

Några utvalda SO-lärares syn på det livslånga lärandet och olika lärstilar

Hur ska lärare arbeta i skolan för att eleverna skall utveckla ett livslångt lärande?

Per Lundkvist

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Några utvalda SO-lärares syn på det livslånga lärandet och olika lärstilar

Hur ska lärare arbeta i skolan för att eleverna skall utveckla ett livslångt lärande?

Per Lundkvist

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Några utvalda SO-lärares syn på det livslånga lärandet och olika lärstilar

Hur ska lärare arbeta i skolan för att eleverna skall utveckla ett livslångt lärande?

Per Lundkvist

Luleå Tekniska Universitet
Lärarytbildningen
Institutionen för Konst, kommunikation och lärande
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Vårterminen 2011
Handledare: Lisbeth Lindström
Examinator: Ingmarie Munkhammar

Förord

Jag vill härmed passa på att tacka de SO-lärare som deltog i arbetets intervjuer och delade med sig av sina erfarenheter. Ett varmt tack till min handledare Lisbeth Lindström som stöttat mig och gett värdefull feedback under skrivandet. Vill även framföra ett tack till Cecilia Falk på biblioteket för en givande och informativ timme.

En ros även till min arbetsgivare som gett mig ledigt så att jag kunnat genomföra studierna och även stor kram till min fru och familj som avstått en hel del för min tid framför datorn.

Tack!

Per Lundkvist

Abstrakt

Mitt syfte med denna studie var att synliggöra tre rutinerade SO-lärares uppfattningar om hur vi skall få eleverna att minnas bättre och vad de har för syn på olika lärstilar. Med utgångspunkt från denna frågeställning gjordes en kvalitativ intervjustudie med tre rutinerade lärare i en kommun i norra Sverige. Undersökningen var relativt liten och man kunde inte dra generella slutsatser från denna studie. Däremot framkommer det att dessa tre lärare hade samma grundsyn på lärande och relationer. Resultatet gav vid handen att de förespråkade en relationsinriktad nivå med eleverna. Detta i sin tur ledde till goda förutsättningar till ett livslångt lärande som därmed gjorde att elever mindes bättre av vad man lärt in i skolan. Av de olika lärstilarna användes berättelsen klart mest. Även repetition före lektionen var frekvent förekommande. Däremot visade intervjuerna att hjälpmedel och lärstilar som musik, pjäser, teater och sketcher användes sparsamt.

Nyckelord: livslångt lärande, lärstilar, inspiration, inre motivation, relation

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte	2
3. Bakgrund.....	2
3.1 Livslångt lärande	2
3.2 Inlärningsmiljön	3
3.3 Olika stilar och hjälpmedel.....	4
3.3.1 Lärarens utlärningsstil	4
3.3.2 Fyra inlärningsstilar	5
3.3.3 Musik	5
3.3.4 Repetition	6
3.3.5 Berättelsen	6
3.4 Minnet, hjärnan, inre motivationen och yttre motivationen	7
3.4.1 Minnet	7
3.4.2 Hjärnan	7
3.4.3 Inre motivationen och yttre motivationen.....	8
4. Metod.....	10
4.1 Abduktiv metod.....	10
4.2 Kvalitativa intervjuer och metoder.....	10
4.3 Fenomenografin.....	10
4.4 Etiska överväganden.....	11
4.5 Urval	11
4.6 Genomförande	11
4.7 Bearbetning och analys	12
5. Resultat.....	13
5.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande?	13
5.1.1 Genom att skapa ett intresse	13
5.1.2 Genom att skapa en relation.....	14
5.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?	14
5.2.1 Genom att mötas i dialogen	14
5.2.2 Genom att inspirera	14
5.2.3 Genom att individanpassa undervisningen.....	15
5.3 Använder du ämnesdidaktik som teater, pjäser och sketcher som för att bidra till det livslånga lärandet?	15
5.4 Använder du musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet ?	16

5.4.1 Musik	16
5.4.2 Repetiton	17
5.4.3 Berättelsen	18
5.5 Sammanfattning.....	18
6. Diskussion	20
6.1 Metoddiskussion.....	20
6.1.1 Reliabilitet och validitet.....	21
6.2 Resultatdiskussion	21
6.2.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande för eleverna?	22
6.2.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?	22
6.2.3 Använder du ämnesdidaktik som pjäser, teater och sketcher för att bidra till det livslånga lärandet?	22
6.2.4 Använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?.....	23
6.2.4.1 Musik.....	23
6.2.4.2 Repetition	23
6.2.4.3 Berättelsen	23
6.3 Resultatanalys.....	23
6.3.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande hos eleverna?	24
6.3.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?	24
6.3.3 Använder du ämnesdidaktik som teater, pjäser och sketcher för att bidra till det livslånga lärandet?	25
6.3.4 Använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet ?.....	26
7. Slutord	27
7.1 Förslag på fortsatt forskning.....	27
8. Referenser	28
9. Bilaga 1 – Intervjuguide	30

1. Inledning

Hur mycket minns man från skolan? Enligt Gärdenfors (2010) är inte frågan särskilt väl studerad. Han nämner psykologen Harry Bahrick som år 1974 gjorde tester på amerikaner som läste spanska för 50 år sedan men aldrig använde språket. "...det visade att försökspersonerna kom ihåg 35 procent av de spanska glosor de en gång lärt sig. Och när man frågade vad ett spanskt ord betydde kunde de svara rätt till 70 procent" (Gärdenfors, 2010.s.46). Nästan lika bra resultat som spanskstuderande elever som läste bara för några år sedan, enligt Gärdenfors. Ett resultat som får många att undra; hur kan vi lära eleverna att minnas bättre?

Den svenska skolan har tappat i kunskapsnivå vid en internationell jämförelse enligt Skolverket (2009). Trots ökade ekonomiska anslag med 35 procent mellan 1995 och 2003 försämrades kunskapen visar många undersökningar (Klingberg, 2011). Sverige, USA och flera europeiska länder har hamnat på efterkälken jämfört med de asiatiska länderna. I början av 1990-talet var standarden hög men tjugo år senare har vi försämrat vår position skriver Skolverket (2009). Som student och lärare har jag funderat på vad vi egentligen lär oss under utbildningen och lär ut till eleverna. Många blir duktiga på att lära in för stunden och klara av proven för att sedan släppa mycket av kunskapen. Det finns även belägg, refererade genom Salinas, Kane-Johnson och Vasil-Miller (2008) och i andra studier som Arzi, Ben Zvi och Ganiel (1985) gjort att studenter tappar det mesta av kunskapen bara månader efter ett prov. I långtidsminnet finns därför inte mycket sparad. Det leder sällan till ett livslångt lärande. Jag undrar därför vilka arbetsätt och metoder som leder till ett livslångt lärande?

I Skollagen (2010; 800) beskriven i läroplanen för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011.) står det "... att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära" (s.4).

Alla elever lär inte bäst på samma sätt. I en mängd studier som presenteras i Dryden och Vos (2001) har det påvisats häpnadsväckande bra resultat med andra lärostilar än de traditionella. Dryden och Vos skriver att lärarna kan lära ut på fler sätt. Det finns nya lärostilar att använda anser de. I Asien lärs matematik ut på ett annat sätt än i USA och de har då nått klart bättre resultat, för att ta ett exempel. Dryden och Vos poängterar att det finns fler spännande lärsätt som gör eleverna mer mottagliga. Musik, repetition och berättelser är några hjälpmedel och tillvägagångssätt som fångar elevernas uppmärksamhet. Det leder till intresse som i sin tur letar sig in i långtidsminnet enligt Dryden och Vos. Detta fick mig att reflektera över vad dagens lärare egentligen har för kunskap om ovanstående hjälpmedel och tillvägagångssätt. Kan dessa vara framtidens utlärningsätt? Dessutom var nyfikenheten stor över vilka gemensamma faktorer i mina frågeställningar som fanns bland svaren hos dessa tre rutinerade samhällsorienteringslärare (SO-lärare). Under arbetets gång har jag studerat den litteratur som använts i bakgrunden. Denna litteratur har även varit grunden till resultatet och diskussionen som presenteras. Några böcker – Gärdenfors (2010) och Klingberg (2011) är så pass intressanta att de varmt rekommenderas till främst rektorer och lärare, men även föräldrar.

2. Syfte

Syftet med arbetet är att beskriva metoder för att skapa motivation och ett livslångt lärande hos eleverna, men även att synliggöra tre lärares syn på användandet av pjäser, teater och sketcher samt musik, repetition och berättelser i undervisningen.

Forskningsfrågor

1. Vilka metoder och arbetssätt skapar motivation och ett livslångt lärande hos eleverna, enligt de tre tillfrågade lärarna?
2. Hur ser de tre tillfrågade SO-lärarna på användandet av pjäser, teater och sketcher samt musik, repetition och berättelsen i undervisningen? Används dessa – i så fall varför eller varför inte?

3. Bakgrund

I detta avsnitt skrivs om olika områden som hör till lärandet i kombination med olika lärostilar. Avsnittet har tre större delar. Texten behandlar begreppet livslångt lärande, inlärningsmiljön, olika lärostilar och tillvägagångssätt, minnet, hjärnan, inre och yttre motivationen och slutar med forskning och framtid.

3.1 Livslångt lärande

Begreppet 'livslångt lärande' introducerades av UNESCO i slutet av 1960-talet (Rubenson, 1996). Enligt Gustavsson, Larsson och Ellström (1996) vilar begreppet på två principer. Den ena är att det livslånga lärandet sker hela livet och den andra är att livslånga lärandet sker i arbetslivet och även i vardagen. Det senare kallas vardagslärande. Den livslånga lärandevisionen handlar om ökad jämlikhet och social rättvisa. I statens offentliga utredning (SOU, 1996:158) framkommer en liknande syn på ämnet:

I diskussionen om begreppet livslångt lärande har urskiljts två dimensioner. Den ena handlar om att lärandet är en process som fyller hela livsspannet - från vaggan till graven. Den andra dimensionen - det livsvida lärandet - avser inställningen att lärandet inte skall omfatta en snäv sektor av livet, utan omfatta livet i dess fulla omfattning (s.41).

Livslångt lärande är enligt Boström och Wallenberg (1997) även den kompetensutveckling som de flesta yrkesgrupper går igenom. Gustavsson (1996) menar att uttrycket livslångt lärande främst var förknippat med vuxenutbildningen i början av 1970-talet och för att motverka tankegångar som att vuxna inte var kapabla att utbilda sig i äldre åldrar. Att det inte gick att 'lära gamla hundar sitta' var ett gammalt synsätt som man ville förändra. Livslångt lärande är ett uttryck som används i många sammanhang. "Begreppet rymmer en vaghet och öppenhet, och detta gör det möjligt för var och en som har utbildningspolitiska intressen att uttrycka sina åsikter i termer av livslångt lärande"(Skolverket, 1999:121, s.16). Detsamma anser Gustavsson (1996): "Livslångt lärande blev under 1970-talet ett alltför allmänt begrepp, som ospecificerat kunde användas för de mest skilda syften och i de mest skiftande sammanhang" (s.48). Skolverket anser att innehållet i uttrycket skiftade mellan 1960-talet och 1990-talet. Enligt Rubensson (1996) finns det två generationer av livslångt lärande. Den första generationen fick inte riktigt fotfäste utan var mer en utopisk idé anser Rubensson. Då handlade begreppet mer om individens ansvar att ta vara på den livsvida möjligheten att ta vara på det livslånga lärandet, att ta vara på chansen att lära och utbilda sig menar Rubensson. Den goda tanken blev aldrig genomförbar innan begreppet dök upp igen i början av 1990-talet. Arbetsmarknaden och ekonomin krävde utbildning av arbetslösa, påpekar Skolverket

(2000). Livslångt lärande tolkades snävare och blev ett mer ekonomiskt begrepp än ideologiskt.

Enligt Skolverket (2000) skapas allt större klyftor i skolan och skillnaden mellan elever kan bli allt större. Att få tillgång till ett livslångt lärande är inte för alla givet. Lär miljön är begränsad för många och klyftorna blir större desto äldre eleven blir. Att kunna ta del av det vardagliga lärandet har tyvärr blivit en klassfråga och därför ska det livslånga lärandet inte bara gälla en liten grupp, den ska inbegripa alla enligt Skolverket. Livslångt lärande är därför en demokratifråga.

3.2 Inlärningsmiljön

Enligt en OECD-rapport (2002) har en eller flera av nedanstående faktorer bidragit till att barn misslyckats med sitt skolarbete skriver Gärdenfors (2010). De största faktorerna var brist på självförtroende, dålig motivation, verklig eller upplevd otillräcklighet samt brist på lärartillfällen. Gärdenfors menar att kunskapen om hur elevens självförtroende och självuppskattning förbättras är liten. Eleverna vill gärna ha beröm vilket följande citat understryker. ”Regelbunden återkoppling (feedback) är en förutsättning för gott lärande. Eleverna måste bli sedda och få bekräftelse på sitt lärande och sina prestationer” (Stensmo, 1997, s.105). I dag tenderar klasserna att bli allt större. Det kan leda till att många elever drar sig tillbaka och inte blir sedda. Varje elev vill bli behandlad som en individ men som framtiden ter sig - med överfulla klassrum och stora klasser - är det risk att de inte blir det, betonar Arfwedson och Arfwedson (2002). Inget land i världen har dock råd att bygga en obligatorisk skola på pedagogisk grund enligt Arfwedson och Arfwedson.

Man ska ha en positiv lektion påpekar Gärdenfors (2010). Då blir det lättare för eleverna att föra in det inlärd till den limbiska delen av hjärnan som är porten till långtidsminnet. Gustavsson et al. (1996) påpekar att forskning visar att en positiv miljö ger stimuli för lärande och utvecklingsarbete. En positiv miljö stimulerar även hälsan för de berörda och ger därigenom en god inlärningsmiljö, menar Gustavsson För att skapa förutsättningar till ett livsvitt eller livslångt lärande är det en fördel om inlärningsmiljön är tillåtande. Stensmo (1997) menar att inlärningsmiljön bör vara positiv. Lärarens positiva attityd till klassen ska överföras till eleverna och därigenom skapa ett inspirerande inlärningsklimat. Gage och Berliner (1992) säger att en bra lektion sker när läraren berättar för eleverna hur lektionen kommer att se ut. Att läraren har planerat den väl och är intresserad och god talare. Lektionen skall helst innehålla frågor direkt ställda till klassen, och den skall helst vara varierad i sin utformning.

Att människan utvecklas i en aktiv, inspirerande miljö får enligt Gärdenfors (2010) också stöd i ett försök på råttor. De mer aktiverade har betydligt större intelligens jämfört med de som varit i en stereotyp miljö enligt Gärdenfors. Om detta går att överföra på människor är förstås svårt att säga, men resultatet är intressant.

Engagemang och kunskap från läraren är ofta av stor vikt för eleverna poängterar Gärdenfors (2010). Eleverna ska känna att det är tillåtet att misslyckas så att de vågar ta det där extra steget som gör att de kan utvecklas. Läraren bör kunna motivera eleven att göra en ansträngning för en uppgift som förhåller sig realistisk till elevens motivation eller kapacitet anser Stensmo (1997). Arfwedson och Arfwedson (2002) anser att i all skolverksamhet är det viktigt att ge varje elev det lugn i klassrummet som krävs så att de kan koncentrera sig på arbetet.

3.3 Olika stilar och hjälpmedel

I detta avsnitt behandlas lärarens utlärningsstil, fyra inlärningsstilar som finns och andra hjälpmedel och tillvägagångssätt som visat sig ha betydelse enligt Dryden och Vos (2001) och Gardner (1994).

3.3.1 Lärarens utlärningsstil

Det finns många utlärningsstilar som går att använda. Läraren måste även kunna motivera eleven att göra en ansträngning för en uppgift som förhåller sig realistisk till elevens motivation eller kapacitet, menar Stensmo (1997). Många lärare lär ut på samma sätt som de lärde in. Boström och Wallenberg (1997) påpekar även att lärarnas sätt att lära ut sker med liknande struktur som under deras egen skoltid. De anser att vi måste hänga med i samhällsutvecklingen i skolan. ”Vi befinner oss i en ny tid och dagens elever utmanar oss lärare på ett sätt som vi inte ens kunde drömma om under vår egen skoltid”(s.70). Lektioner ifrågasätts på många sätt och ibland protesteras det i form av sämre disciplin, nonchalans eller oordning. En lärare måste kunna ta reda på vilken stil som passar bäst till en viss klass och därmed också sin egen utlärningsstil efter detta summerar Boström och Wallenberg (1997).

Det finns flera sätt att framföra sina budskap som lärare. Enligt NLP Education, refererade via Boström och Wallenberg (1997), sker 82 % av lärarens budskap i icke-verbala signaler i klassrummet medan 18 % sänds via ord. Stensmo (1997) menar att läraren skall förhålla sig med en positiv attityd mot klassen. Inte bara på lektionerna utan även på raster och i korridoren efter lektionerna. Synlighet bland eleverna och grupper på raster och lektioner gör att klassrumsklimatet och även moralen förbättras påstår Stensmo.

Ett gott klassrumsklimat och god moral upprätthålls av positiva attityder. Läraren är en modell för sina elever och om denne tycker om sitt arbete och är positiv och entusiastisk smittar det av sig på klassen (Stensmo, 1997,s.106).

Om läraren har en positiv inställning och utstrålning smittar det av sig på eleverna och lärandeklimatet blir därmed också bättre.

Även positiva förstärkningar som beröm ger glada klasser och de är även mer mottagliga för konstruktiv kritik i såna klasser. Det finns två grundformer av ledarstilar skriver Stensmo (1997). Den *produktionsorienterade* som är inriktad på uppgiften, målet och arbetsresultatet och den *relationsorienterade* som är inriktad på relationer, samvaro och trivsel.

I en undersökning i USA (Salinas, 2008) bevisades att en inlärningsstil mer anpassad mot elevens individuella sätt (Learner Centered) gick att lära in effektivare i långtidsminnet jämfört med den vanliga traditionella stilen (Non Learner Centered). NLC-gruppen lärde bättre kortsiktigt men den kunskapen satte sig inte i långtidsminnet lika bra som i LC-gruppen. Andra testet, två månader efter första provet, visade nämligen att LC-eleverna kom i håg mest.

Boström och Wallenberg (1997) anser att vi lärare måste kunna frigöra oss från läroboken och lära ut på andra sätt. De tycker vidare att man som lärare ska använda ett par timmar till att identifiera sina elevens individuella lärostilar. Då kommer man att finna ”ett helt spektrum av olika sätt som dina elever använder för att inhämta och redovisa kunskaper (s.71)”.

3.3.2 Fyra inlärningsstilar

Nya inlärningsstilar har kommit fram i ljuset de sista decennierna – delvis genom forskare och författare som Gardner (1994) och Dryden och Vos (2001). De anser att det finns fyra inlärningsstilar men att främst två inlärningsstilar används i dagens skola - den visuella (läs- eller syninlärare) och auditiva (hörselinlärare). De övriga är kinestetiska (lär bäst vid kroppsrörelse) och taktila (lär bäst vid beröring och egna experiment). Oftast har eleverna ett dominerande drag och ett sekundärt drag enligt Dunn och Dunn (1978). När det dyker upp en annan främmande undervisningsmetod i klassrummet kan det bli problem för eleven när det inte går att kompensera med den andra inlärningsstilen. Dryden och Vos (2001) anser att detta är en betydelsefull faktor som gör att så många är skoltrötta i förtid. De kinestetiska inlärarna (som behöver röra på sig och vara aktiva vid inläringen) är skolans mest utsatta. De för dem främmande undervisningsmetoderna i dagens skola gör att de känner sig utanför och saknar inspiration påpekar Dryden och Vos. I styrdokumentet för nya läroplanen för grundskolan 2011 (Skolverket, 2011, kap 1-2, s.11) står det dessutom att läraren ska ”organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt” (s.11). Det gäller alltså även för de som inte har någon av de två vanligare inlärningsstilarna. Forskning av Dunn och Dunn (1978) visar att 15 procent av eleverna är kinestetiska inlärare. ”Det är mest de rörliga eleverna som förfördelas i skolan. Risken finns att de också tappar självförtroendet och slås ut i samhället. Dessa elever är inte mindre intelligenta än de övriga kategorierna, utan de lär sig bara på ett annat sätt” (Boström och Wallenberg, 1997, s.15). Minninger (1984) skriver att de kinestetiska inlärarna är starka känslomänniskor. Deras muskelrörelser är lagrade i hjärnan och de lär sig bäst vid upplevelse och delaktighet av ämnet i skolan.

Ett annat intressant forskningsresultat som kommit fram enligt Dryden och Vos (2001) är att 15 procent – de taktila - lär sig bäst genom att känna på material, rita eller på annat sätt vara inblandade i undervisningen. Enligt samma källa finner vi detta.

Vi lär oss

- 10 % av det vi läser
- 20 % av det vi hör
- 30 % av det vi ser
- 50 % av det vi ser och hör
- 70 % av det vi säger
- 90 % av det vi säger och gör

Hur människor tar in information skiftar således. Hjärnan används på olika sätt därav de olika inlärningsstilar skriver Dryden och Vos (2001). Hjärnan har två halvor med olika funktioner. Den vänstra halvan har färdigheter som språk, läsning, hörsel, detaljer och fakta. Den företräds främst av den visuella och auditiva inlärningsstilen som är vanligast. Den högra hjärnhalvan behandlar färger, konst, känslor, former och mönster. De kinestetiska inlärarna utnyttjar den högra sidan mest enligt Boström och Wallenberg (1997).

3.3.3 Musik

En annan inlärningsmetod är musik i klassrummet. Enligt Dryden och Vos (2001) kan lugn barockmusik i klassrummet – med max 50-70 slag i minuten - vara källan till en bättre prestation för eleverna. Om eleverna är i en viss stämning och avslappnat tillstånd öppnas dörren till långtidsminnet. Enligt Dryden och Vos har forskning gjorts på 1950- och 1960-

talet av en bulgarisk psykiatern Georgi Lozanov. Resultaten med musik vid inläringstillfällena var förvånansvärt bra enligt Dryden och Vos.

Fler och fler lärare spelar musik för att skapa rätt sinnesstämning när eleverna kommer in i klassrummet/.../ En avslappnad omgivning gör att eleverna lär bättre /.../ det är högst sannolikt att den mesta inläringen sker undermedvetet. Eleverna tar in lektionsinnehållet utan att ens tänka på det (Dryden och Vos, 2001, s.299).

Eleverna tar in kunskap under lektionen och under natten sker en inlärningsprocess och den automatiska överföringen till långtidsminnet sker, enligt Lozanov refererat av Dryden och Vos (2001).

3.3.4 Repetition

En annan metod för inläring är regelbunden repetition. Tester gjorda i USA påvisar att små repetitioner ger bästa resultatet avslöjar Karpicke (2011), refererat i Science. Eleverna delades upp i fyra grupper. Den första gruppen läste texten endast en gång, andra gruppen delade upp den i fyra kortare tillfällen, den tredje gruppen gjorde sammanhängande kartor (mind maps) och den fjärde gruppen lade undan boken två gånger. Mellan varje gång skrev de en liten uppsats om vad de hade läst. Efter detta fick alla göra ett prov. Det visade att den fjärde gruppen hade klart bäst resultat.

När repetitioner sker skapas spår i hjärnan som blir allt större enligt Gärdenfors (2010). När en människa lär sig något ändrar nervcellerna sin utformning. Varje gång en elev lär sig något skapas ett spår i hjärnan. Och ju oftare man repeterar eller upprepar en sak, desto starkare blir spåren och därmed minnet. Detta förklarar varför repetition är så viktigt. Minnet förstärks när det skapas större spår i hjärnan och därmed långtidsminnet. Med träning av hjärnan så utvecklas den skriver Gärdenfors. Forskning har visat att den första repetitionen ska läggas tätt efter den första inläringen skriver Klingberg (2011). Tiden mellan första inläringstillfället och repetition skall gradvis ökas. Klingberg tror dock att den optimala tiden att repetera igen kan ligga kring när man minns ungefär 90 % av det inlärd. Att testa sig själv på vad man minns är annars det bästa sättet att förstärka minnet förespråkar Klingberg.

Utan repetition så minns vi bara ungefär tjugo procent av vad vi lärt in menar Klingberg (2011). Några dagar efter inläringen minns man 40 % med repetition, jämfört med 20 % om man bara läst det en gång. Repetitionen gör att glömskekurvan inte sluttar lika brant påpekar Klingberg.

3.3.5 Berättelsen

En intressant berättelse eller saga kan vara vägen till bättre inläring enligt Arfwedson och Arfwedson (2002). Finns det känslor med vid inläringen så lär man sig mycket bättre enligt Katz och Rubin (2007). Sketcher, pjäser, teater, berättelser, spel och lekar är något positivt och ibland ovanligt för eleven. Det gör att de minns bättre och det bästa resultatet kan bli genom att de själva regisserar pjäsen skriver Dryden och Vos (2001). Att samverka med andra människor sätter i gång känslor skriver de. I dagens tider med internet och liknande är den sociala samvaron mycket viktigt för hjärnan och dess utveckling. Människan utvecklas av sociala situationer påpekar Katz och Rubin (2007).

En undersökning i matematik visar att Japan har klart bättre resultat än USA enligt Dryden och Vos (2001). En av de största orsakerna är sättet att lära ut. I Japan förordar man läsbarad problemlösning i matematik där eleverna först får försöka reda ut problemet i små

grupper. Efter en stund går läraren igenom lösningen på tavlan i en resonerande form. I USA, Sverige och andra europeiska länder fortsätter skolan med det traditionella sättet. Därför har man tappat i position jämfört med de asiatiska länderna skriver Arfwedson och Arfwedson (2002).

3.4 Minnet, hjärnan, inre motivationen och yttre motivationen

Nedan beskrivs viktiga faktorer för elevens inläring som minnet, hjärnan, inre motivationen och yttre motivationen.

3.4.1 Minnet

Det finns två minnen som är av större vikt än andra, det är arbetsminnet och långtidsminnet anser Klingberg (2011). Långtidsminnet är det minne vi använder mest i skolan. Att komma ihåg och minnas saker som skett, att komma ihåg det vi lärt oss som fakta och annan kunskap behandlas i långtidsminnet.

Långtidsminnet är mer komplicerat än arbetsminnet skriver Klingberg (2011). Långtidsminnet är beroende av olika delar av hjärnan och är en hel familj av områden. Långtidsminnet är minnet vi använder mest i skolan. Att komma ihåg och minnas saker av det som skett, att komma ihåg det vi lärt oss som fakta och annan kunskap behandlas i långtidsminnet menar Klingberg. När en person minns en sak och tänker på den får man ett starkare minne genom en strategi, problemlösning eller letande i arbetsminnet. Vi letar i vårt minne och får ytterligare en pusselbit. Denna strategi gör att barn inte minns vissa saker lika bra som en vuxen därför att ett område i hjärnan, prefrontalcortex, inte är fullt utvecklat hos ett barn har forskning visat enligt Klingberg.

Arbetsminnet är vad vi lärt in och som exempelvis ska plockas fram vid särskilda situationer. Arbetsminne är nästan detsamma som förmågan att kunna kontrollera sin koncentration betonar Klingberg (2011). Detta minne studeras intensivare, även internationellt. Tester gjorda i USA, refererade genom Klingberg, visar att krävande uppgifter gör att studenter med sämre arbetsminneskapacitet lättare tappar sin koncentration. Testet gav också vid handen att elever med bättre arbetsminne även klarade sig bättre vid utmanande situationer. De klarade att styra sin koncentration. Det optimala läget för arbetsminnet är lagom stress. För hög och låg stress ger sämre resultat. Arbetsminnets kapacitet ökar kraftigt under barndomen och tonåren men kapaciteten varierar stort under uppväxten, enligt Klingberg (2011).

Under tvillingstudier på Karolinska Institutet i Stockholm har forskarna kommit fram till att åtminstone 50 % av arbetsminnets kapacitet är ärftligt skriver Klingberg (2011). Vissa gener påverkar olika under vissa tider under uppväxten.

3.4.2 Hjärnan

Hjärnan har ett område som kallas hippocampus. Det är ett område som är förknippat med inläring och minne. Hippocampus bestämmer också om vi ska lagra informationen i långtidsminnet. Hippocampus är även det område i hjärnan som har mest betydelse för långtidsminnet anser Klingberg (2011). I slutet av 1990-talet kom forskare fram till att nya nervceller bildades hos patienter i 50-70 årsåldern skriver Katz och Rubin (2007). Fram till den tiden var det allmänt känt att inga nya nervceller bildades i hjärnan, men denna teori överbevisades alltså genom ny forskning i slutet av 1990-talet påtalar Klingberg (2011).

Det betyder att minneskapaciteten kan förändras. Flera celler genom synaptisk tillväxt ger bättre långtidsminne understryker Klingberg (2011). Han menar dock att hippocampus förmodligen behöver en tids synaptisk tillväxt – nya nervcellskopplingar som till slut leder till ett långtidsminne - innan området fungerar tillräckligt bra för att skapa långa minnen hos barn som räcker hela livet.

Prefrontalcortex är ett område i hjärnan som är sammankopplat med hippocampus.

Att hålla relevant information i medvetandet medan sökprocessen pågår liknar i mycket det som sker under en arbetsminnesuppgift. Det är också delvis samma områden i prefrontalcortex som aktiveras när vi ska återkalla ett långtidsminne och när vi håller ny information i arbetsminnet (Klingberg, 2011, s.62).

När en person minns en sak och tänker på den får man ett starkare minne genom en strategi, problemlösning eller letande i arbetsminnet. Vi letar i vårt minne och får ytterligare en pusselbit.

3.4.3 Inre motivationen och yttre motivationen

Enligt Stensmo (1997) kommer ordet motivation från latinets *movere*, som betyder att röra sig. Motivationen är ytterst viktig när det gäller inläringen enligt Marton, Entwistle och Hounsell (1986). Det är onekligen så att eleverna har en bättre chans att lära om motivationen finns där. Det finns flera slags skilda motivationer. *Kompetensmotivationen* är den positiva inställning till inläring som finns efter lyckade arbeten. *Utomstående motivation*, den yttre, finner man i belöningar som betyg, examen eller belöningar. *Den inneboende motivationen*, den inre, delas i två delar. ”Dels den som finns genom intresse och upplevd relevans och dels som vilar på framgång och får sin näring av märkbart goda resultat och upphissat självförtroende” (Marton et al., 1986, s.19). Motivation betecknar de processer som sätter människan i rörelse; de krafter som ger hennes beteende energi och riktning. Med inre motivation menas att det finns inre behov inom en människa som ska tillfredsställas. Med yttre motivation menas att det kan vara i form av belöningar påpekar Stensmo (1997). Vi borde söka efter de positiva sakerna som gör att den inre motivationen ökar poängterar Gärdenfors (2010).

3.5 Forskning och framtid

Forskningen har gjort stora framsteg de sista åren. Den kognitiva neurovetenskapen har utvecklats mycket och nu behöver broar byggas till pedagogiken menar Klingberg (2011). Även Dryden och Vos (2001) menar att skolan skulle kunna utvecklas och de tänker särskilt på lärarnas utlärningsätt. Skolan har inte hängt med i utvecklingen anser Dryden och Vos och de hänvisar till övertygande testresultat:

- På Temple High School i Arizona, USA, förbättrades resultaten i kemi från 52 % till 93 % med nya inlärningsmetoder.
- I Intel, en amerikansk företagsgrupp, steg procenten av de som lärt in från 23 % till 507 % med nya inlärningsmetoder.
- I Sydney, Australien, har gymnasieelever lärt in en treårig franskkurs på tre veckor med nya inlärningsmetoder.
- På en Montessoriskola i USA kan alla barn läsa flytande, skriva tydligt och göra lättare matematiska uträkningar i femårsåldern.

Alla ovanstående resultat är förvånansvärt goda och dessa har skett med nya inlärningsmetoder enligt Dryden och Vos (2001). Ändrade inlärningsmetoder verkar således i ovannämnda situationer varit av betydelse utomlands, men hur ser en avgränsad grupp erfarna lärare i en norrlandskommun på dessa metoder? Använder lärarna olika metoder och kan de i så fall bidra till det livslånga lärandet?

4. Metod

Forskarens arbete är till stor del att jämföra teori och verklighet skriver Patel och Davidson (2003). Den här uppsatsen är en empirisk studie. Nyberg (2000) skriver att *empirisk* kan anses som att forskaren grundar sig på erfarenheter vid undersökning av ett område.

4.1 Abduktiv metod

Den *abduktiva* metoden används i detta arbete där empiri och teori utvecklas till nya frågeställningar enligt Patel och Davidson (2003). Den abduktiva metoden är en blandning av induktion och deduktion. Den *induktiva metoden* utgår från en verklighet och därifrån utvecklas en teori om något. Forskaren jobbar förutsättningslöst men kan också ha egna teorier sedan förr som avspeglar sig. Den *deduktiva* metoden betyder att forskaren drar slutsatsen från befintliga teorier. Det abduktiva sättet har en nackdel i att forskaren sällan är objektiv i starten av ett arbete. Fördelen med metoden är att forskaren inte är så låst skriver Patel och Davidson. Författaren har i arbetet valt att genomföra en kvalitativ intervjustudie eftersom arbetets syfte varit att belysa lärarnas erfarenheter, syn, tankar och uppfattningar. Av sistnämnda skäl valdes därför metoder som enkätstudie och observation bort. En intervjustudie besvarar arbetets syfte bäst och därför valdes denna kvalitativa metod.

4.2 Kvalitativa intervjuer och metoder

Eftersom de mest intressanta forskningsfrågorna i arbetet rörde lärarnas erfarenheter, syn, tankar och uppfattningar blev det ett givet val att använda en kvalitativ studie. Kvalitativa metoder använder inte sig av siffror eller tal skriver Backman (1998). Däremot kännetecknas kvalitativa intervjuer av att man kan följa den intervjuades tankegångar skriver Trost (2001). Trost anser att en kvalitativ studie passar bäst när det gäller att förstå människors agerande. Även när det gäller att hitta mönster är en kvalitativ studie att föredra. Ska man däremot ta reda på procentsats av någonting kan en kvantitativ studie rekommenderas. Svenning (2003) anser att den kvalitativa studien är att föredra när forskaren ska få fram en bild av ett fenomen som sedan ska användas i ett grundligare resonemang.

Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa intervjun ett sätt att ge en tolkade beskrivningar av den intervjuades livsvärld i frågan. Båda personerna, intervjuaren och i detta fall läraren, ska vara så pålästa i ämnet att det intresserar båda. Ny kunskap uppstår ofta i det skedet. Det som är mest intressant i frågan är dock den intervjuades syn poängterar Kvale. Det som ger mest i en intervju är att dela erfarenheten med den intervjuade och se in i dennes livsvärld anser Kvale och Brinkmann (2009).

Observation var en metod som inte valdes. En observation tillsammans med en intervju är ofta grunden i en kvalitativ studie skriver Patel och Davidson (2003). Men observationen kan vara svår att värdera beroende på tolkarens inställning och åsikt innan observationen och den kan då bli subjektiv när observatören har en förutfattad mening understryker Backman (1998).

4.3 Fenomenografin

Jag har valt att använda det fenomenografiska förhållningssättet som forskningsansats i mitt arbete. Undersökningssätt som enkäter och observationer blev inte aktuellt i arbetet då dessa inte skulle vara de rätta för arbetets syfte.

Fenomenografin utformades av Ference Marton i slutet av 1970-talet i Göteborg. Fenomenografin är en utveckling av fenomenologin vilken främst förknippas med tyske filosofen Husserl i början av förra seklet. Gemensamt mellan fenomenografin och den äldre fenomenologin är att de är inriktade på att studera uppfattningar. Men fenomenografin har utvecklats till en kvalitativ studie av lärande enligt Patel och Davidson (2003).

Marton och Booth (2000) anser att alla människor har skilda sätt att se på olika fenomen. Det är en forskningsansats som inriktar sig på att en person uppfattar en sak på sitt sätt. Kunskapen om ett visst fenomen i sin värld kan beskrivas som en persons helt egna syn på detta fenomen enligt Marton och Booth. Inom fenomenografin vill man alltså ta reda på hur människor tolkar objekt och händelser inom sin omgivning. Forskningsansatsen är alltså fenomenografisk. Jag intresserar mig för de intervjuade SO-lärarnas syn och uppfattningar på de frågor och fenomen som undersöks i denna studie.

4.4 Etiska överväganden

Innan intervjuerna begärdes intervjupersonernas samtycke och information gavs att de kunde avbryta intervjun när de själva ville det. De intervjuade försäkrades också om att materialet inte skulle användas i andra sammanhang. Innan intervjuerna tog forskaren ställning till att intervjupersonerna inte skulle få tolkningsrätt i resultatet vilket de också informerades om. De tre intervjuade lärarna fick i god tid veta att forskningsintervjun skulle publiceras eftersom detta är en C-uppsats. De fick också en garanti – dock ej skriftlig – att deras deltagande förblev anonymt. Kvale och Brinkman (2009) poängterar att konfidentialiteten är viktig för de intervjuade så att de kan känna sig trygga i sin position. Det är viktigt att personerna förblir anonyma och därför avslöjas inte namn ort eller andra beskrivningar som kan avslöja deras identitet. Kvale och Brinkman anser att det finns en risk att respekten till den intervjuade hamnar i en konflikt och därför har jag transkriberat intervjuerna från ordagrant. Detta för att ge så verklig bild och stämning av intervjun som möjligt

4.5 Urval

Urvalet i intervjun begränsades till tre personer som arbetade som SO-lärare. Eftersom författaren även är SO-lärare valdes lärare i det ämnet. Detta rörde sig om en äldre och rutinerad grupp lärare. Avsikten med detta urval var att deras rutin och erfarenheter kunde tänkas ge nyttig information.

Trost (1997) skriver att det är viktigt att begränsa sig med antalet intervjuade och hellre ha en mindre grupp att analysera än att ha en större grupp. Det blir således lättare att få fram en tydlig tendens i en mindre grupp påpekar Trost.

Lärarna fick en förfrågan om att intervjuas dels vid besök och dels via telefon. En bedömning av författaren gjordes att tre lärare med uppåt 100 år i tjänst skulle räcka för att ge tillräcklig information. Även tiden var för begränsad för att kunna intervju större urval. Kvale och Brinkmann (2009) skriver också. ”Om antalet är för stort går det inte att göra några mer ingående tolkningar av intervjuerna (s.129)”. Därför blev valet att intervju tre SO-lärare.

4.6 Genomförande

Utifrån arbetets syften gjordes en intervjuguide med tre mer framträdande frågor som hänvisas till i bilaga 1.

När lärarna kontaktades informerades de om hur intervjuerna skulle utföras. Svenning (2003) nämner att det finns många faktorer som kan äventyra en intervjus kvalitet. Exempelvis om intervjuaren är rutinerad, på informantens humör samt hur frågorna framförs. Förberedelsen inför intervjuerna var därför noggrann. Tidigare forskning och nya rön inom det område som intervjuerna grundades på var också väl bekanta för författaren.

Innan intervjun början fick SO-lärarna veta vilka huvudfrågor det handlade om. Intervjupersonerna fick även ett papper med frågor och gavs därför en ytterligare översikt. De tre SO-lärarna fick även veta att jag hade tystnadsplikt och att deras identitet inte skulle röjas. Trost (2005) anser att den intervjuade måste få veta givna regler som att tystnadsplikt råder

och att intervjun kan avbrytas när den intervjuade vill. På telefon och via besök bestämdes tid och plats. Kvale och Brinkmann (2009) understryker att platsen för intervjun bör vara på ett ställe där intervjupersonen känner sig hemma och avslappnad. Det fanns inget givet rum på de skolor intervjun skulle ske men det fanns många tillgängliga så det var inget problem med utrymme. Intervjun skedde i tysta rum förutom en kort störning i slutskedet av en intervju. Utskriften tog många extra timmar i anspråk eftersom intervjuerna transkriberades noggrant. Enligt Trost (2005) kan det vara en fördel att vara två vid en intervju för att få en ännu större mängd information. (Men det gick även mycket bra att vara ensam intervjuare eftersom det fanns vana med den situationen.) Miljön var avslappnad men seriös från första frågan och författaren upplevde att de intervjuade verkligen fick beskriva vad de ville ha fram. Informanterna tog intervjustunden på allvar och verkade ha rutin i denna situation. Författaren försökte som Trost (2005) poängterar att som intervjuare vara tyst. Detta för att få den intervjuade att ibland tänka om eller omformulera sig.

4.7 Bearbetning och analys

Enligt Kvale (1997) finns det sju forskningsstadier att följa i en intervjuundersökning. De är tematisering, planering, intervjusituation, utskrift, analys, verifiering och rapportering.

Eftersom tematiseringen var hur läraren såg på elevers minne och utläring gjordes frågor för detta område. Alla pauser, skratt, uppehåll och liknande fanns med och därför blev utskriften eller transkriberingen tämligen utdragen. Vid analysen lästes intervjun flera gånger för att upptäcka nya infallsvinklingar och tolkningar. Analysen skedde dock utan några frågetecken. Verifieringen och rapporten skedde på ett lugnt systematiskt sätt där det var viktigt att ge informanterna konfidentialitet.

När frågorna och planeringen var klar i början av arbetet blev det intervjuer. Efter de genomförda intervjuerna med de tre lärarna transkriberades materialet. Kvale och Brinkman (2009) anser att det viktigaste innan analyserna är att få intervjumaterialet överfört till skrift. Intervjuerna spelades in på en mobiltelefon vars fil spelades över till en dator. Inspelningen blev förvånansvärt lättlyssnad trots att telefonen slarvigt låg upp och ner. Kvale (1997) menar att en förutsättning när man intervjuar är att ljudet på bandet är hörbart. Därefter sorterades intervjuerna upp efter de tre forskningsfrågorna och skrevs ut från ljudfilerna i datorn. Nästa steg togs genom att redigera bort allt material som inte var relevant. Sedan skedde analysen genom att texten lästes igenom flera gånger. Svenning (2003) skriver att det typiska för den kvalitativa metoden är att man synar ett litet material ordentligt. Det handlar om att analysera materialet i flera omgångar och att en noggrann tolkning kan bidra till nya forskningsområden.

Patel och Davidson (2003) anser att det är viktigt att analysera materialet så tidigt som möjligt, vilket också gjordes. Därigenom kom det fram fler gemensamma drag och olikheter hos de intervjuade även om det snabbt märktes att fanns samma grundsyn på frågeställningarna.

De intervjuades svar blev uppdelade i teman under mina tre forskningsfrågor. Efter de inlagda citaten kommenteras de med meningar som beskriver citatens innehåll. Detta innebar att läsaren inte utelämnades åt fri tolkning. Totalt sett följdes de sju stadierna beskrivna även av Svenning (2003) och arbetet av analysen skedde utan problem.

5. Resultat

Utifrån mina forskningsfrågor kommer jag att presentera det resultat jag fick fram i min intervjustudie. Forskningsfrågorna är strukturerade enligt följande frågeställningar och rubriker.

- Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande?
- Hur ska vi få en elev att flytta sin motivation från den yttre till den inre motivationen?
- Använder du pjäser, teater och sketcher samt musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?

Avsikten är att både beskriva de gemensamma uppfattningarna, alltså om de har samma åsikt, hos de intervjuade samt att beskriva de variationer som framkom i forskningsfrågorna. Den sistnämnda forskningsfrågan ovan är dock delad i två delar. Den första är ”använder du ämnesdidaktik som pjäser, teater och sketcher som kan bidra till det livslånga lärandet?” och den andra är ”använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?” De tre lärstilarna och metoderna pjäser, teater och sketcher skrivs ihop i ett block eftersom de liknar varandra mycket. Detta för att underlätta för läsaren.

5.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande?

Här har två teman framträtt som de intervjuade lärarna berör. Det första temat var att försöka skapa ett intresse som gör eleverna mer intresserade av ämnet, även senare i livet. Det andra temat var att skapa relationer med eleverna som gör att de blir ännu mer motiverade för arbetet i grupp - och individnivå och därigenom lär sig mera.

5.1.1 Genom att skapa ett intresse

Intervjuerna visade att en viktig roll som en lärare har är att skapa intresse för sitt ämne. Med ett intresse för ämnet skapas också verktygen för lärandet. Då finns även förutsättningar för ett lärande efter skoltiden vilket nedanstående citat också visar.

Det kräver att man pytsar på kunskaper hela tiden. Du måste kolla nyheter /.../ Och liksom göra kopplingar till det du lärt dig förr. Jag tror att det viktigaste för det livslånga lärandet är att skapa intresse för det ämne man har/.../ Kan man...då man undervisar, inspirera eleverna och kan få dom vara intresserade av det, så är det dom själva som fyller på resten. Dom kan ju lära sig hur mycket som helst (Lärare B).

Genom att skapa ett intresse hos eleven kan eleven också känna ett större intresse av att skaffa mer information, som sedan leder till fördjupad kunskap.

Lärare A tycker att berättelsen fungerar bra i lärandet och för att skapa intresse. ”Det hänger på intresset/.../Att få dom på kroken./.../Jag kör mycket berättelse. Berättelsen skapar intresse. Jag kör - ärligt talat - för långa genomgångar, men jag ser också att de ger resultat (Lärare A).”

Trots för långa genomgångar, enligt Lärare A, ger berättelsen resultat.

Lärare C menar att lärarens intryck på eleven kan göra att intresse skapas. ”Ibland är det som att... dom lär sig för lärarens skull och på så sätt lär man sig för livet också (Lärare C).”

Om läraren är omtyckt kan det leda till kunskap för livet för eleven menar Lärare C.

5.1.2 Genom att skapa en relation

En annan metod som skapar motivation för ett livslångt lärande är ett bra förhållande mellan lärare och elev menar lärare C. Lärare C anser också att det finns många elever som har det kämpigt på många plan och en reaktion på detta är att vara motstridiga när det gäller skolarbete. Dukiga lärare kan se detta i god tid och efter en dialog med eleven få dem arbetsvilliga. Lärare C uttrycker det så här; ” Någonstans, så bygger hela tiden - skola och undervisning - det bygger på relationer”. En bra relation kan på sikt ge ett livslångt lärande.

Lärare B uttrycker det på ungefär samma sätt vilket följande citat visar. ”Jag tror mycket på det här...alltså relationer /.../ Självkänslan framförallt är det som växer (Lärare B).” En god relation leder till ökad självkänsla anser Lärare B som tror på bra relationer mellan pedagog och elev vilket kan leda till ett livslångt lärande.

5.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?

Vid intervjuerna talade vi om den yttre- och inre motivationen hos en elev och dess betydelse för det livslånga lärandet. Här framkom att alla tre lärarna försökte att motivera sina elever på olika sätt. Det var genom att mötas i dialogen, inspirera och genom en individanpassad undervisning.

5.2.1 Genom att mötas i dialogen

Lärare C gjorde en koppling mellan pedagogens elevsyn och motivationen vilket följande citat visar.

Då är du lite inne på vilken elevsyn man har/.../ Att möta dom, att prata med dom. Prata med dom på deras villkor och komma bakom det här skalet och få dom motiverade och nog går det. Men det krävs nåt djävulskt mycket (Lärare C).

Det krävs mycket av läraren att få kontakt med vissa elever och det kan gå menar Lärare C, men det krävs mycket för det.

Lärare A lyfte fram dialogen som ett sätt att närma sig eleverna på ett liknande sätt som Lärare C i ovanstående citat.

Jag gillar annars dialoger/.../ Men det är ju jätteolika hur klasserna är/.../ Och ibland leder dialogen långt och ibland inte men den finns där. Sedan har jag en sjua som är arbetsmyror men jag når dom inte. (Lärare A).

Genom att möta och tala mycket med eleverna får lärarna en närmare relation med eleverna. Men som lärare A poängterade finns det klasser som är svårare att komma nära.

5.2.2 Genom att inspirera

Lärare B menar att en uppgift läraren har är att vara inspirerande för eleverna.

Min uppgift som lärare är att vara inspiratör. Sen så...är jag en bra inspiratör. Då fortsätter eleverna att ta till sig det här ämnet och lär sig mer och mer själv. Det är så jag tycker det funkar/.../ Utan det livslånga lärandet för mig, det är ju att man skall vara inspirerad av att fortsätta och fylla i det där förrådet, kunskapsförrådet som man har... (Lärare B).

Lärare B menar att det livslånga lärandet fortsätter även efter skolan – gärna med ett bra kunskapsförråd eleven fått i skolan.

Lärare C tror att en elev kan anstränga sig lite extra för gruppens skull.

Det låter helkorkat att säga det. Man ska ju inte lära sig det för lärarens skull utan man ska inse att man lär sig för sin eget bästa. Men om man får en bra relation med elever och grupper, då ser man att man jobbar för ett gemensamt mål och vill att 'vi ska lyckas bra i den här gruppen'(Lärare C).

Lärare C anser att det gemensamma målet inom gruppen kan inspirera eleven att anstränga sig lite extra och därigenom få kunskap.

5.2.3 Genom att individanpassa undervisningen

Lärare A anser att man kan prova olika sätt för att se vad som passar eleven. Han säger dock att det inte finns någon given väg.

Men sen naturligtvis köra lite olika, ibland kan det vara föreläsningar, ibland kan det vara eget jobb och ibland liksom 'hur vill du göra det här?' Jag pratar ju mycket med dom, till dom naturligtvis, men framförallt med dom...Ja, om man bara kunde svar 'så här är det'...då skulle det här vara en av de lättare yrkena./.../ Nej, ingen sån där jättebra, enkel lösning. Men hör du någon får du höra av dig (skratt) (Lärare A).

Lärare A ger även uttryck för det komplexa uppdraget som det innebär att vara lärare och menar att det skulle vara lätt att vara lärare om svaret fanns.

Lärare C var inne på att pedagogen bör ha en brett register och därigenom finna de rätta arbetsätten för varje elev.

Jag menar, vi har att göra med individer, med människor och var och en lär ju på sitt sätt, va? Och sen, jag menar metoder då... det finns en oändlig, en oändlig uppsjö av metoder. Du måste ha ett batteri av arbetssätt och metoder som passar varje individ (Lärare C).

Lärare C menar att det är en fördel om pedagogen har ett brett register av arbetssätt. Finner eleven sitt sätt att arbeta på fylls kunskapen på och ett intresse kan då leda till ett livslångt lärande.

5.3 Använder du ämnesdidaktik som teater, pjäser och sketcher som för att bidra till det livslånga lärandet?

Genom intervjuerna har det framkommit att de tre intervjuade lärarna har använt pjäser, sketcher och teater genom åren men de anser också att det är för tidskrävande. Positivt är att detta arbetssätt tvingar eleverna att ta initiativ. Debatt och ämnesintegration är andra arbetssätt som framkommer vid intervjuerna.

Lärare B menar att det fanns tid för denna typ av undervisning förut och är tveksam över om det gav tillräckligt i förhållande till tiden.

Tidigare hade jag ganska mycket av sketcher, pjäser och teater. Jag har slutat med det där..jag vet inte varför..men det är på nåt vis...(tankepaus). Det har blivit för pressat schema och då är det så himla mycket man ska hinna med. Det krävs så mycket kringsaker då man gör de där grejerna, att det motsvarar inte nyttan man hade. Men jag vet att eleverna tyckte att det var roligt och egentligen skulle man släppa fram det mera (Lärare B).

Lärare B påpekar även att eleverna tycker det är en kul lektion men att nyttan inte motsvaras. Att det tar för lång tid.

Lärare C är också inne på att det tar för mycket tid, men att pjäser, sketcher och teater ändå är en fråga om tidsfördelning av ämnet. ”Men någonstans så tror jag ändå att det kan ge mer än vad du kan tro/.../ Men det tar tid och är tidskrävande. Till sist är det väl en prioriteringsfråga (Lärare C).”

Lärarna tycker även att detta alternativa utlärningsätt ger något minnesvärt för eleven som därmed bidrar till det livslånga lärandet. Lärarna anser att denna typ av lektioner utvecklar eleverna som individer. Nedan redovisas även andra faktorer som kom fram vid intervjuerna. Dessa är att eleverna tvingas ta initiativ och att man kan integrera ämnet.

Lärare A har haft elever som varit väldigt blyga och tillbakadragna men bytt karaktär i pjäser. En roll i en pjäs kan vara ett sätt att utveckla personligheten.

Jag har haft tjejer i pjäser som suttit och sett ner i golvet första gången. De har vägrat men i slutet har de stått inför hela skolan till och med sjungit och grejat./.../ Speciellt var det några pojkar kom jag att tänka på, som alltid ville hålla sig undan lite eller aldrig säga nåt. En spelade kungen och stod där och höll ett tal liksom, för hela skolan. Det var rätt häftigt (Lärare A).

Lärare A tycker att det var kul att se att eleverna vågade ta steget. De blyga eleverna fick tillräckligt mycket självförtroende av att spela med i pjäserna att det inte blev något problem för dem att stå inför en stor publik.

Lärare C arbetar också med ämnen som ligger med i kursplanen och integrerar SO-ämnena i teater, pjäser och sketcher. Han använder en samhällsekonomidebatt och får då även koll på vilka som förstår ämnet.

I till exempel samhällsökonomin brukar jag ibland avsluta med en debatt. Några är privatföretagare, några är hushåll, några jobbar åt banker, några jobbar åt staten och så får dom några frågor om det och då ser du verkligt vilka som förstår. Men det är sånt som minns och det tycker jag man ska göra betydligt oftare.(Lärare C)

Även lärare C tycker att eleverna minns bättre från såna här typer av lektioner och samtidigt kan Lärare C se vem som förstår ämnet.

Lärare B har ett annat exempel på när han väljer att kombinera historia med teater.

Det var exempelvis när indianerna skulle förhandla med de vita...(lång paus)...vägen västerut, koloniseringen av USA. Då fick man göra småscener om Abraham Lincoln och de där...De fick göra intervjuer med historiska personer (Lärare B).

Genom att göra småscener ur historiska händelser integreras både teater och historia och det kan bidra till det livslånga lärandet.

5.4 Använder du musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?

På frågan om lärarna använt musik, repetition eller berättelsen som hjälpmedel eller tillvägagångssätt blev svaren positiva till repetition och berättelsen medan musik betraktades som mindre intressant.

5.4.1 Musik

Ingen av de tre lärarna hade använt musik i någon större omfattning. Lärare A har inte provat musik i klassrummet i samband med inläring men har kollegor som gjort det.

Nja, jag kan inte påstå att jag använt det men jag vet att en kollega hade en period med såna där band han körde. Och, tja, om det blev bättre eller sämre, det vet jag inte. Jag kan inte påstå att jag använder det själv (Lärare A).

Intresset från Lärare A verkar tämligen ljust. Hur det gick för kollegan med musiken verkade inte så intressant.

Lärare B har provat musik men har inte tagit till sig metoden.

Jag har provat musik några gånger som en såndära ridå i klassrummet som för ökad koncentration. Haft några speciella band och som jag kört i nå' Vivaldimusik och såntdära. Och det har jag haft ett tag så vidare. Men det blir så där, det man inte riktigt..(eh)..vad ska jag säga... Ja, det funkar men det är som nyhetens behag. Och sen när man inte tror på det, då går man tillbaka till originalreceptet (Lärare B).

Lärare B var inte heller så intresserad av användandet av musik i klassrummet. Och han trodde inte så mycket på hjälpmedlet.

Lärare C har sett nytta av musik och dragit slutsatsen att man får ändra på sig.

Man är väl lite gammeldags...Men ungdomar är ju mycket bättre i dag...Det klarar ju av att läsa en text och höra på musik samtidigt.../Det har man insett och fått lära sig att det är stor skillnad på detta sen jag började (Lärare C).

Lärare C antar vidare att det är vissa elever som har den största nytta av musik.

Och så sitter de och forskar om nåt land eller om någonting och deras sätt att få lugn och ro...framförallt att få avskärma sig från omgivningen, det är kanske att ha en apparat där och spela musik så samtidigt lära sig och skriva. Det kan vara väldigt effektivt. Och framförallt för eleverna som har svårt att koncentrera sig. Att de lyssnar på lite lugnare musik, det är väl mest för elever med speciella behov!?(Lärare C).

Lärare C menar att avskärmningen från övriga klassrumsmiljön kan få elever att arbeta mer koncentrerat. Däremot undrar han lite frågande om att inriktningen mot den lugna musiken mest hör till elever med speciella behov.

5.4.2 Repetition

Här kom det fram att alla tre lärarna använde repetition ofta. Det ansågs av värde att hela tiden påminna eleverna om vad de gjort vid tidigare lektioner. Gemensamt var även att de hade repetition i början av lektionen. Denna repetition gällde föregående lektionstillfälle. Gemensamt var även att alla lärarna ansåg att de även glömde att repetera i slutet av lektionerna."Jo, jag kör med repetition. Inte varje gång men... Ofta är det bättre med att man börjar med det. Det sker sällan i slutet av lektionerna (Lärare A)." I likhet med de andra intervjuade glömde Lärare A ofta att repetera i slutet av lektionen.

Lärare C menade att även han borde kunnat repetera i slutet av lektionen.

Speciellt på högstadiet är det av väldigt, väldigt avgörande. För jag menar, de har flera ämnen, de har i gång tio trådar samtidigt. Och jag, jag är fokuserad på mitt, men sen...sen jag såg eleven sist har eleven varit på kemi, haft idrott, haft HK och så vidare. Då måste jag på något sätt fånga den tråd vi var i. Så jag måste börja varje lektion att fråga 'var var vi?' Och i slutet av lektionen att knyta ihop, "vad har vi gjort i dag?", "vad har sysslat med i dag?", "vad har vi lärt oss?", "vad skulle vi kunna i dag?". Men det är man för dålig på att göra (lite tyst) (Lärare C).

Lärare C hade en intressant koppling till repetition. Att eleverna hade så mycket att tänka på i den åldern.

Lärare B menade att ambitionen att komma framåt kunde vara för stor ibland. Det betydde att informanten kunde glömma av att repetera i slutet av lektionen.

För ibland, ibland gasar man på för mycket. Då är helt plötsligt lektionen slut och det är fel. Egentligen ska man göra en liten tillbakablick där också men det är jag dålig på. Men egentligen ska man planera in sånt där. Viljan att komma framåt och ta sig igenom ett avsnitt kan bli för stor och då glömmes repetitionen i slutet av lektionen (Lärare B).

Lärare B tyckte att det även gav elever som varit frånvarande vid förra lektionen en chans att komma i fatt med repetition av förra lektionen.

Jag går alltid tillbaka ett steg. Jag säger "förra gången gjorde vi det här" och så drar jag det väldigt snabbt. En del har ju varit borta och inte varit på den lektionen heller. Så är det ett sånt där genomgångsavsnitt backar jag alltid "förra gången; kommer ni håg att ni gjorde det här, titta i anteckningsboken då skrev ni det här". Så att man backar några steg och kommer in i matchen och sen fortsätter vi med det nya (Lärare B).

Elever som inte varit med i förra lektionen får en chans att sätta sig in var klassen befinner sig inom ett visst område om läraren repeterar. De andra får dessutom en repetition som kan vara nyttig och gör eleven redo att gå vidare i en lektionsserie exempelvis.

5.4.3 Berättelsen

Berättelsen är ett sätt att skapa intresse för lektionen. Vid samtliga intervjuer framkom att berättelsen gavs stor betydelse men att de tre lärarna lyfte fram en aspekt vardera som kan ha betydelse. Dessa aspekter är personens sätt att vara, ha bilden som inspiration och ha visat engagemang. Berättelsen är en lärstil som berör eleverna men Lärare A betonade att läraren måste passa i den rollen: "...och sen betyder det mycket hur du är som person också." Att vara en god berättare är en fördel som lärare anser Lärare A underförstått.

Lärare B visar mycket bilder för sina elever och hoppas att de tillsammans med hans engagemang ska väcka ett intresse för ämnet.

Men, jag använder mycket bilder och berättar mycket, det är min grund./.../ Det är på det sättet jag försöker. Jag försöker visa att jag haft mycket ut av att kunna och besöka platser och ha kunskapen med mig när jag gör resor exempelvis. På det sättet hoppas jag att inspirationen räcker (Lärare B).

Med egen erfarenhet och visade bilder hoppas Lärare B att intresset ska väckas hos eleven med bilden som inspirationskälla.

Ett annat sätt att skapa intresse är genom en intressant lärare som berättar. Lärare C förespråkar även engagemanget som det bästa sättet att väcka intresse.

Det som varit förbjudet den senaste tiden är det här som kallas förmedlingspedagogik. Och för mig är det helt förödande. Det är en metod som har ansetts förlegad och..jamen som, alltså man har varit gammeldags, va!?...Men det vet ju alla människor...att sitter du och lyssnar på en människa som engagerar en, det är väl det bästa, ett av många bra sätt att skapa intresse (Lärare C).

Förmedlingspedagogiken undanskymda tillvaro har upprört Lärare C. Han påpekar att lyssna på en människa är bästa sättet att få en människa intresserad och därigenom nå den inre motivationen.

5.5 Sammanfattning

De tre erfarna SO-lärarna finner alla att en relation till eleven är mycket viktigt liksom att skapa ett intresse. Om intresse för ett ämne föddes fanns chansen att de kunde bli intresserade för resten av livet. "Det hänger på intresset" menade Lärare A och "att få dom på kroken".

Det är betydelsefullt för att skaffa sig ett livslångt lärande. Men några speciella arbetsmetoder eller lektionsupplägg framfördes inte av någon av lärarna. Benämningen yttre och inre motivationen var ett svårt begrepp men efter förklaring förstod SO-lärarna frågan. Berättelsen var en lärstil som anammades av de här lite äldre lärarna trots att ny forskning visat att bara 20 procent lär det vi hör. I sammanhanget kan dock sägas att det beror på vem som berättar för klassen. Lärare A påpekade också detta att det är personens sätt som gör en berättelse intressant. Repetition för att minnas bättre var ett hjälpmedel som användes. Detta gjordes för det mesta i början av lektion men utan planering. Men att använda repetition i slutet av en lektion skedde sällan och glömdes oftast bort. Tidspress, stress och iver att komma framåt i undervisningen var förklaringen. Undersökningen visar att lärarna känner till lärstilarna och hjälpmedlen. Ofta används de dock bara någon gång för att de är ”nyhetens behag” som Lärare B uttryckte det.

6. Diskussion

Diskussionsdelen är uppdelad i olika kapitel där metoddiskussionen sker följt av diskussionen om reliabilitet och validitet. Den längre resultatdiskussionsdelen är uppdelad i kapitel efter de två första forskningsfrågorna för att sedan följas av en delad tredje forskningsfråga. De tre lärstilarna och metoderna pjäser, teater och sketcher skrivs ihop i ett block eftersom de liknar varandra mycket. Delningen av frågan är för att underlätta för läsaren.

6.1 Metoddiskussion

Valet av metod föll på en kvalitativ studie eftersom enkäter och observation inte mötte det syfte som valts. Nackdelen med enkäter är att det inte går att ställa följdfrågor samt att frågeställningarna inte får bli för svåra eller djupa. Visst hade enkäter ändå kunnat användas men jag gjorde bedömningen att mitt syfte och mina forskningsfrågor bäst skulle besvaras genom att genomföra djupintervjuer. Observation var aldrig aktuell eftersom tiden för detta arbete var så begränsad.

Kvale och Brinkmann (2009) skriver att det inte finns någon standardiserad form av en kvalitativ intervju och det passade att utformningen av frågorna fick göras utan några fasta ramar. Eftersom jag gjort intervjuer tidigare var rollen bekväm. Stämningen mellan intervjuare och informanterna var mycket seriös trots att det fanns bekantskap mellan oss sedan tidigare.

Innan intervjun fick informanterna ett papper om vilka frågor som skulle ställas. På så sätt fick de god inblick om vad intervjun skulle handla om. Visserligen var de informerade redan vid första kontakttillfället vad intervjun gällde men här fick de reda på det mer konkret. En fråga som alla höjde på ögonbrynen över var andra forskningsfrågan. Den löd ”hur ska vi få eleven att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?” Frasen och betydelsen av yttre och inre motivationen verkade inte bekant, men efter en förklaring förstod alla informanterna frågan. Den frågan kanske skulle ha omformulerats. Den sista frågan innehöll sex delmoment men verkade inte ändå kännas jobbig för informanterna.

Intervjuerna är uppdelade efter vad som upptäcktes gemensamt men i vissa frågor redovisades även de olikheter som kom fram. För läsarens skull skrevs några rader under citaten för att ge en kort återgivning av vad läraren framförde.

Det enda hjälpmedlet var en inspelning via en mobiltelefon. Förvisso låg den felvänd – upp och ner – men det var tyst i lokalen så det var inga problem med ljudupptagningen. Det fanns även tankar om att göra noteringar och det gjordes under ungefär halva första intervjun (med Lärare A) men det kändes väldigt splittrat och då övergavs det hjälpmedlet. Fördelen med en inspelning är att man som intervjuare kan gå tillbaka och då blir det svårare att missa något.

En fördel med att intervjua är att det går att ställa följdfrågor och informationen blir då mer personlig. En nackdel med en kvalitativ intervjustudie är att forskaren kan ha en förutfattad mening som kan styra intervjun och därmed även svaren skriver Kvale (1997). Detta var en faktor som fanns i huvudet på intervjuaren hela tiden och det gick därmed bra att genomföra arbetet med de tre lärarna. Det är viktigt att vara objektiv i en intervju och det kändes aldrig som ett problem.

Den begränsade tiden var orsaken orsak till att tre informanter fick räcka. Då är det bättre att tränga ner i ett litet material djupare och finna än fler forskningsområden, om möjligt, som Svenning (2003) skriver. En risk med att ha för stort material arbetet blir för ytligt gjort. Inga

djupfrågor eller följdfrågor ställs då. Totalt sett upplevdes de tre intervjuade som mycket seriösa och metoden följde syftet väl.

6.1.1 Reliabilitet och validitet

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) innebär uttrycket reliabilitet ett forskningsresultats tillförlitlighet. Frågan är om samma resultat kan göras om senare och av andra forskare. Validitet är giltigheten i undersökningen eller hur pålitliga resultaten är. Den kan även sägas vara sanningen, riktigheten och styrkan i en särskild fråga.

Reliabiliteten eller tillförlitligheten i denna undersökning kan anses som hög. De intervjuade kan visserligen teoretiskt ändra sina svar till annan intervjuare men eftersom alla verkar ha ungefär samma slutsats runt ämnet är reliabiliteten hög. Den intervjuade ändrade inte heller sina svar under intervjun vilket framgår. Totalt sett fungerade intervjuerna bra och gav en värdefull insikt om vad de erfarna lärarna i SO har för åsikt i dessa forskningsfrågor. Lärarna svarade mycket seriöst och insiktsfullt och levererade några intressanta och ibland även förvånande svar.

Det kvalitativa sättet eller metoden har en svaghet genom att det utvalda temat alltid kan ses subjektivt beroende på vilka värderingar forskaren har. Forskarens kunskap och även ideologi om ämnet kan synas alltför väl i både intervju och analys. I kvalitativ forskning studeras mestadels hur en människa ser på en viss situation, ofta i en situation som de lever i för tillfället. Under arbetets gång har intervjuaren, tillika forskaren, försökt att vara objektiv som möjligt och gjort intervju- och analysituationen förutsättningslöst.

Validiteten är alltså hur pålitligt resultatet är. Under utskrivningsfasen av intervjun har detaljer som pauser, skratt och tvekanden tagits med. Detta för att ge en ännu högre validitet till arbetet.

Den kvalitativa forskningen vill gärna veta hur en person upplever sin livsvärld vid en tidpunkt. Det går förstås att tycka att fler intervjuer borde ha genomförts för att öka validiteten. Undersökningen är liten och gjord på ett begränsat antal (tre) personer och eftersom resultatet tolkas av bara en person kan någon annan få fram ett helt annat resultat. Slutsatsen i denna intervjuundersökning är alltså inget som gäller rent generellt och undersökningens validitet får anses som relativt låg. Via en fenomenografisk ansats har ett resultat varit möjligt att få fram genom tre rutinerade manliga SO-lärare seriösa svar i de två forskningsfrågorna. Om rätta tiden funnits för observation – ett år ? - kunde detta varit en intressant undersökningstyp. Då hade forskaren fått dra ännu fler slutsatser av det observerade. En annan aktuell undersökningsmetod var enkätundersökningen. Den typen av undersökning hade kunnat tillföra större bredd och fler antal informanter hade säkerligen blivit tillfrågade. Nackdelen med denna typ av undersökning är dock att svaren lätt blir för ytliga.

6.2 Resultatdiskussion

I detta resultatavsnitt redovisas resultatet utifrån studiens syfte, forskningsfrågorna och de tre frågeställningarna.

- Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande?
- Hur ska vi få en elev att flytta sin motivation från den yttre till den inre motivationen?
- Använder du pjäser, teater och sketcher samt musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?

Den sista frågan är dock uppdelad i två delar för att underlätta för läsaren. De två delfrågorna är således ”använder du ämnesdidaktik som pjäser, teater och sketcher för att bidra till det livslånga lärandet?” och den andra är ”använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?”

6.2.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande för eleverna?

Resultatet i denna fråga har främst besvarats i två teman såsom att genom att skapa intresse hos eleverna och genom att skapa en relation med eleverna.

De intervjuade lärarna försöker med olika medel att få eleverna intresserade. Lyckas de med den utmaningen är vinsten en intresserad elev som lagt fundamentet för det livslånga lärandet. Ett grundmurat intresse är viktigt och där läggs första kunskapsstenen för att sedan byggas på med tiden. Det kan leda till ett livslångt intresse och därmed livslångt lärande. Men frågan är om en ensam lärare klarar att motivera eleven så att inre motivationen nås. Alltså så att det riktiga intresset väcks. De intervjuade lärarna anser även att relationen till eleven är av stor vikt för att det så småningom ska leda till ett livslångt lärande. Lärare B understryker att det gäller att få eleven intresserad och då kan de lära hur mycket som helst. Lärare A menar också att det beror på intresset och att man därigenom kan ”få dom på kroken”. Lärare C går så långt att han tror att en elev kunde lära sig bara för lärarens skull. Den gemensamma faktorn i denna fråga är att få eleverna intresserade. Det är alla intervjuade lärare helt överens om.

6.2.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?

I frågan om ”hur vi ska få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?” lyftes tre olika teman fram av lärarna - genom att mötas i dialogen, inspirera och individanpassa undervisningen.

Lärare C påpekar att det krävs en stor insats av läraren att möta och komma nära en elev - men på elevens villkor. Läraren och eleven möts alltså i dialogen. Den kan så småningom leda till ett samarbete. Och samarbete är mycket viktigt när en lärare och elev ska lära och förkovra sig i kunskap. Lärare B anser också att främsta uppgiften ligger i att inspirera eleverna. Lyckas detta kan eleven sedan fortsätta med att fylla sina kunskapsluckor. Lärare A gillar att föra dialog med klassen. Då väcks ett intresse men det fanns ingen direkt lösning på frågan.

6.2.3 Använder du ämnesdidaktik som pjäser, teater och sketcher för att bidra till det livslånga lärandet?

Inlärningsmetoder och hjälpmedel som teater, pjäser och sketcher verkar inte användas så frekvent enligt undersökningen. Förut var metoderna mer förekommande enligt intervjuerna. Främst är det tidspressen som förändringen beror på säger Lärare B. Han menar vidare att eleverna tycker det är roligt. När pjäser, teater och sketcher används tror lärarna att de bidrar till att minnas ämnena bättre. Mest genom ämnesintegration som partiledardebatt och scener ur amerikanska historien som används av Lärare C och Lärare B. Positivt med denna typ i undervisningen att det utvecklar eleverna som person anser Lärare A. Lärare C tycker att användandet av ovanstående typer är mer som en prioriteringsfråga och erkänner att denna didaktik ger mer än vad många tror.

6.2.4 Använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?

Denna fråga delades upp i tre rubriker där de intervjuade gav sin syn på de olika hjälpmedlen och tillvägagångssätten.

6.2.4.1 Musik

De intervjuade lärarna är lite tveksamma till att ha musik i klassrummet. Det säger också Lärare C ...”man är väl lite gammaldags” men har också tagit till sig att musiken fungerar bra för vissa elever i vissa inläringssituationer. Då syftas det mest på elever med särskilda behov. De andra två lärarna verkar dock tveksamma – men inte negativa – till användandet av musik i inläringsskedet i klassrummet. Lärare A har bara hört att en kollega använt sig av musik i klassrummet vid undervisning. Lärare B har visserligen provat men inte fallit för metoden och tycker mest att det var ”nyhetens behag”, alltså en nyhet inom pedagogiken som många provade men inte fortsatte med när inte tron fanns.

6.2.4.2 Repetition

De intervjuade lärarna använder enligt undersökningen repetition ofta men inte alltid. Repetitionen används oftast i början av lektionen men sällan i slutet av lärtillfället. En av lärarna, Lärare C, poängterar att en repetition kan vara viktig eftersom det fanns så många andra ämnen att hålla reda på för eleven. Lärare C anser att det skulle ha varit nyttigt med att även repetera i slutet av lektionen men att han varit för dålig på att göra det. En annan stark anledning till att repetera var att elever som varit borta fick chansen att tillgodose sig den undervisning som de missat. Lärare A är ganska kortfattad men använder sig också av repetition, mestadels i början av lektionerna. Kunskapen sätter sig i långtidsminnet när tankarna behandlas flera gånger i elevens huvud. Det verkar även alla informanterna medvetna om.

6.2.4.3 Berättelsen

På frågan om berättelsen används i undervisnings syfte svarar alla tre jakande. Undervisningsformen är framträdande hos alla tre. Lärare A använder metoden mycket men betonar dock att läraren ska vara lämpad som person i rollen som berättare. Informanten tycker vidare att den fyller en funktion och är nyttig för eleven. Lärare B använder bilder som inspiration. En metod som han hoppas ska ge elever lust att lära efter skolgången och därmed ett livslångt lärande. Speciellt Lärare C tycker att berättelsen har fört en tillbakadragen position i klassrummen senaste tiden. Det tycker han är förödande. Delvis därför att berättelsen är den bästa metoden att göra en människa intresserad - om han lyssnar på en engagerad berättare. De andra två intervjuade är också mycket positiva till användandet av berättelsen. Berättelsen fångar de flesta elever och det blir ofta stillsamt i klassrummet om läraren är en bra berättare. Eleverna kan bli så intresserade att det kan bli en port till det livslånga lärandet.

6.3 Resultatanalys

I detta avsnitt analyseras resultatet av intervjun och jämförs med i bakgrunden presenterat material. Även i detta stycke är sista forskningsfrågan uppdelade i två delar. De liknande metoderna pjäser, teater och sketcher skrivs ihop medan musik, repetition och berättelsen är den andra delen. Detta gör det lättare att överblicka för läsaren.

6.3.1 Vilka metoder och arbetssätt skapar inre motivation och ett livslångt lärande hos eleverna?

Uttrycket livslångt lärande var modernt i början av 1970-talet. Då var det mer en fråga om att ha chansen att kunna utbilda sig på äldre dagar enligt Gustavsson (1996). I början av 1990-talet dök begreppet upp igen men betydde då omutbildning för arbetslösa som var betydelsefulla i det ekonomiska perspektivet för samhället. Lite av det ideologiska i uttrycket hade försvunnit då. På denna forskningsfråga var för övrigt endast en av lärarna, lärare B, insatt i vad uttrycket livslångt lärande innefattade. För att få ett livslångt lärande skulle eleverna inspireras av honom som inspiratör. Sen skulle de vara så intresserade att de gick vidare och lärde sig av ren nyfikenhet. Lärare A berättade på lektionerna för att få eleverna intresserade – ”att få dom på kroken” som han uttryckte sig. Lärare C ansåg i likhet med Stensmo (1997) att lektionen bör tillämpas i positiv lärmiljö.

Genom att skapa en relation med eleven kunde alla intervjuade lärarna få eleverna mer intresserade. Alla tre intervjuade lärare uppfattades som relationsorienterade som Stensmo (1997) benämnt dem. De lägger tonvikten på relationer, samvaro och trivsel med eleverna. Lärare C sade att eleven kan lära sig för lärarens skull. Ett uttryck som kändes kontroversiellt. Lärare A ansåg att självkänslan växte hos många av eleverna när lärare och elev skapade en relation.

Lärare C tryckte mest på värdet av att ha en relation med eleverna. Förmodligen för att han haft stor framgång med denna typ av pedagogik. Gustavsson et al. (1996) håller med om att en tillåtande miljö ger en bra hälsa och de bästa möjligheterna för en elev att ta in kunskap.

En spekulering från min sida är att dessa manliga SO-lärare är uppvuxna i ett betydligt strängare lärläroklimat på 1960- och 1970-talet. Lärarna var betydligt mer auktoritära på den tiden och de pedagogiska metoderna från 1940- och 50-talet satt kanske också kvar för dem. Då var fysiskt våld accepterat mot olydiga elever exempelvis. Då var den prestationsinriktade läraren den klart mest vanliga typen. De tre rutinerade lärarna har troligen provat på många pedagogiska arbetssätt och metoder men slutligen kommit fram till att den relationsorienterade är bästa typen. Intervjuerna antyder att med en bra och trygg relation till läraren och ett passande arbetssätt för en elev skapas också en miljö för ett livslångt lärande.

6.3.2 Hur ska vi få en elev att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?

Det första intrycket när frågan ställdes var att lärarna upplevde frågan som svår. Ja, nästan omöjlig att svara på. Alla koncentrerade sig dock snabbt och kom till svar.

Lärare C som föredrog den relationsbetonade samvaron med eleverna ansåg att den inre motivationen kunde nås hos eleven. Bara man kom ”bakom skalet” hos eleven och då tänkte han nog främst på elever som inte är så motiverade. Lärare C tänkte då mest på de elever som utåt sett ser tuffa ut men är svåråtkomliga. Men genom personliga samtal kommer både lärare och elev nära varandra. Ofta behöver eleven någon att prata med och känna tillit till eftersom sådant saknas i hemmet och bland kompisar. Lärare A pratade frekvent med eleverna och underströk att det var olika hur man nådde klasserna. En högpresterande klass fann informanten svårt att komma nära exempelvis. Detta arbete visar att det är olika hur en klass förhåller sig till en lärare.

Genom att inspirera försöker både Lärare B och Lärare C att nå sina elever. Lärare B har klart för sig vad begreppet livslångt lärande betyder. Det är att fortsätta fylla på förrådet man har efter skoltiden, säger Lärare B. Både Lärare C och Lärare B för ett resonemang som visar på att det gäller att inspirera eleverna på olika sätt. Lärare B ser sig som en inspiratör medan Lärare C fortfarande för ett resonemang att relationer skapar inspiration. Lärare B framhåller att om inspirationen kan överföras till eleverna så kan det leda till fortsatt intresse hos eleven och därmed livslångt lärande. Eleverna får inspiration för att fortsätta skaffa kunskap om ett särskilt ämne. Resultatet visar att särskilt Lärare B, Lärare C och Stensmo (1997) har samma åsikt. "Ett gott klassrumsklimat och god moral upprätthålls av positiva attityder. Läraren är en modell för sina elever och om denne tycker om sitt arbete och är positiv och entusiastisk smittar det av sig på klassen (s.106)". Eleverna är ju ganska påverkbara i högstadietiden vilket kan betyda att några i varje klass blir intresserade. Lärare C hävdar bestämt att eleven även kan lära sig för gruppens skull. Han är dock medveten över att hans slutsats kan låta konstig när han börjar svaret med "det kan låta helkorkat".

Lärare A förespråkar dialoger som ett sätt att få eleverna att intresseras och därmed flytta den yttre motivationen till den inre motivationen. Men på den upprepade frågan är han lite uppgiven. Det visar sista meningen i svaret på frågan när han svarar ironiskt. "Nej, ingen sån där jättebra lösning. Men hör du någon får du höra av dig (skratt)". Lärare C betraktar frågan som knappt greppbar när svaret blir att "det finns en oändlig, en oändlig uppsjö av metoder. Du måste ha ett batteri av arbetsätt som passar varje individ." Frågan är alltså väldigt stor enligt Lärare B och Lärare C. De svarar dock att det ofta finns en uppgift för varje elev och att detta sökande sker genom en dialog. Detta förespråkas även av Stensmo (1997). "Läraren bör kunna motivera eleven att göra en ansträngning för en uppgift som förhåller sig realistisk till elevens motivation eller kapacitet". I Lgr 11 understryks även detta med uppmaningen "omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling ska prägla verksamheten" (s.4). Att göra för svåra uppgifter gagnar ingen, varken elev eller lärare. Tvärtom kan en övermäktig uppgift sänka en elev och viljan få sig en törn.

6.3.3 Använder du ämnesdidaktik som teater, pjäser och sketcher för att bidra till det livslånga lärandet?

På frågan om de använder ämnesdidaktik som teater, sketcher och pjäser kan bidra till det livslånga lärandet svarade alla tre intervjuade lärare att resultatet med att arbeta på dessa sätt var godtagbart men att såna här projekt tog för lång tid. Lärare B underströk detta medan Lärare C menade att det till sist var en prioriteringsfråga av läraren. SO-lärarna har fått mindre tid till sitt förfogande de sista decennierna och till slut gäller prioritering när tiden minskar. Förvisso finns det fortfarande små utrymmen inom kursplanen att välja valfria områden inom SO och då handlar det till sist om prioritering. Lärare B väljer bort teater, sketcher och pjäser mest på grund av tidspressat schema vilket också framförs i intervjun.

Lärare A framhåller denna lärostil som utvecklande för eleven som personlighet. Att våga stiga fram och övervinna blygheten. Lärare A tycker att detta var häftigt. Den utvecklingen är något som följer eleven hela livet och en teater, pjäs eller sketch kan faktiskt bidra till att eleven vill fördjupa sig i ämnet och därmed ger ett livslångt lärande. Resultatet sammanfaller med ett påstående från Katz och Rubin (2007). De skriver att människan lär sig mycket bättre om känslor finns med vid inlärningen. Att integrera SO-ämnet i teater, pjäser och sketcher var annars det vanligaste sättet. Detta resultat var föga förvånande och har varit vanligt förekommande senaste decennierna. Eleven minns även en framförd pjäs länge vilket Lärare

C lyfter fram. Gärdenfors (2010) skriver att sånt öppnar den limbiska delen till hjärnan och därmed även långtidsminnet.

6.3.4 Använder du ämnesdidaktik som musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet ?

Ett hjälpmedel som musik var de tre intervjuade lärarna aningen skeptiska till. Lärare A hade mest hört om att en kollega provat. Men han hade inte undersökt resultatet vilket tyder på lågt intresse för hjälpmedlet. Lärare B ansåg att det mest var "nyhetens behag". Det vill säga att hjälpmedlet användes när det var mest omtalat i medier eller på annat sätt. Lärare C var mest positiv men påtalade också att "man är väl lite gammaldags" vilket i min mening kan betyda att hjälpmedlet som musik kan vara inte användes. Lärare C var dock införstådd med att det hjälper vissa elever, men då mest de med speciella behov.

Repetition användes ofta men inte alltid av de tre intervjuade lärarna. Intrycket var att detta var något som anammats av lärarna. Lärstilen användes mest i starten av lektionen men alltför sällan i slutet av lektionen vilket påtalades av Lärare A och Lärare C. Lärare C avslutade svaret lite tyst med "men det är man lite för dålig på" och syftade på användandet av repetitionen i slutet av lektionen. Lärare B förklarade varför repetitionen sällan används i slutet av lektionen med "att man ville framåt för mycket". Detsamma tyckte Lärare C och sade "ibland gasar man på för mycket". Orsaken till detta är den rådande tidspressen - att hinna med mycket inom en viss tidsram. Lärare C påpekade att en högstadieselev har mycket att tänka på med många ämnen i gång samtidigt. Därför var repetitionen av största vikt ansåg han. Detta visar även test i USA av Karpicke (2011) att bästa inläringen sker via små repetitioner. Lärare B påpekade även att repetition var bra för elever som varit borta. Då fick de en chans att hinna i fatt. Lärarna använder repetitionen ganska frekvent och detta ger resultat. Repetition skapar ett spår i hjärnan som blir allt större för varje gång den sker skriver Gärdenfors (2010).

Berättelsen är en annan lärstil som var populär bland dessa rutinerade lärare. En orsak kan vara att de - efter ett långt verksamt lärarliv - sett vad som ger resultat. En annan orsak kan vara att de fick lära på detta sätt när de var elever själva. Enligt Boström och Wallenberg (1996) lär ofta lärarna ut på samma sätt som de blev lärda. Resultatet kan vara en kombination av dessa två teser. Lärare A använde berättelsen mycket men betonade fördelen med att vara en god berättare - att "personens sätt att vara" skulle vara på ett visst sätt. Det vill säga att man skulle vara en bra berättare kan man tolka det som. Gage och Berliner (1992) menar att läraren ska vara en intresserad och god talare vilket Lärare A också påtalar. Lärare B använder bilder tillsammans med att berätta och detta kan vara helt i linje med ny forskning. Resultat har enligt Dryden och Vos (2001) visat att 50 procent av de som 'ser och hör' tar in det. Det är en mycket bra siffra. Lärare C är kritisk mot att förmedlingspedagogiken varit förbjuden på sistone. För honom var det "helt förödande" och han tycker den allra bästa lärstilen är att berätta engagerat. Detta leder även till den inre motivationen och att eleverna minns det bättre.

Sammanfattningsvis konstateras att de tre intervjuade och rutinerade lärarna endast använder några av i frågorna nämnda lärstilar och tillvägagångssätt. Det som framkom i undersökningen var att den lärstil som användes mest onekligen var repetitionen. Enligt Dryden och Vos (2001) lärs dock endast 20 % in av *det vi hör* (berättelsen) och det är en viss skillnad mot de 90 % som lärs in när *säger och gör* (teater, pjäser och sketcher). Resultatet i

denna intervjuundersökning säger dock att de tre lärarna förespråkar berättelsen före teater, pjäser och sketcher trots att forskning säger annat. Musik används i ringa omfattning trots att forskning visat att inläringen förbättras väsentligt när det finns barockmusik i klassrummet. Teater, pjäser och sketcher användes mer frekvent förut men tidspressen i SO-ämnet har tvingat lärarna att använda lärstilen sparsamt. Detta trots att de upplever att eleverna har roligt och minns ämnet bra efteråt.

7. Slutord

Det här arbetet, C-uppsatsen, var som ett maratonlopp. Förkunskapen om uppsatsarbetet var ringa och det var bara att börja från noll men nu är arbetet i mål och det känns rent förlösande.

Vissa böcker har som nämnts varit suveräna och intressanta att läsa under arbetets gång. Då är det onekligen en fördel att veta vad ny forskning kommit fram till. Det är väldigt värdefulla framsteg som gjorts där och det är välgörande om vi hänger med där också inom skolväsendet.

Genom denna uppsats lärdes vikten av att planera ett arbete. Bakgrunden gjordes om efter en månads arbete – det var tungt. Mycket av det misslyckandet berodde på bristfällig sökning på nätet, men efter ett besök hos Cecilia Falk på biblioteket lossnade arbetet efterhand. Då fick författaren lite kännedom hur man söker material på ett bra sätt.

Lärdomen från intervjuerna dras främst från de tre lärarna. De satsar på att ha en relation med eleverna på olika sätt och det kommer författaren även att satsa på som lärare.

7.1 Förslag på fortsatt forskning

Detta arbete fokuserades bara på att intervjua erfarna SO-lärare. Vid fortsatt forskning skulle det vara intressant att höra vad unga lärare har för åsikter. Det skulle i alla fall bli en kontrast både vad gäller ålder och erfarenhetsmässigt.

Det finns många arbeten att göra när vi talar om inläring. Speciellt Gärdenfors (2010) och Klingberg (2011) har omnämnts och de har kommit ut med moderna böcker med nya rön senaste året. Genom att läsa dessa intressanta böcker finns många uppslag att få. Till exempel skulle det vara intressant att veta hur mycket en niondeklassare minns från ett prov i åttan? En förutsättning är dock att arbetet utförs i samråd med lärare i två års tid så att de aktuella undersökta eleverna får exakt samma prov.

Det har även framkommit att det går att lära in på ett klart effektivare sätt än de traditionella enligt Dryden och Vos (2002). Det skulle vara väldigt intressant med några vetenskapliga undersökningar och test runt de nya lärstilarna.

8. Referenser

- Arfwedson, G. och Arfwedson, G.(2002). *Didaktik för lärare*. En bok om lärares yrke i teori och praktik. Stockholm: HLS Förlag.
- Arzi, Ben Zvi & Ganiel (1986). Forgetting versus savings. The many Assets Of Long Term Retention. I *Science Education*, Vol 70, no 2, s.171-188.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Boström, L & Wallenberg, H. (1997). *Inläring på elevernas villkor: en ny pedagogik för skolan: (inlärningsstilar i klassrummet)*. Jönköping: Brain Books.
- Dunn, R, & Dunn, K (1978). *Teaching students through their individual learning styles: A practical approach*. Reston, Reston Publishing Company.
- Dryden G. & Vos J. (2001). *Den nya inlärningsrevolutionen*. Jönköping: Brain Books.
- Gage, N., & Berliner, D. (1992). *Educational psychology* (5th ed.), Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Gardner, H. (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.
- Gustavsson, B. (1996). *Bildning i vår tid: om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, B., Larsson, S. & Ellström. P. (red) (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gärdenfors, P. (2010) *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Första utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Karpicke J.D. (2011). Retrieval Practice Produces More Learning than Elaborative Studying with Concept Mapping. I *Science Journal* , februari 2011, vol.331.No 6018.s.772-775.
- Klingberg T. (2011). *Den lärande hjärnan – om barns minne och utveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Katz, L.C.& Rubin, M. (2006). *Håll hjärnan ung: (83 enkla övningar i vardagen)*. Stockholm: Forum.
- Lgr 11. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet Lgr 11*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Marton, F & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Entwistle, N & Hounsell, D. (red) (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Raben & Sjögren.

- Minnings J.(1984). *Träna ditt minne*. Borås: Centraltryckeriet.
- Nyberg, R. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Fjärde uppdaterade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Tredje uppdaterade upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Rubenson, K. (1996). *Livslångt lärande: mellan utopi och ekonomi*. I Livslångt lärande/ Gustavsson, B., Larsson, S. & Ellström. P.(1996).s.29-47.
- Salinas, M., Kane-Johnson, S., & Vasil-Miller,M. (2008). Long term learning, achievement tests, and learner centered instruction. I *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol.8, No.3, October 2008, s.20-28.
- Statens offentliga utredningar. SOU 1996:158. *EMU-utredningen. Sverige och EMU: betänkande. Calmforsrapporten*. Stockholm: Fritze. Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/3803>. Hämtad 2011-05-31.
- Skolverket (1999). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=588> Hämtad 2011-05-05.
- Skolverket (2000). *Det livslånga och livsvida lärandet*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer>. Hämtad 2011-05-11.
- Skolverket (2009). *Skolverkets lägesbedömning 2009: förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Skolverket.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenning, C. (2003). *Metodboken*. Samhällsvetenskaplig metod och metodutveckling. Femte upplagan. Eslöv: Lorentz.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Andra rev. Upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur

9.Bilaga 1 – Intervjuguide

Frågeställningar

1. Vilka metoder och arbetssätt skapar motivation och ett livslångt lärande hos eleverna?
2. Hur ska vi få eleven att flytta den yttre motivationen till den inre motivationen?
3. Använder du ämnesdidaktik som pjäser, teater och sketcher samt musik, repetition och berättelsen för att bidra till det livslånga lärandet?

