätts. Istället för en intervjuare borde det kanske ha varit två eller istället att bara en av oss varit närvarande i rummet?

Vidare kan ovanan av att bli inspelad på bandspelare anses vara en faktor som kan påverka intervjupersonen negativt och kan bidra till att påskynda intervjun. För att motverka detta så hade "uppvärmningsfrågor" förberetts (se s 14). Dessa hade till syfte att få personen att känna sig tryggare och förhoppningsvis glömma bort bandspelaren och den andre personen i rummet. Om detta fungerade är svårt att säga då vi inte vet hur utgången blivit om inte dessa frågor hade funnits. Dock upplevdes de flesta intervjupersonerna som relativt avspända under intervjun. Något som också bör påpekas är att de manliga elevernas intervjuer sammanföll med en för eleverna intressant och spännande lektion. Möjligtvis kan det ha påverkat en intervju då eleven hade bråttom att gå tillbaka till lektionen. Något som stärker tillförlitligheten i denna studie är den "pilotintervju" som genomfördes där frågorna testades på en person i gymnasieåldern i syfte att se om frågorna var hållbara och begripliga (se s 13).

## 6.2. Resultatdiskussion

De arbetssätt som enligt denna studie tillämpas på den aktuella skolan är en blandning av olika metoder. De exempel som nämns är lärarledd undervisning med en föreläsande lärare samt eget arbete genom enskilt arbete och grupparbete. Denna blandning av arbetssätt kan kopplas till Kveli (1994) som menar att det inte finns några arbetssätt som är mer lämpliga eller effektiva än andra och att det arbetssätt som passar skiftar mellan varje elev och elevgrupp. Med dessa ord i åtanke är det efter genomförd studie troligt att lärarnas blandning av arbetssätt används just i syftet att varje elevs olika inlärningsbehov ska tillgodoses.

### 6.2.1. Eget arbete

Arfwedson & Arfwedson (2000) menar att eget arbete kan ses som ett komplement till den vanliga undervisningen eftersom läraren då kan anpassa undervisningen efter elevernas behov. Eget arbete har fått ett stort genomslag i dagens skola bland annat på grund av detta.

Bakgrunden till eget arbete kan sägas vara de idéer om elevaktivitet och delaktighet som återfinns hos Dewey (1999) men även hos Säljö (2000). Genom eget arbete kan även läroplanens tal om elevansvar och förmåga till att arbeta självständigt uppfyllas. Efter genomförd studie kan fastslås att eget arbete upptar en stor del av undervisningen även på denna skola. Elevernas inställning till denna form av arbete är blandad. Flertalet elever säger sig uppskatta eget arbete. Dock efterlyser många elever en tydligare kontroll av lärarna vid denna typ av arbete med hänvisning till att arbetsmoralen inte alltid är tillfredsställande vid dessa tillfällen. Detta kan kopplas till bland annat Steinberg (1998) som framför att det krävs ett starkt ledarskap från lärarens sida men att det ändå ska ges utrymme för individuella eller gruppimprovisationer.

Eget arbete kan enligt Arfwedson & Arfwedson (2000) delas in i två olika former, enskilt arbete eller grupparbete. Genomförda intervjuer visar att båda dessa former förekommer på den för studien aktuella skolan, dock betonar eleverna att grupparbete har ett stort inslag på skolan. Inställningen till de två formerna är varierad bland intervjupersonerna och är beroende av vad de ska arbeta med. Gruppsammansättningen spelar en stor roll i elevernas uppfattning om grupparbetet. Detta kan kopplas till Österlind (2005) som menar att hänsyn måste tas till att medlemmarna i gruppen ligger på en likadan nivå och har samma intressen. Denna åsikt återspeglas i elevernas svar där samarbetspartners visar sig vara väldigt viktigt. En gruppkonstellation där medlemmarna har likartade ambitioner är en önskan som framförs i några intervjuer.

Grupparbete verkar alltså vara på både gott och ont för eleverna men mellan raderna märks att denna typ av arbete har fått ett lite väl stort inslag. Har kanske denna form av arbete blivit ett verktyg för läraren att individanpassa undervisningen på ett för dem, tämligen enkelt sätt? Ett grupparbete kräver inte lika mycket planering från lärarens sida, utan eleverna får ett område som de ska ta ansvar för att läsa in sig på och redovisa på lämpligt sätt. Grupparbetet är individualiserat och elevaktiverande så till vida att det är en relativt fri arbetsform men vi ställer oss frågande till om inte skolor generellt tar för lättvindigt på denna typ av arbete? Hänsyn måste, som Österlind (2005) påpekat, tas till att medlemmarna i gruppen ligger på en likadan nivå, har samma intresse och även föredrar samma typ av arbetsform. Om inte hänsyn tas till detta så kan inte grupparbetet ses som en speciellt lyckad arbetsform. Vi ser en risk i att en ambitiös elev hamnar i en grupp med mindre ambitiösa elever och att resultatet då blir att denna får göra det mesta av arbetet själv.

Det är lärarens uppgift att se till att hänsyn vid grupp-sammansättning tas till gruppmedlemmarnas intressen, ambitioner och olika nivåer. Dock anser vi att grupparbetet bör fortsätta att ha en betydande roll i undervisningen då den ger eleverna möjlighet att lära i samspel med andra vilket Dysthe (1996) betonar men även för att eleverna ska kunna, i likhet med läroplanens föreskrifter, lära sig att arbeta tillsammans med andra.

Studien visar att den form av eget arbete som föredras är enskilt arbete. De elever som framför denna åsikt vill ha möjligheten att bestämma över sitt eget arbete och inte alltid behöva ta hänsyn till andra vilket kan sägas vara en nödvändighet i ett grupparbete. En motsättning mellan elevernas åsikter å ena sidan och läroplanen å andra sidan med dess betoning på att eleverna ska kunna arbeta både självständigt och tillsammans med andra blir i och med detta uppenbar. En annan aspekt är det framtida yrkesliv som eleverna ska förberedas för, där samarbete är en viktig del. Kanske att eleverna i det enskilda arbete ser en snabbare väg till resultat där hänsyn inte måste tas till andra? Att hitta lösningar tillsammans och kompromissa är en tidsödande syssla och kräver träning och tålamod vilket elever i dagens individbetonade samhälle inte alltid har.

### 6.2.2. Lärarledd undervisning

Det egna arbetets genombrott inom svensk skola har som tidigare konstaterats inte undgått kritik. Flera forskare, däribland Carlgren & Marton (2002) och Kveli (1994) har kritiserat den övertro som finns till det egna arbetet och menar att det inte är någon garanti för aktivitet och inläring. Klassundervisningen behövs för att stimulera och skapa ett intresse och engagemang kring det kunskapsområde som ska behandlas. De resultat som erhållits efter genomförd studie visar på att samtliga elever uppskattar ett arbetsätt där läraren spelar en aktiv roll, i denna undersökning helst som föreläsare. Fyra av eleverna säger sig till och med föredra detta sätt att arbeta framför eget arbete. Åsikter som eleverna framför till detta ställningstagande är att föreläsning skänker en struktur och en bättre förståelse för det aktuella ämnesområdet och vidare att de upplever sig ta ett bättre ansvar för inläringen vid detta arbetsätt. Som en aspekt på detta säger Kveli (1994) att klassundervisning kan ge koncentrerade och engagerade elever.

Dysthe (1996) framhåller den sociala interaktionen som en viktig del av inläringen. Vi har tagit fasta på detta och kan efter denna studie konstatera att behovet av att ha en person som är delaktig i läroprocessen är stort. Vid eget arbete förväntas eleverna i stor utsträckning ta ansvar för sitt eget arbete, och lämnas ofta att genomföra arbetet på egen hand. Det kan nog av många elever vara eftersträvansvärt att i skolarbetet få respons på det arbetet som utförs och även få ingå i en dialog med lärare och klasskamrater. Vidare är det en fordrande process att arbeta själv. Eleverna ska vid detta arbetsätt kunna arbeta självständigt genom att själva finna information och bestämma innehåll vilket kräver övning och en handledning från lärarens sida. Detta får sägas vara en process som kräver träning och ett ansvarstagande vilket alla elever kanske inte har med sig från grundskolan. Flertalet elever i denna undersökning sade sig inte ha mött denna typ av arbete på högstadiet vilket vi baserar dessa åsikter på.

Behovet av att få ingå i en dialog och i ett samspel med andra visar sig även i de lärarledda aktiviteterna som till stor del innebar arbete med läroböcker. Arbete med läroböcker i form av att läsa och svara på frågor i anslutning till det lästa var ett av arbetsätten som tillämpades på undersökningspersonernas skola. Detta arbetsätt tillhörde inte det mest uppskattade bland vissa elever. Vidare innebär detta sätt att arbeta inte någon direkt kontakt mellan lärare och elev.

Läraren kontrollerar visserligen elevernas svar men denna metod verkar inte i någon större utsträckning ge utrymme för dialog eller diskussion. I detta fall handlar det snarare om en envägskommunikation. Några elever säger sig dock uppskatta möjligheten att ställa frågor men även ifrågasätta och diskutera det sagda i samband med en lärares föreläsning. Detta förfarande skiljer sig från den föregående metoden med frågor och svar kopplat till läroboken. Eleven blir i det senare fallet aktiv i en dialog mellan lärare och klasskamrater. Arfwedson (1998), Dysthe (1996; 2001) och Vygotskij (2001) anser alla att lärandet sker i en social miljö i interaktion med andra. Det är alltså viktigt att eleven tillåts ställa frågor till läraren i samband med föreläsningen och görs delaktig i stället för att enbart vara en passiv mottagare av information. En föreläsning behöver således inte innebära något negativt så länge den involverar eleverna genom att de ges möjlighet att ställa frågor och diskutera.

### 6.2.3. Varierade arbetssätt

Samtliga elever i studien föredrar varierade arbetssätt och ett flertal av dessa anser att så också är fallet på deras skola vilket även kan ses i de arbetssätt som eleverna beskriver finns på skolan. En för ensidig koncentration på ett arbetssätt leder till att eleverna upplever det som enformigt och slentrian. Variation i undervisningen stöds av bland annat Carlgren & Martons (2002) åsikter om att variation är att föredra. De menar att eleven genom att möta olika situationer i skolan även blir förmögen att möta olika situationer i samhället. Även andra forskare så som Arfwedson & Arfwedson (2002) betonar variationen.

Även om majoriteten av eleverna säger sig föredra lärarledd undervisning ser de inga hinder för att detta inte ska kunna kombineras med praktiska tillämpningar. Tvärtom säger sig fyra av eleverna föredra ett arbetssätt där dessa två kombineras. Dessa arbetssätt förekommer även på denna skola och kan ses som en aspekt av dels det som bland annat Vygotskij (1997) betonar, tillämpandet av ett praktiskt och experimentellt arbetssätt och dels Dysthes (1996) tankar om den sociala interaktionen som en grund för lärandet. Variation kan efter avslutad studie ses som en nödvändighet för ett optimalt lärande.

### 6.2.4. Delaktighet och inflytande över arbetssätten

Järbur (2001) menar att delaktighet är en viktig del i undervisningen och för lärandet. Detta menar han kan nås genom att elever ges inflytande över arbetssätt och genom att ge eleverna ansvar. Eleverna angav svenska och engelska som ämnen där de har stora möjligheter att påverka såväl arbetssätt som arbetsområde. Delaktighet och inflytande är viktigt för flera av eleverna och verkar för många vara beroende av hur de uppfattar ett ämne. Järbur säger även att viljan att lära grundas på att det ämne som är föremål för inläring angår eleven och att denne kan påverka sättet och tiden för lärandet. Detta borde rimligtvis uppnås genom att eleverna ges möjlighet till inflytande över sin skolsituation. Om viljan att lära i svenska och engelska är större än i andra ämnen förtäljer dock inte resultatet.

Några elever påpekade det faktum att många elever inte utnyttjar möjligheten att vara med och påverka och en elev sa att alla val som hon ställdes inför gjorde henne rådvill. Steinberg (1998) menar att en för stor valfrihet ibland kan resultera i en osäkerhet hos eleven vilket kan botten i en oro över att ansvaret har ökat. Några elever påpekade att möjligheten till inflytande i många ämnen begränsades till att bestämma provdatum, vilket kan ses som ett svagt efterföljande av läroplanen eftersom det inte i någon större utsträckning gör eleverna delaktiga i undervisningen.

### 6.3. Egna reflektioner

Vi undrar om inte en orsak till det faktum att många av de intervjuade eleverna föredrog lärarledd undervisning kan bero på en viss bekvämlighet? Det är mindre ansträngande med en lärare som står och föreläser än att söka sin egen kunskap. Intervjuerna visar som redan sagts att många av dessa elever från sin grundskoletid är vana vid en lärarledd undervisning där läraren intar en central roll i klassrummet. Orsaken till att dessa elever föredrog detta arbetssätt, som passiviserar dem i en högre grad, kan helt enkelt vara att de är vana vid en kontroll från lärarens sida från grundskolan. Några elever ansåg att många inte utnyttjar tiden som sätts till förfogande vid eget arbete och ville av den anledningen att läraren skulle ha en större kontroll över arbetet. Kanske kan denna oförmåga, att inte utnyttja den tid för eget arbete som ges i skolan, ha att göra med att eleverna är ovana vid denna typ av arbete och det ansvar det innebär. En tanke är att den osäkerhet som kan finnas kring att på egen hand strukturera sitt arbete, finna material och en passande redovisningsform gör att många väljer att inte göra något alls istället. Av den anledningen är det, som redan poängterats, viktigt att eleverna tidigt får öva sig i att ta ansvar för sitt lärande.

Det faktum att det framförallt var de manliga eleverna som föredrog en lärarledd undervisning till skillnad mot de kvinnliga som föredrog att arbeta på egen hand bör uppmärksammas. Kanske kan det bero på att pojkar under grundskoletiden tar en stor plats i klassrummet genom att de generellt hörs och syns mest i klassrumsmiljön vilket kan innebära att läraren intar en mer styrande roll i deras skolarbete. Pojkarna blir därmed vana att ha en vuxen person som säger åt dem vad de ska göra till skillnad mot flickorna som genom sin mer tillbakadragna plats i klassrummet blir vana att arbeta på egen hand.

Slutligen lyftes särskilt engelsk- och svenskämnet fram som ämnen där eleverna gavs möjligheten att utöva inflytande över undervisningen. Detta kan naturligtvis bero på läraren men också på att dessa ämnen är tacksamma att arbeta med på ett varierat sätt. Möjligheterna till variation är många till skillnad mot för andra ämnen som exempelvis matematik vilket även några av eleverna påpekade och hade förståelse för. Vi tror att situationen är liknande på andra skolor och tycker att det är synd att många lärare, inte bara i matematik utan även i andra ämnen inte ser några alternativ till sitt sätt att undervisa och därmed inte ens försöker tänka i nya banor.

### 6.4. Pedagogiska tillämpningar

Hur man som lärare ska arbeta och undervisa eleverna är något som alltid har och fortsätter att vara aktuellt. Forskningen visar alltid nya resultat om hur undervisningen bör utformas samt hur läraren bör låta sina elever arbeta i skolan. Å ena sidan ska läraren hålla helklassundervisningar men å andra sidan är det bäst att endast fungera som en handledare och låta eleverna själva finna sin kunskap.

Som blivande gymnasielärare ställer vi oss frågande till hur vi egentligen ska undervisa och vilken av alla metoder som är den bästa, om det finns någon som är det? Därför ville vi veta vilka arbetssätt som användes på gymnasieskolan samt hur eleverna upplevde dem. Faktum kvarstår att det är eleverna som ska inhämta all kunskap och lära sig något genom lärarens och skolans sätt att lägga upp skolarbetet.

Efter genomförd undersökning har vi en större förståelse för att eleverna tycker att det är bra om arbetsätten varierar vilket är något som vi kommer att ta med oss i vårt arbete som lärare. Något som vi även kommer att ta i beaktning är att eleverna efterfrågar den föreläsande och berättande läraren. Fler föreläsningar var inte det resultat som förväntades, då det i skoldebatten fokuseras mycket på eget arbete med läraren som handledare. Kan hända känner våra framtida elever på samma sätt som dessa elever gjorde?

## 6.5. Fortsatt forskning

Fortsatt forskning i ämnet skulle kunna bestå i att fler intervjuer genomförs med både lärare och elever för att få en bredare och djupare bild av hur gymnasieskolans arbetssätt ser ut samt hur fler elever men även lärare upplever dessa sätt att arbeta. Om möjligheten finns skulle det även vara intressant att genomföra denna studie på olika gymnasieskolor då resultaten från de skilda skolorna kan jämföras och en bredare bild kan ges. En möjlighet är även att gå ett steg längre och studera hur gymnasieskolor individanpassar undervisningen med hjälp av arbetssätt. I sådana fall kan en jämförelse mellan ett elevperspektiv och ett lärarperspektiv vara en tänkbarhet.

En komplettering av undersökningsmetoder skulle även vara relevant för fortsatt forskning. Enkäter skulle kunna användas som ett komplement till eller istället för intervjuer då man på ett mer överskådligt sätt kan få svar. Observationer skulle även det kunna komplettera intervjuerna för att ge en bild av hur skolan arbetar då det skulle bli lättare att förhålla sig till svaren från undersökningsspersonerna.

## 7. Referenser

- Arfwedson, G. (1998). *Hur och när lär sig elever?* (1992). Stockholm: HLS förlag. ISBN: 91-7656-282-4.
- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2000). *Arbeta i lag och grupp*. Stockholm: Liber AB. Tredje upplagan. ISBN: 91-47-05606-1.
- Arfwedson, G & Arfwedson, G. (2002). *Didaktik för lärare - En bok om lärares yrke i teori och praktik*. Stockholm: HLS förlag. ISBN: 91-7656-518-1.
- Carlgren, I & Marton, F. (2002). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundets förlag. ISBN: 91-85096-776
- Comenius, J.A (1989), *Didactica Magna: Stora Undervisningsläran*. [Originalalets titel: Didactica Magna (1657). Övers. T, Kroksmark.] Göteborg: Daidalos. ISBN:91-86320-42-4.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. [Originalalets titel: Democracy and Education (1985). Övers. N, Sjärdén.] Göteborg: Daidalos. ISBN: 91-7173-099-0.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur. Fjärde upplagan. ISBN: 91-27-09799-4.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. [Originalalets titel: Det flerstämmige klasserommet. Övers. B, Nilsson.] Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-61631-7.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel och lärande*. [Originalalets titel: Dialog, samspel og læring. Övers. I, Lindelöf.] Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-04195-0.
- Egidius, H. (1999). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN: 91-27-07307-6.
- Gardner, H. (1996). *De sju intelligenserna*. [Originalalets titel: Frames of Mind-The Theory of Multiple Intelligences (1983). Övers. U, Junker Miranda.] Jönköping: Brain Books AB. Andra upplagan. ISBN:91-88410-64-1.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld: introduktion till pedagogisk psykologi*. [Originalalets titel: Elevers verden (1984). Övers. G, Silfving.] Lund: Studentlitteratur. Tredje upplagan. ISBN: 91-44-00973-9.
- Järbur, H. (1992). *Individanpassad skola*. Solna: Ekelunds förlag AB. ISBN: 91-7724-454-0.
- Järbur, H. (2001). *En bra skola för alla elever och lärare*. Solna: Ekelunds förlag AB. ISBN: 91-646-1461-1.
- Kroksmark, T. (1999). *Didaktikens carpe diem*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-01258-6.



- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. [Det kvalitative forskningsinterview (1979). Övers. S-E, Torhell.] Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-00185-1.
- Kveli, A-M. (1994). *Att vara lärare*. [Originalalets titel: Å være lærer (1993). Övers. S, Andersson.] Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-46131-3.
- Marklund, S. (1984). *Skolan förr och nu - 50 år av utveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget. ISBN: 91-40-71037-8.
- Statens offentliga utredningar 1992:94. *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlag. ISBN: 91-38-13169-2.
- Steinberg, J. (1998). *Den nya inläringen* (1992). Solna: Ekelunds förlag AB. Andra upplagan. ISBN: 91-7724-624-1.
- Sternudd-Groth, M.M (2005). Eget arbete eller självständigt arbete [publicerad i Österlind, E. red. (2005). *Eget arbete- En kameleont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03516-0].
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma. ISBN: 91-518-3728-5.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. Andra upplagan. ISBN: 91-44-00374-9.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer. ISBN: 91-383-0307-8.
- Vygotskij, L. (1997). *Educational psychology* (1926). [Övers. R, Silverman.] Boca Raton, Florida: CRC Press LLC. ISBN: 1-878205-15-3.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. [Originalalets titel: Myšlenie i reč (1934). Övers. K, Öberg-Lindsten.] Göteborg: Daidalos AB. ISBN: 91-7173-143-1.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet – Elevers planering av eget arbete*. Uppsala: Gotab. ISBN: 91-554-4169-6.
- Österlind, E. (red) (2005). *Eget arbete – En kamelont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN: 91-44-03516-0.

## FRÅGEGUIDE

### Inledning - val av skola och utbildning

1. Kommer du härifrån?
2. Varför valde du att gå det här programmet?
3. Varför valde du att gå på just den här skolan?

### Elevernas skola

4. Vad är det som skiljer mellan att gå på den här skolan och att gå på en annan skola?
5. Hur tycker du att skolarbetet fungerar?

### Elevernas inlärningsätt

6. Kan du berätta om du lärde dig någonting av lärstilsanalysen ni fått göra.  
- Vad blev resultatet? Stämde det?
7. På vilka sätt tycker du att du lär dig bäst?
8. Skulle du vilja förändra någonting i undervisningen som skulle göra att det blir lättare för dig att lära?

### Elevernas syn på undervisning

9. Vad tycker du om lärarledd undervisning?
10. Vad tycker du om att arbeta på egen hand?
11. Vilket av dessa två föredrar du?

### Elevernas syn på skolans arbetssätt

12. Beskriv vilka olika sätt ni får arbeta på här på skolan?
13. Vilka arbetssätt föredrar du?
14. Beskriv en lektion som du tycker var på ett sätt som passade dig.

### Individanpassning i skolan

15. Vad tänker du på när du hör ordet individanpassning?
16. Tycker du att den här skolan anpassar arbetssätt och undervisning till varje individ?
17. Tycker du att undervisningen är mer individanpassad på din gymnasieskola än på din högstadieskola?  
- Vad skiljer dem åt?
18. Var tycker du att du hade störst chans att påverka arbetssätten?
19. Var hade du mest inflytande över lektionerna?
20. Var upplever du att lektionerna var mest anpassade efter ditt sätt att lära?
21. Finns det några ämnen på din gymnasieskola som är mer individanpassade än andra?  
- Vilka och på vilket sätt?
22. Ge exempel på ämnen där ni får vara med och bestämma hur ni ska arbeta.  
- Vad får ni bestämma?  
- Utnyttjar ni den möjligheten?

## Stöd och extra hjälp

23. Vilka ämnen är du bäst i?  
- Hur kommer det sig?
24. Vilka ämnen är du mindre bra i?  
- Hur kommer det sig?
25. Tycker du att du får den hjälp du behöver i det ämnet?
26. Tycker du att du får den hjälp du behöver i alla ämnen?
27. Känner du att du har möjlighet att få hjälp i alla ämnen?
28. Vad skulle du vilja ha för hjälp?
29. Vet du vad det finns för hjälp att få på skolan?