

Trygghet och studiero i lärandet

En studie bland gymnasieelever

Ann Ingström
Carina Leinehed

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen 270/300/330 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

LULEÅ TEKNISKA UNIVERSITET

Trygghet och Studiero i lärandet

En studie bland gymnasieelever

Ann Ingström

Carina Leinehed

Professioninriktat lärande, PIL

AUO 3, Examensarbete C-uppsats

Institutionen för konst, kommunikation och lärande

Handledare: Elisabeth Lundmark

Examinator: Ingmarie Munkhammar

Abstrakt

Resultaten från de senaste PISA-studierna har utmynnat i en samhällsdebatt där fokus har legat på avsaknad av ”ordning och reda” som orsak till svenska elevers försämrade studieresultat. Vi ställer oss tveksamma till fokuseringen på disciplin och bestraffning, vi anser att lösningen delvis går att finna bland den forskning som redan är gjord. Vi har i bakgrunden tittat på aktuella styrdokument samt för studien relevant litteratur. Syftet med vår studie är att belysa vad som enligt eleverna har betydelse för deras trygghet och studiero i lärandet. I vårt examensarbete har vi lagt tyngdpunkten på vad elever och lärare kan göra för att förbättra studieresultaten rent praktiskt. Vikten av att lära sig hur man lär sig framkom som väldigt betydelsefullt när vi läste litteratur inför detta arbete. I vår enkät hade vi ställt upp sexton påståenden som eleverna på gymnasiet kunde svara på genom att instämma i varierande grad. Enkäten avslutades med en öppen fråga där egna faktorer kunde dokumenteras. Vår enkätundersökning visade att läraren har den största betydelsen för elevernas känsla av trygghet och studiero genom att vara engagerad samt vara tydlig och strukturerad. Det som visade sig ha i särklass störst betydelse för elevernas känsla av trygghet och studiero var att få hjälp när de inte förstod. Något som vi blivande lärare lärt oss efter utfört examensarbete är vikten av att i klassrummet vara en tydlig, engagerad, strukturerad lärare som lär eleverna ta ett eget ansvar för sitt livslånga lärande.

Nyckelord: Gymnasieskolan, Lärande, Studiero, Trygghet

Förord

Vi vill tacka alla de elever som tog sig tid att medverka i vår enkät samt de gymnasielärare som avstod lektionstid när enkätundersökningen genomfördes. Tack även till vår handledare Elisabeth Lundmark som med tydliga krav och målet i sikte lotsat oss fram. Till sist vill vi ge en eloge till våra familjer som stått ut med oss och våra paper som legat både här och där...

Piteå, i kalla januari 2011

Ann Ingström

Carina Leinehed

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
Förord.....	3
Inledning	6
Bakgrund.....	7
Europa.....	7
PISA – Program for International Student Assessment	7
Programmet för livslångt lärande 2007 -2013	8
Sverige	9
Den svenska gymnasieskolan	9
Sökande efter begreppen trygghet och studiero i officiella källor.....	10
Skollagen.....	10
Den nya Skollagen	11
Lpf 94.....	11
Begreppsdefinitioner	11
Sociokulturell teori	12
Samhällsutvecklingen.....	14
Aspekter som kan bidra till ökad känsla av trygghet och studiero	15
Lärarens betydelse.....	15
Eleven som medlem i en grupp	17
Egenansvar	17
Krav, förväntningar och tydlighet.....	18
Att lära hur man lär	19
Sammanfattning av bakgrunden	20
Syfte och frågeställningar.....	20
Avgränsning	21
Metod.....	21
Urval och bortfall	21
Datainsamlingsmetod	22
Etiska överväganden	23
Genomförande.....	23
Resultat med analys och tolkning	24
Lärarens roll/ansvar.....	25
Eget ansvar/studieteknik.....	27

Struktur/Styrdokument	29
Diskussion.....	31
Metoddiskussion	31
Studiens tillförlitlighet.....	32
Resultatdiskussion.....	32
Reflektioner.....	34
Fortsatt forskning	36
Referenser	37
Bilaga.....	40

Inledning

Detta arbete är skrivet av Ann och Carina i en salig ordning och oordning, med hjälp av parallella datorer, sittandes sida vid sida, har tankar och meningar stötts och blötts vilket gör det svårt att specifikt ange vad än den ena eller den andra har gjort. Arbetet i Excel har Carina till största delen ansvarat för men även här har dialogen flödat mellan författarna. Vi har båda lika stort ansvar för arbetet i dess helhet.

Vårt intresse för trygghet och studiero för elevers lärande i skolan väcktes i samband med att den nya skollagen diskuterades under utbildningen. Den nya skollagen har gett lärarna större mandat för åtgärder vid störande uppförande. Vi vill dock inte lägga tyngdpunkten på ”ordning och reda” i vår studie, utan mer fokusera på vilka aspekter som elever finner underlättar för att nå en känsla av trygghet och studiero i lärandet. Med vårt arbete vill vi vara framåtsträvande, vår förhoppning är att fånga elevernas perspektiv, för att kunna ta lärdom och senare använda den kunskapen i vår kommande profession som karaktärsämneslärare på gymnasienivå. Istället för att trycka på det negativa tycker vi det är viktigt att se elevernas förmågor och möjligheter till utveckling. Enligt Reupert & Woodcock (2010) är klassrumsstrategier som poängterar det positiva och jobbar preventivt bättre fungerande än bestraffande strategier.

Larsson, Löfdahl, och Pérez (2010) beskriver i en artikel hur det gick till när den svenska skolan fick sin förändrade inriktning. När Sverige närmade sig valet år 2006 kom debatten igång vad gäller skolan och dess disciplin, ambitioner och prestationsnivåer. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) genomför regelbundet en stor studie, PISA, (The Program for International Student Assessment) som är en internationellt standardiserad undersökning som görs på femtonåriga elever vart tredje år. I den studien har det visat sig att svenska elever i allt högre grad hamnat i den nedre delen av tabellen. År 2006 tillbringade svenska elever mindre tid i skolan, gjorde mindre läxor hemma och hade mer frånvaro jämfört med elever från andra deltagande länder. Samtidigt hade kunskapen i matematik försämrats. I media speglades de svenska skolorna som odisciplinerade och med låga ambitioner.

Olle Holmberg (tidigare rektor på lärarutbildningen i Malmö, m.m.) för ett resonemang i en artikel i nättidningen Skola och samhälle (Holmberg, 2010) där han beskriver hur media har målat upp lärare som sägs vägra genomföra den ordning och reda som utbildningsministern Björklund förespråkar. Det är inte så att vissa lärare vill ha ordning och reda och andra inte. Alla har samma mål men frågan är hur det ska gå till. Vad de flesta är överens om är ”att lugn i klassrummen inte skapas genom riksdagsbeslut och kraftfulla ministrar”, enligt Holmberg. I artikeln menar författaren att det är i klassrummet förändringen måste ske, och detta inte är lika enkelt för lärare i dagens skolor. Läraren av idag har inte längre den självklara auktoriteten som yrket automatiskt gav tidigare. I dagens skola är förhållandena helt annorlunda mot tidigare, eleverna kommer från olika etniska bakgrunder och bär med sig olika normer och värderingar. Holmberg avslutar sin artikel med att säga att en ökande segregering gör det svårt att arbeta i många skolor. Artikeln belyser viktiga aspekter i den debatt som pågår runt om i landet och vi avslutar med att citera Holmberg:

Om jag vore lärare så skulle jag bli skitförbannad på dessa ständiga uppmaningar om att ”nu får ni skärpa er, nu måste vi ha ordning och reda i klassrummen”. Det riktigt stora problemet med dagens skoldebatt är att ingen talar om vad moderniseringen av samhället betyder för skolan, varken om vad eleverna ska lära sig för att kunna leva i dagens och morgondagens samhälle eller hur skolan ska kunna motivera och undervisa de barn och ungdomar som inte passar in i de

halvsekelgamla mallarna. Istället talar man om ordning och reda – som om det vore en fråga om att *vilja*. (Holmberg, 2010)

Bakgrund

För att få en förståelse för det aktuella och kommande reformskiftet i den svenska gymnasieskolan vill vi ge en bakgrund till detta genom att beskriva en del av de bakomliggande orsakerna. Vi börjar med att presentera Europeiska Unionens (EU) program och undersökningar, därefter överblickar vi Sveriges försök att följa EU's direktiv samt vad dessa innebär för svenska gymnasieskolor. Svenska elever i skolan får allt sämre studieresultat jämfört med övriga länder inom Europa, noterbart är att eleverna i övriga deltagande länder inte får bättre resultat utan att det är svenska elever som halkar efter. Vad är orsakerna och vad ska göras åt det? Den nya reformen, Gy2011, är ett försök att komma tillrätta med detta växande problem. Det ordas mycket om ordning och reda i svenska skolor men är det rätt väg att gå? Vi kommer att kortfattat beskriva lagstiftningen såsom Skollagen och den nya Skollagen, samt presentera vår definition av de begrepp som är centrala i vår uppsats. Finns det andra förhållningssätt än hårdare disciplin som fungerar bättre och i ett längre perspektiv för den snart myndiga eleven på gymnasienivå? Vi vill med bakgrunden ge en inblick i några olika aspekter som kan gagna studieresultatet i det långa loppet som gynnar det livslånga lärandet.

Europa

PISA – Program for International Student Assessment

Syftet med PISA är att undersöka i vilken grad ett lands utbildningssystem bidrar till att göra eleverna rustade att möta framtiden. I Sverige är det Skolverket som har det yttersta ansvaret för genomförandet av PISA. Med denna stora undersökning vill man också öka förståelsen för att det är skillnad i förmåga mellan länderna, hitta orsakerna till dessa och analysera vilka konsekvenser detta kan innebära. Tack vara PISA kan deltagande länder upptäcka svaga och starka sidor inom sitt utbildningssystem och åtgärda dessa brister, för att i förlängningen kunna skapa en förbättrad skola.

PISA ska också fungera som grund till att öka förståelsen för orsakerna till och konsekvenserna av observerade skillnader i förmåga mellan ländernas deltagande elever. Skolverket beskriver PISA på följande sätt:

PISA avser att mäta kunskaper och färdigheter som är nära relaterade till vardagslivet och av betydelse i det vuxna livet. Det livslånga lärandet, att eleverna fortsätter att lära sig under hela livet, betonas. Stor vikt läggs i PISA vid elevernas förmågor att sätta kunskaper i ett sammanhang. Eleverna ska kunna förstå processer, tolka och reflektera över information samt lösa problem. Frågan om hur femtonåringar på ett konstruktivt sätt klarar att analysera, resonera och föra fram sina tankar och idéer ställs. (Skolverket, 2010a)

Genom olika prov undersöks femtonåringars förmågor inom matematik, naturkunskap och läsförståelse. År 2009 var det cirka 67 länder som deltog och ämnet som undersöktes mer noggrant vid detta tillfälle var läsförståelse.

I Skolverkets rapport 352 (2010b) kan man läsa resultatet av 2009 års PISA undersökning. Här visar det sig att svenska 15-åringar i genomsnitt har försämrats ytterligare i både matematik och läsförståelse sedan föregående undersökning som var 2006. I naturvetenskap är det svårt att påvisa några större förändringar. Likvärdigheten som tidigare har varit god i ett

internationellt perspektiv har nu stadigt försämrats under 2000-talet och ligger numera på en mycket genomsnittlig nivå. Skillnaderna mellan låg- och högpresterande elever har ökat, skillnaden i läsförståelse har ökat ytterligare mellan pojkar och flickor till flickornas fördel. Även skillnaden i resultat mellan svenskfödda elever och elever med utländsk härkomst har fortsatt att öka i Sverige och är nu bland de högsta i OECD's medlemsländer.

Programmet för livslångt lärande 2007 -2013

Programmet för livslångt lärande 2007 -2013 (Europeiska Unionen [EU], 2006a) är ett handlingsprogram med syftet att utveckla och öka utbyten, samarbete och rörlighet inom den europeiska unionen, allt för att bidra till att utveckla gemenskapen till ett avancerat kunskapssamhälle. Detta kunskapssamhälle ska kännetecknas av en ekonomiskt hållbar utveckling med fler och bättre arbetstillfällen och med större social sammanhållning. Genom detta vill EU att programmet ska bli en kvalitetsreferens för hela världen. De särskilda målen för detta program är många till sitt antal, samtliga mål innehåller ord som främja, stödja, uppmuntra, bidra, öka och så vidare. Det syftar till att på olika sätt öka sammanhållningen och gemenskapen i dessa medlemsländer oavsett ålder, kön, kunskapsnivå eller gruppstillhörighet.

Programmet har utmynnat i ett antal olika utbytesprogram t.ex. Comenius, Erasmus och Leonardo da Vinci, där elever i olika åldrar och utbildningar kan utbyta erfarenheter och kunskap på olika platser runtom i Europa. Med detta eftersträvas en bättre social sammanhållning, ökad språkkunskap och mångfald i språket. Detta samarbete har som mål att ge en kvalitetssäkring i alla utbildningssektorer. De sex delprogrammen inom programmet för livslångt lärande är avsedda för olika utbildningsnivåer, från förskolan upp till vuxenutbildningar, från rena teoretiska utbildningar till yrkesutbildningar. Programmen innefattar även lärare och organisationer i olika nätverk.

De åtta nyckelkompetenserna (EU, 2006b) är en kombination av kunskap, förmåga och ett för omgivningen passande förhållningssätt. Dessa kompetenser är speciellt viktiga för den enskilde individens självförverkligande och utveckling, aktivt medborgarskap, social integritet och sysselsättning. Vad som eftersträvas verkar vara att alla kompetenser kan bidra till ett framgångsrikt liv i ett kunskapssamhälle. Kompetenserna är inte starka var för sig utan är tänkta att kompletterar varandra.

- ✓ Kommunikation på modersmålet
- ✓ Kommunikation på främmande språk
- ✓ Matematiskt kunnande och grundläggande vetenskaplig och teknisk kompetens
- ✓ Digital kompetens
- ✓ Lära att lära
- ✓ Social och medborgerlig kompetens
- ✓ Initiativförmåga och entreprenörskap/företagaranda
- ✓ Kulturell medvetenhet och kulturella uttrycksformer (s.5)

Som grund för lärande ligger goda kunskaper i språk, läs- och skrivkunnighet samt att inneha färdigheter i matematik, informationsteknik och kommunikationsteknik. Det som ytterst stöder allt lärande är att "lära att lära". Det finns en rad teman som återkommer i "ett livslångt lärande" såsom kritiskt tänkande, kreativitet, initiativtagande, problemlösning, riskbedömning, beslutsfattande och konstruktiv hantering av känslor. Dessa har alla en central roll när det gäller de åtta nyckelkompetenserna (EU, ibid.).

Sverige

Den svenska gymnasieskolan

Vi har medvetet valt att inte fördjupa oss i att beskriva den svenska gymnasieskolan före 1990-talet eftersom vårt fokus ligger på framtiden och dess möjligheter.

I Börnin (2008) kan vi läsa att läroplanen Lgy70 styrde gymnasieskolan fram till början av 90-talet. Under denna tid genomfördes det inga stora reformer i skolan. Lgy70 efterföljdes av Lpf94 som till dags datum fortfarande gäller. I början av 2000-talet kom ett förslag som ledde till en proposition från den dåvarande socialdemokratiska regeringen ”Kunskap och kvalitet – elva steg för utveckling” (prop. 2003/04:140). Detta långt gångna förslag stoppades av den borgerliga regeringen som tillträdde år 2006. Om vi ser bakåt i tiden kan vi se att det alltid har pågått mer eller mindre häftiga politiska strider när det gäller skolan och dess utformning. Samhällets utveckling, kopplat till vilken kunskaps- och människosyn som har varit rådande har präglat de politiska debatterna och vilken inriktning skolan fått.

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna 94, Lpf94, (Skolverket, 2006a) kan vi läsa att

Kunskap är inget entydigt begrepp. Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. (s.6)

Eleven ska kunna redogöra, analysera och värdera och läraren använder sig här av en hierarkisk taxonomi vilket ger en gradering av kunskap. I rådande betygskriterier finns ett stort tolkningsutrymme inom de olika kursplanerna som gör att bedömningen varierar från skola till skola.

På Skolverkets hemsida (<http://www.skolverket.se/>) framgår att mål- och kunskapsrelaterade betygssystem innebär att elevens kunskap ska bedömas i relation till specificerade kunskapskvaliteter i form av mål och kriterier. Kursplanernas mål för ett ämne eller en kurs anger vilka kunskaper som eleverna ska utveckla. Betygskriterierna beskriver och preciserar de kunskapskvaliteter som gäller för respektive betyg. Det är således inte elevens åsikter eller beteende som ska betygsättas. Den gällande betygsskalan är indelad i godkänt (G), väl godkänt (VG) och mycket väl godkänt (MVG).

De nya betygskriterierna som börjar användas höstterminen 2011 tillsammans med nya kursämnesplaner har sex steg med beteckningarna A, B, C, D, E och F. A-E betecknar godkända resultat medan F står för inte godkänt resultat. I de nya kurs- och ämnesplanerna i Gy11 kommer det att finnas fastställda nationella kunskapskrav för betygen A, C och E. När det gäller betyget D och betyget B kommer dessa att användas när eleven uppnått kunskapsmålen i skalan under och delvis uppnått målen i skalan ovan. A är det högsta betyg som kan utdelas. I de nya betygskriterierna anser man att alla elever kan analysera, det är *hur* de analyserar som ska bedömas. Det är således adverbena, exempelvis översiktligt, utförligt och nyanserat som beskriver hur eleven har gjort sin analys och som skall ligga till grund för erhållet betyg. Här krävs det en samsyn mellan lärare om hur dessa nivåskillnader ska bedömas, vilket till dags dato ännu är oklart. Bedömningen ska inte vara annorlunda oavsett om skolan ligger i Haparanda eller Ystad (Föreläsning av Lärarnas Riksförbund, Stadshuset Luleå, 20101018).

Anledningen till att antalet betygssteg har utökats beror på att Utbildningsdepartementet i sin proposition 2008/09:66 ”En ny betygsskala” menade att det ska löna sig att plugga. Tanken med det nya betygssystemet och betygskriterierna är att fler betygssteg synliggör elever som

behöver hjälp och stöd samt att det ger elever och föräldrar tydlig information om hur eleverna ligger till. Fler betygsssteg ska ge en rättvisare betygssättning samt att det ska vara lättare att höja betygen genom mer ansträngning.

När vi letat information om Gy11 har vi hittat mycket som visar att styrande politiker vill påverka dagens gymnasieelever mot ett entreprenörskap. I ”Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola” (SOU 2008:27) kan vi läsa att utbildningarna ska anpassas för att möta arbetsmarknadens behov alternativt högskolestudier. Elever som väljer en yrkesutbildning ska under gymnasietiden bli anställbara, utbildningen ska ha en ”benhård inriktning på anställbarhet”.

Den nya reformen, Ny gymnasieskola - Gy2011, har sin grund i nuvarande borgerliga regerings proposition, Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar (Skolverket, 2010c). I denna proposition kan man bland annat läsa att den nya gymnasieskolan ska ha fokus på kunskap och kvalitet för att fler elever ska nå målen samt att eleverna ska vara bättre rustade för att kunna studera vidare eller yrkesarbete. Reformen kan i korthet beskrivas så här:

- ✓ En ny, modern skollag med tydliga bestämmelser om ansvar, rättigheter och skyldigheter
- ✓ En ny gymnasieskola med högskoleförberedande program och yrkesprogram och med tydliga ämnesplaner, centralt innehåll och kunskapskrav
- ✓ Gymnasieskolans ämnesplaner och kunskapskrav ska användas även för den gymnasiala vuxenutbildningen
- ✓ En ny betygsskala med fler steg (ibid., s.3)

Denna reform träder i kraft hösten 2011. Gy11 skiljer de gymnasiala inriktningarna åt, bland annat så till vida att de teoretiska linjerna kommer att kräva att eleven i sitt slutbetyg från grundskolan har godkänt betyg i tolv ämnen medan de praktiska utbildningarna endast kräver godkänt betyg i åtta ämnen.

Sökande efter begreppen trygghet och studiero i officiella källor

I inledningsfasen av vår examensuppgift diskuterade vi vad ordet trygghet och studiero egentligen betyder. Det visade sig mycket svårare än vi trodde att ta reda på dessa ords innebörd. Nedan vill vi visa i vilka böcker, dokument och organisationer vi har sökt och försökt finna en officiell begreppsförklaring. Tyvärr har vi gått bet på denna uppgift och avslutar därför detta avsnitt av uppsatsen med vår definition av begreppen som vi anser har relevans för studien.

Skollagen

Till Skollagen 1985:1 100 tillkom år 2007 nya bestämmelser (SFS 2007:378) angående trygghet och studiero i skolan. I denna författningssamling nämns vikten av att ge eleverna kunskaper och grundläggande värden och för att detta ska kunna genomföras krävs som det står ”ordning, trygghet och studiero”. I texten framgår även vad man som lärare/rektorer har för rättigheter och skyldigheter samt vilka åtgärder som kan vidtas om inte en elev ”bättrar” sig. Som en sista utväg finns då förflyttning. Bestämmelserna framhåller vikten av att eleverna ska känna till skolans ordningsregler och att dessa ska aktualiseras med jämna intervall. Ingenstans i denna författningssamling finns någon definition på begreppen ”trygghet” och ”studiero”.

Den nya Skollagen

I den nya Skollagen (2010:800) som trädde i kraft första augusti 2010 och som kommer att tillämpas från första juli 2011 står att läsa i femte kapitlet, 3§, ” Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero”.

Rektorn eller en lärare får vidta de omedelbara och tillfälliga åtgärder som är befogade för att tillförsäkra eleverna trygghet och studiero eller för att komma till rätta med en elevs ordningsstörande uppträdande.

Enligt de förutsättningar som följer av 7-23 §§ får det beslutas om utvisning, kvarsittning, tillfällig omplacering, tillfällig placering vid en annan skolenhet, avstängning och omhändertagande av föremål. (5 kap., 6§, SFS 2010:800)

Texten i den nya Skollagen visar alltså vilka disciplinära åtgärder som en lärare/rektor kan vidta för att skapa trygghet och studiero i den meningen att det ska vara tryggt ur ett fysiskt perspektiv. Vidare beskrivs vad oroliga och störande elever kan råka ut för om dessa inte lyssnar på läraren eller följer skolans ordningsregler. Ingenstans i lagtexten kunde vi dock hitta några definitioner på begreppen ”trygghet” och ”studiero”.

Lpf 94

I Läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, (Skolverket, 2006a) återfinns överhuvudtaget inte begreppen trygghet och studiero. Däremot står det att alla som arbetar i skolan ska ”samverka för att göra skolan till en god miljö för lärande” (s.11) samt att läraren ska ”klargöra skolans normer” och ”tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen” (s. 13).

I Skolverkets (2006b) material *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö* framhålls att ”En trygg och stimulerande läromiljö är en förutsättning för att eleverna ska få de kunskaper och värderingar som skolan ska förmedla” (s.2). Skolan ska vara en plats dit elever och personal har lust att gå.

Både på Utbildningsdepartementets hemsida (<http://www.sweden.gov.se/sb/d/1454>) och på Skolverkets hemsida (<http://www.skolverket.se>) har vi försökt hitta definitioner på begreppen ”trygghet” och ”studiero” utan att lyckas.

Begreppsdefinitioner

Under denna rubrik har vi sammanställt de definitioner som vi genomgående använder oss av i detta arbete. Vi har valt att definiera de tre begreppen trygghet, studiero och lärande, eftersom dessa begrepp kan ha varierande innebörd.

Ordet trygghet definieras i Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (SAOL) som *skydda, göra trygg, säkra* (SAOL, 2006). I den internetbaserade upplagan (SAOB) som Svenska Akademin upprättat står att läsa att ordet trygghet betyder 1) *om något som medför säkerhet* 2) *fri från fara, mer eller mindre fri från störande förhållanden* 3) *visshet, förvisning, säkerhet* (särskilt i förbindelse med prepositionen *med*).

Ordet studiero finns inte i Svensk ordbok M-Ö utgiven av Svenska Akademien, inte heller i deras internetbaserade ordbok SAOB. Delar man upp ordet i två ord får man på ordet *ro* i den internetbaserade upplagan (SAOB) betydelsen 1) *känna sig lugn* 2) *om tillstånd som är fritt från störande förhållanden* 3) *sinnestillstånd som icke är påverkat av någon som oroar*. Vi upplever det konstigt att ett sådant ”modeord” inte har någon officiell betydelse eftersom begreppet är väldigt aktuellt. I de styrdokument, bestämmelser, rekommendationer som är

skrivna har begreppen trygghet och studiero mest förknippats med ordningsregler, den fysiska miljön och andra regelverk. Ingenstans där vi letat har vi hittat någon definition som kan kopplas till elevers upplevda trygghet och studiero.

Vi kommer i detta arbete att använda begreppen trygghet och studiero med koppling till känslan av trygghet och studiero i elevens lärande i relation till skolans vardag. Vi gör därmed en ansats att se begreppen trygghet och studiero ur ett elevperspektiv.

Enligt Illeris (2007) används begreppet lärande i många olika betydelser och ibland i väldigt vid mening. Han menar att begreppet har fyra grundbetydelser som används i olika sammanhang och därför får olika mening i vardagsspråket. En betydelse är att man lär sig något och det är resultatet av en läroprocess, en förändring har ägt rum. Ibland används begreppet lärande liktydigt med undervisning men där finns inget automatiskt samband. Det fundamentala felet som görs är enligt författaren att man likställer begreppet med att undervisa och glömmer bort att lärande är det man faktiskt lärt sig. Lärande är inte nödvändigtvis positivt utan bör mera ses som en anpassning till tillvaron och dess utmaningar, menar Illeris.

Illeris har i sin bok gett en vid definition av lärande:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande. (s.13)

Vår definition av lärande i denna uppsats är att en läroprocess sker när det medför att en förändring har ägt rum och att personen därmed har lärt sig något. Interaktionen mellan olika aktörer är central för lärandet. Detta lärande kan ske överallt och när som helst, även om vi i detta arbete åsyftar det lärande som sker bland gymnasieelever i klassrummet.

Sociokulturell teori

I aktuell läroplan för den frivilliga skolan, Lpf 94, står det att skolan ska vila på en demokratisk grund. Skolan är en social och kulturell mötesplats och eleverna ska utveckla sin förmåga att arbeta och lösa problem både självständigt och tillsammans med andra. Den sociokulturella teorin har genomsyrat svensk skola genom åren och vi ansluter oss till denna syn på lärande. Vi vill därför presentera den lite närmare.

Säljö (2000) ser lärandet ur ett kommunikativt och sociohistorisk perspektiv. Han menar att lärandet inte sker enbart i skolan utan att lärandet sker överallt i samhället, det kan vara hemma vid middagsbordet eller under aktiviteten på fritidsgården och så vidare. Någon mirakulös teknik eller metod för lärande finns inte, en utgångspunkt är dock att lärandet är en del i all mänsklig verksamhet. I institutionella miljöer som skolan har det vuxit fram regler och traditioner som styr hur vi ska kommunicera. Skolan som institution passar inte för alla individer, vilket leder till att många inte känner sig hemma i skolans värld. Det vi uppfattar som inlärningssvårigheter kanske i stor utsträckning har sin förklaring i att individen tvingas anpassa sig till skolans traditioner och inte tvärt om. Även om en elev stöter på misslyckande efter misslyckande i sin skolgång så betyder det inte att eleven inte har lärt sig något, om inte annat har eleven lärt sig vilka begränsningar den har.

När det gäller det sociokulturella perspektivet på lärande menar Säljö (ibid.) att utgångspunkten är hur individer och grupper utnyttjar och använder sig av fysiska och kognitiva resurser. Här lägger han fokus på hur individen och gruppen samspelar.

Dysthe (2003) beskriver hur den sociokulturella inlärningsteorin har språket och kommunikation som grundläggande element i läroprocessen och i en sådan syn på lärande sker lärandet genom deltagande och genom deltagarnas samspel. Balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje lärmiljö. Lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. Kunskap konstrueras genom praktisk aktivitet där grupper av människor samverkar inom en kulturell gemenskap. Kunskap existerar aldrig i ett vakuum utan är alltid invävd i ett sammanhang, det vill säga att den är situerad. Människan använder redskap eller verktyg. I ett sociokulturellt sammanhang betyder det att man använder de intellektuella och praktiska resurser som finns till förfogande. Dessa verktyg och redskap medierar lärande på många olika sätt. Den sociokulturella teorin betonar att viljan att lära hänger ihop med upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur hänger samman med vad som anses viktigt i gruppen. Dysthe refererar till Vygotskij som förespråkar att varje individ med pedagogiskt stöd kan nå längre i sin utveckling än en enskild individ klarar på egen hand. Det kan vara en klasskamrat som står för denna kunskap. Vygotskij kallar detta att "nä ut till" sin proximala utvecklingszon, att inte bli kvar på den kunskapsnivå man redan har.

Även Säljö (2000) beskriver Vygotskijs utvecklingszoner och menar att människan befinner sig under ständig utveckling och har i varje situation möjlighet att ta över (appropriera) kunskap från våra medmänniskor. Saker som vi skulle ha svårt att lösa på egen hand kan vi klara med lite handledning och assistans. Det Säljö beskriver är en slags modell för det sociokulturella perspektivet. Som individer utsätts vi för resonemang och handlingar i sociala sammanhang, vi lär oss så småningom att genomskåda dem, vi blir förtrogna med dem och kan redogöra och så småningom genomföra dem själva från början till slut. Vi når nya utvecklingszoner på detta sätt, modellen förutsätter olika kunskapsnivå mellan aktörerna för att processen ska komma igång.

Dysthe (1996) menar vidare att det inte går att överta eller kopiera någon annans kunskap utan att man måste göra den till sin egen. För att kunskapen ska bli min måste jag med min tidigare kunskap göra den nya kunskapen till min egen. Denna konstruktivistiska teori menar att tänkandet går före eller parallellt med faktaintaget. För att elever ska tillgodogöra sig utbildningen så bra som möjligt menar Dysthe att den socialt interaktiva inlärningsmodellen fungerar bäst. En dialogisk metod som genom samtalande, tolkningar och egna erfarenheter gör att eleverna bäst tar till sig ny kunskap.

Säljö (2000) beskriver hur alla kulturer har ett intresse i att kunskap bevaras och återskapas för att försäkra sig om att den lever vidare till kommande generationer. I ett samhälle som inte är komplext är behovet av arbetsledning och specialutbildade människor litet. I dessa samhällen kan i princip alla lära sig de nödvändiga kunskaperna och behärska den teknik som finns när det gäller att odla marken, jaga och fiska. Även sysslor som hur man sköter hushållet, tar han om barnen och så vidare fördes vidare mellan generationerna. I ett mer komplext samhälle växer det fram ett behov av en mer komplicerad kunskapsförmedling. Denna typ av kunskap kan inte förmedlas av familjen, här kan man urskilja två olika former av lärande och socialisation. Den primära socialisationen äger rum i familjen det är här barnet lär sig det mest grundläggande, barnet får ett språk, lär sig att umgås i sociala sammanhang, lär sig att ta hänsyn och så vidare. Den sekundära socialisationen är den som äger rum i skolan och på andra institutionaliserade miljöer, den skiljer sig åt så till vida att läraren inte känner eleven och sättet att lära sig i skolan är annorlunda än på vilket sätt barnet lär sig hemma. I hemmet lär sig barnet genom att observera, härma och delta i olika aktiviteter. Lärandet sker i anslutning till aktiviteten. Skolans mål är undervisningen och lärandet i sig. Det är här den stora skillnaden ligger, lärandet är flyttat från den vardagliga miljön i vilken

människor agerar och producerar och det påverkar både på ett psykologiskt och ett kommunikativt plan. Vi lever i ett komplext samhälle där skolan är en förutsättning för lärande men samtidigt är det denna dekontextualisering som skapar många av de problem som skolan har.

Enlig Säljö (ibid.) har förväntningarna höjts på vad vi som människor förväntas kunna. Det kommer hela tiden nya intellektuella och praktiska redskap som till en början anses svåra och avancerade. Senare kommer dessa redskap att betraktas som triviala och något självklart. I ett sociokulturellt perspektiv finns det inga gränser för hur mycket en människa kan lära sig både individuellt och i grupp. Informationstekniken kan ses som en naturlig utveckling i människans strävan efter att kommunicera. Till stor del kommer lärandet att handla om att kunna behärska den nya tekniken och dess användningsformer. Det kommer att ställas högre krav på läs- och skrivkunskap, inom många arbeten kommer det att förväntas att den anställde dokumenterar sina aktiviteter.

Enligt Hundeide (2006) införs nya artefakter och nya sociala praktiker som i sin tur ger upphov till nya kognitiva förmågor, engagemang och intressen. Alla människor klarar inte av att tillgodogöra sig dessa nya artefakter. En fråga som Hundeide ställer sig är hur den moderna teknologin med dataspel, internet, och mobiltelefoner påverkar barnens kognitiva stil och förmågor. Denna nya teknologi är numera naturliga inslag i ungdomarnas vardag och utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det självklart att ungdomarna påverkas.

Samhällsutvecklingen

Hur ser då samhällsutvecklingen ut i förhållande till den sociokulturella teorin? När vi själva växte upp var det mycket föreningsverksamhet, alla skulle hjälpas åt med än det ena och än det andra. Vi hörde föräldrarna diskutera ”vår kommun”, ur ett personligt perspektiv, vad kunde göras och bidra med för att innevånarna i kommunen skulle få det bättre generellt. Idag ses kommunen och kollektivet som ”dom som bestämmer”, ”att det är deras fel” och ”varför har dom inte...”, etc. Vi anser oss få stöd av Söderström (2006) i detta resonemang. Vi tycks gå mot ett samhälle där den enskilda individen sätter sig själv i fokus och frågan är hur väl skolan klarar av att implementera det sociokulturella förhållningssättet bland dagens skolelever.

Enligt Sommer (2005) är det i dagens familjer inte ovanligt att barnen är med och bestämmer och rådgörs i olika angelägenheter som rör familjens aktiviteter. Sommer skriver om ”förhandlingsfamiljer” där olika grad av medbestämmande och involvering är vitala kännetecken. Han menar att auktoritet idag inte längre kommer genom ett yrke, genom rang eller privilegier utan måste i dagens samhälle förvärfvas. I den moderna familjen är dialog, diskussion och samtal ett vanligt tillvägagångssätt för att nå slutmålet som är enighet.

Söderström (2006) använder begreppet ”kulturell friställning” för att beskriva den förändring som har skett i socialisationsprocessen. Hon menar att en alltför stark fokusering på min egen person kan leda till en egoistisk individualism. Man ser främst till sig själv och skulle ett tillfälle som gynnar en själv dyka upp så lämnar man det man gör för stunden. När den personliga friheten är viktigast kan ett kollektiv ansvar kännas inskränkande på min personliga frihet och därför tar man inte på sig åtaganden gentemot andra.

Livet blir en enda lång kamp för självförverkligande. Det skapas en bild av att allt är möjligt vilket lätt leder till orealistiska förväntningar på livet. Upplevelsen av till synes obegränsade möjligheter leder lätt till prestationsångest och beslutskonflikter (Söderström, s.28).

Söderström (ibid.) har i korthet sammanställt förändringarna i socialisationsmönstren på följande sätt:

- ✓ En fokusering på barn och ungdomar som individer med rätt att styra över sina egna liv
- ✓ En ökad grad av självreflektion som både leder till större självmedvetenhet och egocentricitet
- ✓ Ett nytt sätt att förhålla sig till auktoriteter som innebär mindre av lydnad och mer av ifrågasättande
- ✓ En förändrad tidsuppfattning där unga i dag är mer upptagna av nuet än av att arbeta för ett avlägset mål
- ✓ Ett nytt sätt att se på framtiden där de unga inte längre så gärna planerar för en avlägsen framtid, speciellt om det är tveksamt om planerna lönar sig. (s. 29)

Brynolf, Carlström, Svensson och Wersäll (2007) menar att som lärare måste man ge eleven en känsla för vad som är rätt, såsom generositet, tolerans och ansvar. Dessa grundvärden/ideal måste man kämpa för, för att de ska upprätthållas. Läraren ska även förebygga och motverka kränkningar, utveckla samarbetsregler och normer tillsammans med föräldrarna. Skolans värdegrund, med de demokratiska värdena frihet, jämlikhet, respekt och ansvar innebär att läraren ska förmedla dessa grundvärderingar till eleverna. Det handlar om att i praktiken utveckla elevernas känsla för ett demokratiskt ansvar och fostran så att de får en social medkänsla, etik och moral.

Aspekter som kan bidra till ökad känsla av trygghet och studiero

Under denna rubrik har vi samlat en del aspekter som kan vara betydelsefulla för elevernas känsla av trygghet och studiero. Vi belyser lärarnas roll och betydelse, vad det innebär att vara medlem i en grupp, elevens eget ansvar samt vad det innebär att lära sig hur man lär sig. Sammantaget är vårt mål att försöka förstå vad som underlättar ett livslångt lärande.

Lärarens betydelse

Hur ska då en lärare ”vara” för att främja elevernas lärande? Många författare och forskare har synpunkter på denna fråga och här har vi belyst lärarens betydelse ur några infallsvinklar. Vår uppfattning är att kunskapen hos dessa författare/forskare kan bidra till att eleverna får det lättare att hitta sina resurser och se möjligheterna i sitt lärande.

En aspekt är lärarens ledarskap, det vill säga hur läraren fungerar som ledare för gruppen och den enskilda eleven. En ledarstil är den auktoritativa (Thornberg, 2006) där läraren ställer krav, sätter regler och förväntar sig att eleverna vill samarbeta. Med en auktoritativ ledarstil lyssnar läraren på känslor och synpunkter, är öppen för viss förhandling samt uppmuntrar till att delta i beslutsfattandet. Respekt för både barn och vuxna betonas. Fostran ligger främst på resonerande, där läraren försöker få eleverna att förstå varför läraren förväntar sig ett visst beteende och ogillar ett annat, detta inrymmer även känslomässig värme och närhet. Denna ledarstil befrämjar ett större socialt ansvar, psykiskt välmående, självständighet, högre grad av självförtroende, självkontroll hos eleverna med omsorg för andra samt en positiv självbild etc. Läraren är i detta exempel en professionell fostrare.

Grosin (2009) beskriver hur det pedagogiska och sociala klimatet har stor betydelse för att skapa en framgångsrik skola. Enligt Grosin är de mest utmärkande faktorerna sociala spelregler, prioritering av kunskapsmålen och elevfokuserat arbetssätt. Det förutsätter att personalen på alla nivåer är överens om vilka regler som gäller och följer dessa konsekvent. Skolor där goda prestationer belönas visade sig effektivare än skolor som använde sig av bestraffning. När det gäller kunskapsmålen visade det sig att i de skolor där personalen var

enig i att skolans primära uppdrag var undervisning och inläring fick man också bättre resultat. Den tredje faktorn, elevfokuserat arbetssätt, gällde den sociala kvaliteten på elevernas studiemiljö. Här gäller det att göra studiemiljön varm och omhändertagande och då också kreativ och positiv för inläring. Om eleverna känner sig uppskattade och trivs i skolmiljön samt ges ansvarstagande och möjlighet till självständigt lärande ökar det även elevernas motivation. Rektor har stor betydelse, de skolor som hade den mest engagerade rektorn uppvisade de största förbättringarna av skolklimatet.

Lärarens sätt att omsätta skolstadgar och läroplaner i den dagliga undervisningen är grunden för hur skolan lyckas med sitt uppdrag. (Börlin, 2008, s.58)

Rowbotham (2010) menar att läraren har betydelse för vilket klimat som råder i klassrummet. Klimatet kan verka positivt eller negativt för lärandet och därför viktigt att läraren förstår sin roll. Det psykosociala klimatet har en nyckelroll när det gäller att skapa ett effektivt lärande och borde enligt författaren vara det största ansvarsområdet för en lärare. Rowbotham (ibid.) har i en undersökning på en sjuksköterskeutbildning jämfört lärares och elevers syn på omgivningens betydelse för lärande. Frågan man ställde var om det finns något samband mellan lärarens undervisningsperspektiv och studenternas uppfattning av det psykosociala klimatet i klassrummet. Det visade sig att de lärare som tog stort ansvar för det psykosociala klimatet i klassrummet också hade de elever som visade ett större lärarstöd. Dessa elever är även mer målfokuserade, organiserade och hade klara och tydliga mål i ämnet och upplevde större tillfredsställelse. En miljö som främjar lärande karaktäriseras av ömsesidig tillit och ansvar. Eleverna är motiverade att lära sig mer effektivt om de känner sig trygga, respekterade och får frekvent återkoppling. Att undervisningen i klassrummet är väl organiserad och tydlig var ett önskemål från dessa elever.

Enligt Dahlin, Ingelman och Dahlin (2002) krävs det en sinnesnärvaro av läraren för att eleverna ska "vakna", läraren måste vara närvarande och bry sig om sina elever, ha ett utvecklat förhållningssätt så att denne kan "väcka" eleverna med entusiasm, fascination och förundran. En lärare som "brinner" för sitt ämne kommer eleven ihåg, fastän ämnet i sig inte är det mest intressanta. Att få igång eleverna, och hålla dem igång är centralt i all lektionsplanering, att få dem att tänka och känna med så många sinnen som möjligt. Författarna lägger stor vikt vid skapande av relationer. De menar att skolan måste ta livsfrågor och existentiella frågor på allvar, om vi vill vinna barnens förtroende. Som pedagog har man möjlighet att jobba med relationer. Relationer kan få själens landskap att blomstra, och brist på relationer kan få det att vissna. Att arbeta med relationer och gemenskap kan gå hand i hand med ämnena och det kunskapsmässiga innehållet. Barn med svårigheter kan ibland uppföra sig på ett helt oacceptabelt sätt. Dessa barn är en utmaning för dagens och morgondagens pedagoger och måste bemötas med kärlek och respekt. Man ska inte acceptera vilket beteende som helst men man ska enligt författarna ha huvudet kallt och hjärtat varmt och detta ska ske samtidigt.

Som lärare är nödvändigt att skapa en miljö där lärande är möjligt och att relationerna till eleverna fungerar. Khalsa (2007) framhåller vikten av att alltid vara respektfull, empatisk och professionell gentemot alla elever och deras föräldrar. I ett klassrum måste läraren vara en förebild för eleverna och stå modell för relationer som bryr sig om, vara en förebild för elevens personliga utveckling för att lära sig att ta hand om sig själv och andra. Denna "modell" kan stå som grund till att skapa ytterligare förståelse för olika typer av interaktioner. Khalsa menar att läraren ska ge eleverna ansvaret att själva ta sitt ansvar både för sitt beteende och sitt lärande, utan att behöva vara "polis". Läraren kan bidra till processen att stärka elevernas tilltro till sig själva genom att:

- ✓ Showing students what they've done wrong
- ✓ Giving students ownership of the problem
- ✓ Offering students ways to solve it and gain self-control
- ✓ Leaving their dignity and self-esteem intact (s. 3)

Enligt Khalsa är många elever ”fast” i en negativ spiral med negativa tankar om sig själv och sitt lärande. Här åligger det läraren att först av allt skapa en känslomässig grund att bygga vidare på. Vill lärare kunna påverka elever i en positiv riktning gäller det att etablera en bas med tilltro, respekt och förståelse mellan elev och lärare.

Normell (2002) menar att eleverna behöver vägledning i hur man samspelar med andra, hur man får sina behov tillgodosedda utan att kränka andra, hur man kan kompromissa, hur man kan säga nej utan att bli bortstött osv. Detta medför att det ställs större krav på pedagogernas integritet och mognad än förr. En grundläggande förutsättning för effektivt lärande i skolan är att pedagogerna har möjlighet att skapa bra relationer till eleverna och helst också till deras föräldrar. Om man frågar en pedagog när de trivs bäst i sitt yrke blir nästan alltid svaret ungefär så här: ”När jag får kontakt med eleverna” ”när jag ser en elev som haft svårigheter lyckas”, osv. Med andra ord när relationerna fungerar och det går framåt i skolarbetet. Det tar tid att bygga relationer. Ingenting är viktigare i livet än hur vi klarar att vara tillsammans med andra och med oss själva. Om vi har svårt för det kommer vi också att missa värdefullt lärande. I skolan har eleverna många bra tillfällen att öva sig i att bygga relationer både till kamrater och till lärare. Ovanstående visar vikten av att som lärare ha en god självkänedom, personlig mognad och en ordentlig förmåga att ta sig tid att lyssna på eleverna, *se eleverna*.

Eleven som medlem i en grupp

När elever sammanförs och börjar i en ny klass genomgår gruppen flera olika faser. Som lärare är det viktigt att ha detta i åtanke för att underlätta och lotsa gruppen genom de olika faserna så att klassen kan börja samspela och fungera ihop. Thornberg (2006) beskriver en modell av Tuckman för hur grupper bildas och utvecklas. Enligt Tuckmans modell genomgår gruppen fyra faser: *formning*, *stormning*, *normning* och *performing*. Under *formningen* råder det en oklarhet och osäkerhet om vilka beteenden som accepteras i gruppen och man iakttar och provar sig fram. I nästa fas *stormning* försöker medlemmarna konkurrera om positionerna i gruppen och få kontroll över sin egen situation. Det kan uppstå konflikter och fientlighet. Den tredje fasen, *normning*, präglas av vi-känsla och gruppsammanhållning. Medlemmarna accepterar och värderar nu gruppen, man är överens om vilka normer och roller som gäller. I den fjärde fasen, *performing*, är normerna och rollerna i gruppen tydliga, flexibla och funktionella. Gruppen kan nu mer effektivt lägga sin energi på sina arbetsuppgifter. Gruppen varar dock inte för evigt utan vid ett senare tillfälle kommer en avslutandefas. Här förhåller sig gruppmedlemmarna på olika sätt till den annalkande separationen.

Egenansvar

Bacon (1993) genomförde en studie bland 52 tonårselever för att se vad eleverna ansåg att begreppet ”elevansvar för sitt lärande” stod för. Sex olika kategorier utkristalliserades: göra uppgifterna, följa reglerna, vara uppmärksam, lära sig att studera, försöka eller göra en ansats samt ansvarstagande eller ansvarsgivande. Hans slutsatser var att eleverna inte såg skolan som en plats för lärande, att skolan inte var utmanande eller gav eleverna nog mycket inflytande för att göra skolarbetet mer utmanande.

Bacon menar att det mest intressanta fyndet i studien var att elevernas uppfattning av lärande och studerande inte inkluderade att inneha kunskap som ett objekt utan mer av vikten att erhålla bra betyg. De såg inte heller sambandet med skolan och deras kommande liv. Bacon

särskiljer begreppen ”att hållas ansvarig för” och ”att vara ansvarstagande”. Det första begreppet innefattar elever som bara gör sin uppgift när en lärare säger åt dem eller att de har fått ansvar för en specifik uppgift. Det andra begreppet innefattar elever som gör vad som krävs för att uppgiften ska bli gjort därför att de upplever att det är viktigt.

Bacons slutsatser är att skolan har en viktig uppgift med att lyfta betydelsen av att skolans primära uppgift är att lära. Eftersom eleverna vet vad ansvar är gäller det att ge dem en möjlighet att ta ansvar och ge hjälp initialt för att åstadkomma detta. Bacon anser att skolarbetet måste bli en utmaning. Med det menar han att läraren inte ska göra uppgifterna svårare utan att läraren istället ska anpassa uppgifterna utifrån elevernas olika förmågor, behov och talanger.

Bacon understryker vikten av att ge eleverna möjlighet till att ha kontroll över sina studier med avseende på innehållet och utformningen av utbildningen. Han avslutar sin studie med följande uppmaning:

If we want students to take some initiative in their own learning we must enable them to ”be responsible”. (s.10)

Krav, förväntningar och tydlighet

Kernell (2010) ser ett återkommande problem med att eleverna inte vet vad som förväntas av dem i undervisningen. Eleverna saknar den bakgrund som läraren har och ser inte på samma sätt som kanske är självklart för läraren. Att som lärare få eleverna att förstå sitt eget lärande, att se värdet av verksamheten, att se delarnas plats i helheten och i ett större perspektiv är viktigt.

Ju bättre vi kan förutse vad som kan komma att inträffa under arbetet och ju större helheter vi orkar ta hänsyn till, desto större är sannolikheten att vi lyckas med våra intentioner. (s. 94)

Kernell (ibid.) beskriver även hur arbetsmoral och motivation förstärks om det finns tydliga formulerade målsättningar. Om en arbetsgrupp inte förstår vitsen med verksamheten är det svårt finna orienteringspunkter. Ett sätt att öka arbetsmoral och engagemang är att låta eleverna ta egna initiativ.

På uppdrag av regeringen har Skolverket (2008) upprättat individuella utvecklingsplaner. Dessa är obligatoriska i grundskolan och i gymnasieskolan förekommer de i olika grad. Målet med IUP är att stimulera och utveckla elevens lärande med återkommande utvecklingssamtal som ska grunda sig på de formade målen i läroplaner och kursplaner. Här kan läraren tillsammans med eleven och vårdnadshavaren komma överens om mål och insatser som kan gynna elevens utveckling. Läraren (mentorn) blir här en representant för arbetslaget och de olika ämnens skriftliga kommentarer går igenom vid utvecklingssamtalet. Målen ska vara realistiska och det viktigaste är att eleven förstår dem och att det känns meningsfullt att sträva mot de uppsatta målen. En individuell utvecklingsplan är en allmän handling, här ska således inga känsliga uppgifter skrivas.

Minst en gång varje termin ska rektor se till att eleven ges en samlad information om elevens kunskapsutveckling och studiesituation (utvecklingssamtal). (Skollagen 2010:800, 15 kap, 20§.)

I den kommun i Norrbotten där vi gjort vår studie skriver Barn- och utbildningsnämnden i sin Barn- och utbildningsplan (2007-2010) att alla elever ska ha en IUP. Det innebär att även om det inte föreskrivs i Skollagen att gymnasieelever ska ha en IUP så har denna kommun fattat

ett sådant lokalt beslut. Enligt samtal med en rektor på gymnasieskolan har arbetet med detta kommit igång men är inte högst prioriterat.

Med moderna arbetsverktyg som dator och dess möjligheter kan elevernas ”vardag” underlättas om detta implementeras ordentligt hos eleverna av ansvarig lärare/mentor. Med digitala portföljer alternativt digitala arkiv (KK-stiftelsen, 2005) kan varje elev erhålla dels en privat yta där ingen annan har insyn, dels en offentlig yta där man som elev lägger ut sina arbeten. Med hjälp av en digital portfölj kan läraren läsa elevernas arbeten och på ett enkelt sätt samla in olika inlämningsuppgifter. Även olika typer av mappar förekommer där lärare kan lägga ut aktuella uppgifter och studiehandledningar som är tillgängliga för eleverna dygnet runt, även mappar för olika ämnen finns tillgängliga. Vad detta kallas varierar mellan skolor men tanken bakom är densamma, lättillgängligheten, alla ”papper” på ett och samma ställe utan risk att tappas bort. Möjligheten för eleven att även gå in och läsa aktuell information i olika ämnen, klassrelaterade händelser och övrig information som lärare, rektor eller annan personal vill sprida snabbt. Möjligheterna är många, det gäller dock att behålla överblicken över vad som ska läggas in på detta arkiv samt även hålla innehållet uppdaterat.

Att lära hur man lär

I en artikel av Black, McCormick, James och Pedder (2006) beskriver författarna innebörden av begreppet ”lära hur man lär” (learning how to learn, [LHTL]) och att det skiljer sig från begreppet ”lära sig lära” (learn to learn, [L2L]) på så sätt att utvecklingen av eleverna är i fokus, det vill säga att eleverna får möjlighet att öva sig i ”hur man lär sig”. Att lära för livet och att lära sig hela livet ställer numera högre krav på eleverna eftersom kunskapsutvecklingen går mycket fort. Det som poängteras i denna artikel är vikten av att lära eleverna bli autonoma, att som elev veta vad man kan och inte kan och på så sätt kunna förstå när man lärt sig någonting nytt. Som lärare är det viktigt att lära eleven hur man lär sig att själv kunna styra sådant som planering, se resultaten efter olika strategier som använts, att kunna utvärdera och förändra olika strategier. Elever som på ett distinkt sätt behärskar ovanstående är framgångsrika i sitt lärande enligt Black et al (ibid.).

McKeachie (2000) beskriver i sin artikel vad elever behöver om de ska utveckla ett livslångt lärande. Först måste man se på vilka möjligheter som finns för eleverna och sedan se vad de behöver för att kunna utnyttja dessa möjligheter effektivt. Slutligen måste läraren hjälpa eleven att bli bättre på att lära sig hur man lär sig.

Som grund för lärande ligger förmågan att läsa, lyssna och observera. Vi lär oss också av att tala och skriva. Dessa element ligger som en bas i allt lärande och ses som viktiga, vilket inte minst framgår av PISA-studien från 2009.

För att använda ovanstående grundläggande resurser behöver eleverna känna motivation, de flesta *kan* läsa men många tycks sakna viljan enligt McKeachie. Det behövs också en bas av kunskap så att man kan bygga sitt lärande vidare på någonting. Om man som elev kan se en möjlighet att använda sin kunskap vid ett senare tillfälle kan man förstå och minnas det man lärt sig på ett djupare plan. En bra förutsättning skapas om eleven närmar sig olika lärandesituationer utifrån vad som fungerar för individen i fråga om lärande. ”Self regulation” är ett amerikanskt uttryck för att eleven själv är medveten om sitt lärande och tänker aktivt på att planera, följa upp, se om den ursprungliga planen fungerar eller om det är dags att ändra strategi.

McKeachie (ibid.) förklarar hur läraren kan lära eleven hur man lär sig att lära. Han menar att alla elever är motiverade, det är *vad* de är motiverade av som kan vara problemet. Så hur kan läraren hjälpa eleverna att bli motiverade till fortsatt lärande? En av de viktigaste faktorerna är

att få eleverna att se ett mål med kunskapen. De flesta människor uppskattar lärande om de känner att de kan lära sig effektivt utan alltför stor ansträngning och att de kan koppla lärandet till det vardagliga livet och till sina intressen. En anledning till att man avstår från aktiviteter som har med lärande att göra kan vara att man känner sig inkompetent. McKeachie menar att den egna självbilden kan vara ett hinder för lärandet, uttryck som ”jag är inte född till att lära” eller ”jag är mer av en praktisk människa än teoretisk”. Här måste läraren få eleven att förstå att kunskapstester mäter förmågor som är möjliga att lära, med andra ord ”vill du bli bra på något så måste du öva”. Att eleven kan utvärdera sitt eget lärande och känner sig göra framsteg är även det en grund till motivation.

McKeachie (2000) framhåller att läraren har ett ansvar att skapa lärandesituationer som varierar, intresserar och tillfredsställer. Eleven kan motivera sig själv genom att sätta upp mål som är både långsiktiga och kortsiktiga och vara beslutsam i hur dessa ska nås. Eleverna lär sig också av att ha förebilder. Lärare som är entusiastiska, visar glädje och tror på de det undervisar i, sprider också denna positiva energi till eleverna. För att behålla elevernas uppmärksamhet måste läraren skapa förändringar i omgivningen. Korta pauser, tid för frågor och att anteckna kan vara sådana variationer.

Att som elev få feedback, för att på så sätt veta om ens insatser är bra eller dåliga, har betydelse för det fortsatta lärandet. Det är inte bara läraren som kan ge feedback, det kan även klasskamrater göra. I slutändan måste eleven lära sig att ge feedback till sig själv. McKeachie (ibid.) menar att det är viktigt att eleven tänker på vad det är hon/han lär sig och var man kan finna denna kunskap. Oavsett om läraren är organiserad i sitt framförande eller inte är det angeläget att eleven lär sig att se den ”röda tråden”, och att själv kunna ta ut det som är väsentligt från föreläsningen eller boken.

Vad som för eleven är betydelsefullt när det gäller den egna tanken kring sitt lärande är enligt McKeachie (ibid.) att eleven utvecklar förmågan att planera, att eleven följer sin planering, utvärderar den och eventuellt förändrar den om förutsättningarna ändras. Om eleven inte förstår söker han/hon hjälp av någon annan. Avslutningsvis poängterar McKeachie vikten av att eleven har en tidsplanering som gäller för dagen, veckan och månaden.

Sammanfattning av bakgrunden

Med utgångspunkt från den sociokulturella teorin har vi i bakgrunden tittat närmare på hur samhällsutvecklingen och dess strukturella förändringar påverkar dagens elever och deras skolgång. Det går inte att skruva klockan tillbaka utan skolan står inför nya utmaningar och vill läraren ha respekt av dagens elever måste läraren förtjäna den först. Läraren har stora möjligheter att påverka det psykosociala klimatet i klassrummet. Kommunikation, relationer, engagemang, struktur och tydlighet är några ledstjärnor som enligt författarna i bakgrundsmaterialet har stor betydelse för elevernas lärande. Det livslånga lärandet och att lära sig hur man lär sig är ur ett elevperspektiv förutsättningar för att lyckas med sina studier. Skolan har en stor utmaning framför sig, försämrade resultat för de svenska eleverna ses i PISA. Kommer den nya Skollagen och Gy11 kunna erbjuda lösningen på problemet?

Syfte och frågeställningar

Avsikten med vår studie är att få en större förståelse och inblick i vilka strategier och aspekter som elever tycker fungerar och är väsentliga för deras lärande och vad de anser vara av betydelse för att känna trygghet och studiero.

Studiens syfte är att belysa vad som enligt eleverna har betydelse för deras trygghet och studiero i lärandet.

Till syftet har vi kopplat följande frågeställningar:

- ✓ Vad framhåller eleverna som viktigt för deras känsla av trygghet och studiero i sitt lärande?
- ✓ Framträder någon aspekt som mer betydelsefull för elevernas känsla av trygghet och studiero i sitt lärande?

Avgränsning

Vi insåg när vi började läsa bakgrundsmaterial att detta arbete hade kunnat göras hur stort som helst. Därför har vi medvetet gjort en avgränsning av studiens omfång. Områden som elevens medbestämmande och skolans organisation är exempel på sådant vi inte har tagit upp i detta arbete. Vi är medvetna om att den fysiska miljön påverkar eleverna i hög grad även om det går bortom syftet med denna studie. Här har vi koncentrerat oss på elevernas psykiska upplevelse av skolan och vad som påverkar elevens känsla av trygghet och studiero för dennes lärande.

Metod

Vi valde att använda oss av en enkät (se bilaga 1) som metod för insamling av data. Detta gjorde vi därför att vi ville nå ut till så många elever som möjligt och samtidigt kunna hantera den mängd rådata som undersökningen gav oss. Med våra frågeställningar i åtanke konstruerades enkäten med en rad påståenden vars svar förhoppningsvis skulle kunna ge oss en större förståelse för vilka aspekter som har betydelse för elevernas känsla av trygghet och studiero i sitt lärande.

Urval och bortfall

Vår målgrupp bestod av gymnasieelever i samtliga tre årskurser på Omvårdnadsprogrammet i en skola i Norrbotten. För att få ett så stort underlag som möjligt till datainsamlingen bestämde vi oss för att lämna ut enkäterna till alla närvarande eleverna den dag vi hade avtalat med klassernas lärare. Vi visste att antalet elever på Omvårdnadsprogrammen uppgår till totalt 102 stycken elever om alla är närvarande. Urvalsgruppen är vald utifrån ett bekvämlighetsurval, dessa elever fanns i direkt anslutning till vår VFU-plats (Trost, 2007). En aspekt som också spelade in var det faktum att vi har som mål att bli karaktärsämneslärare i Omvårdnad och därför ligger det i vårt intresse att se vad dessa elever tycker har betydelse för deras känsla av trygghet och studiero.

Könsfördelningen i dessa klasser är inte jämn, att kvinnliga elever är i stor majoritet framgår av tabell 1. Vi hade i vår enkät bakgrundsfrågor om ålder och kön och nedan visas fördelningen den aktuella dagen för vår undersökning.

Tabell 1. Fördelningen mellan kvinnliga och manliga elever samt deras ålder

Kön:	Ålder:			
	16 år	17 år	18 år	19 år/19+
Kvinna	29	23	9	4
Man	3	9	3	1

Vid enkätutlämningen visade det sig att ett stort antal elever inte var närvarande, av 102 elever på Omvårdnadsprogrammets tre årskurser var denna dag 81 elever närvarande. Av dessa 81 elever deltog alla i besvarandet av den utlämnade enkäten. Av de utlämnade enkäterna var svarsprocenten 100 %, dock fanns det interna bortfall (Patel & Davidson, ibid.) i två enkäter. Ett av bortfallen rör en hel sida (A4) i enkäten med frågeställningar. Detta kan bero på att vi hade skrivit enkäten på både fram och baksida av A4-arket. I det andra bortfallet har en fråga lämnats obesvarad och där är det svårare att säga om det är avsiktligt eller ej.

Datainsamlingsmetod

Enkäten inleddes med två bakgrundsfrågor och därefter kom innehållsfrågorna. Innehållsfrågorna som i vår enkät var givna påståenden, konstruerades efter det att vi läst bakgrundslitteraturen. Totalt blev det sexton påståenden som vi tyckte var relevanta för vårt syfte och som fick kvarstå efter noggrant övervägande. Vi valde att använda oss av en skattningsskala med två utsatta extrempunkter eller verbaliserade ändpunkter: ”instämmer inte alls” och ”instämmer helt”, däremellan hade enkäten tre ej namngivna värden (Patel & Davidson, 2003). Enkäter som utformas på detta sätt är av ”Likerttyp” vilket innebär att eleverna hade ett antal påståenden som de kunde svara på genom att instämma i varierande grad (Trost, 2007). Vi avslutade enkäten med en öppen fråga, vilket gav eleverna möjlighet att själv komma med ytterligare synpunkter på vad som hade betydelse för deras känsla av trygghet och studiero.

När vi formulerade påståendena i enkäten bemödade vi oss om att välja dessa ur ett elevperspektiv, påståenden som vi trodde kunde ha betydelse för elevernas känsla av trygghet och studiero för deras lärande. Likaså försökte vi att undvika svåra ord, negationer eller värdeladdade ord (Patel & Davidson, 2003). Vi granskade kritiskt vårt första utkast till enkät för att på så sätt eliminera risken för onödiga påståenden och påståenden som kunde missförstås.

Innan vi gick ut med enkäten till klasserna testades enkäten (Patel & Davidsson, 2003) på två individer i samma urvalsgrupp för att se om frågorna uppfattades korrekt eller om det fanns risk för missförstånd. Efter denna test gjordes en del frågor om, dels bytte vi till enklare ord. Bland annat upptäckte vi att ordet ”feedback” var mer gångbart än ”återkoppling” hos våra testpersoner.

Enkätfrågor som är strukturerade underlättar sammanställningen av analysarbetet (Trost, 2007) och gör det lättare att få in större mängd data än vid kvalitativa studier. Det är relativt lätt att snabbt få ett underlag som kan utgöra en grund för fortsatta undersökningar, däribland kvalitativa intervjuer. Möjligheten att behålla respondentens anonymitet är mycket stor (Backman, 2008) och har stor betydelse i synnerhet när frågorna är av känsligare art än de vi har ställt i vår enkät.

Det finns en risk att man som konstruktör av enkäten glömmer bort att tänka på alla aspekter och att fasta svarsskalor begränsar möjligheterna till det svar man önskar ge som respondent (Alerby & Kostenius, 2005). Vad man också måste tänka på är att inte göra en allt för omfattande enkät med för många frågor eftersom risken då är att intresset avtar (Trost, 2007). Vi har försökt formulera påståendena så att de ska innefatta en rad olika aspekter och hoppas därmed att vi har lyckats utforma relevanta frågeställningar som svarar mot vårt syfte (Patel & Davidson, 2003).

Etiska överväganden

På Vetenskapsrådets hemsida (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>) framgår de Forskningsetiska principer som gäller vid forskning. Det finns fyra grundläggande huvudkrav som gäller vid forskning när människor är involverade, de kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Enligt Vetenskapsrådet etiska principer krävs det inget samtycke av elevens förälder om eleven är över femton år och om studiens innehåll inte är av känslig karaktär, med stöd av detta har heller ingen föräldraförfrågan förekommit innan studien börjar. Dock har tillstånd erhållits av ansvarig rektor vid aktuell gymnasieskola. Vi har följt de etiska råden så till vida att vi informerade eleverna innan vi lämnade ut enkäterna, förklarade att deras deltagande var frivilligt samt att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. Vi berättade dock att vi skulle vara tacksamma om de fyllde i enkäten fullständigt. Elevernas konfidentialitet garanterades av oss, vilket inte är svårt när det gäller en sådan enkät som vi konstruerat till denna studie. När det gäller nyttjandekravet informerades eleverna om att enkäten kommer att förstöras när arbetet med studien och rapporten är avslutat.

Genomförande

Vi hade efter samtal med rektor för aktuellt rektorsområde och ansvariga lärare kommit överens om vilken dag som passade bäst för genomförandet med enkäterna. Ett problem för oss var att hitta en dag som passade alla klasserna eftersom årskurs tre var ute på arbetsförlagd utbildning tre dagar i veckan under en längre period. Denna period sammanföll med tiden för vår datainsamling. Vi fick pussla lite innan vi fick logistiken att fungera och vi anlände till skolan tidigt på morgonen. Efter att vi presenterat oss för klasserna presenterade vi vår studie och enkät.

Vi garanterade deltagarna total anonymitet och informerade även om syftet med vår enkät. Vi förklarade att deras medverkan var önskvärd med naturligtvis helt frivillig. Vi försökte få eleverna att känna att var och ens åsikt samt deltagande var viktigt för resultatet i denna undersökning. Vidare informerade vi eleverna om att enkäterna efter bearbetning skulle förstöras. Enkäterna var anonyma, inte märkta med namn eller löpnummer och därmed finns ingen möjlighet att i efterhand spåra någon enkät till enskild individ. Vår enkät hade en hög grad av strukturering och standardisering (Patel & Davidson, 2003). Av ansvarig lärare för lektionen hade vi fått fri disposition av tiden för att eleverna inte skulle känna någon form av tidspress. Vi påtalade att de skulle svara på påståendena utifrån dem själva, och påminde dem om den inledande frasen som var placerad högst upp på varje sida i enkäten. Vi betonade även vikten av att sätta krysset i cirkeln och inte mellan givna svarsalternativ och vi förklarade också varför. Vi delade ut enkäterna och var själva närvarande i klasserna, för att kunna förtydliga och hjälpa till om det uppstod oklarheter vid själva ifyllandet. Detta kallas ”enkät under ledning” av Patel och Davidson. Eleverna fick besvara enkäten utan någon form av tidsbegränsning och fick själva överlämna den till oss när de var klara eftersom vi fortfarande befann oss i klassrummen.

Databearbetningsmetod

Enkätens rådata ordnades och samlades i en frekvenstabell som indelades i fem kolumner, på en skala 1 – 5, där ”instämmer inte alls” motsvarar värdet 1 och där ”instämmer helt” motsvarar 5. De tre ej namngivna värdena på skalstegen fick värdena 2, 3 och 4 för att lättare kunna hanteras datamässigt. Därefter noterades varje persons svar med ett enkelt streck i frekvenstabellen, när detta var gjort summerades de totala antalen streck för varje enskilt värde. De sammanlagda värdena motsvarade därmed antalet medverkande i enkäten (Patel & Davidson, 2003). När vi använt oss av procent har vi valt att använda hela procenttal utan

decimaler och i förekommande fall använt ordet cirka, i enlighet med Trost (2003). Vi har skrivit detta arbete i Office Word, Windows 7. Fördelningen av svaren valde vi att redovisa i liggande diagram för att få en överskådlig grafisk framställning. Vi använde oss av dataprogrammet Windows Excel. När vi granskade påståendena i enkäten såg vi ganska snabbt tre kategorier utkristalliseras. Kategorierna är: Lärarens roll/ansvar, Eget ansvar/studieteknik och Struktur/styrdokument. Dessa kategorier har vi under arbetets gång använt aktivt när vi bearbetat våra data. För att pröva om något mönster framträder har vi jämfört de tre kategorierna med varandra. Svaren på den öppna frågan har vi valt att redovisa under de kategorier där vi anser att de bäst passar in, några av svaren gick dock inte att kategorisera utan har fått en egen rubrik, ”övrigt”.

När vi analyserat och tolkat studiens resultat har vi utgått från den sociokulturella teorins perspektiv på hur människan lär i grupp och enskilt.

Resultat med analys och tolkning

Avsikten med vår studie är att få en större förståelse och inblick i vilka strategier och aspekter som eleverna tycker fungerar och är väsentliga för deras lärande. Med hjälp av vår enkätundersökning ville vi utröna vad eleverna framhåller som viktigt för deras känsla av trygghet och studiero i sitt lärande samt om någon aspekt framträdde som mer betydelsefull.

Vi har valt att presentera påståendena under de tre kategorier som utkristalliserades för att kunna jämföra resultaten och kunna presentera dem mer strukturerat. Vi tror också att det är lättare att se ett mönster genom att gruppera våra frågeställningar och därmed urskilja vad som är viktigt för eleverna när det gäller deras trygghet och studiero. Vi kommer efter varje kategori göra en kort sammanfattning för att läsaren ska få en mer överskådlig bild av resultatet i respektive kategorin. Nedan visas vilka påståenden vi placerat i respektive kategori. Vi har valt att sammanföra analys och tolkning tillsammans med resultatet för att göra texten mer läsvänlig. Med stöd av Patel och Davidson (2003) kan analysen komma i direkt anslutning till resultatet. Tolkningen kan även den vävas samman med resultatet och analysen även om det vanligen sker i kvalitativa studier.

Lärarens roll/ansvar	”Att jag kan få hjälp av någon om jag inte förstår” ”Att läraren är engagerad och bryr sig om mig” ”Att läraren ger tydliga instruktioner” ”Att läraren ger mig feedback för att jag ska utvecklas i mitt lärande” ”Att läraren repeterar kontinuerligt under pågående moment”
Eget ansvar/Studieteknik	”Att jag förbereder mig inför lektionerna/nya områden” ”Att jag själv repeterar” ”Att jag planerar mina studier i <i>alla</i> ämnen för att hinna med inlämningar, prov och så vidare” ”Att jag vid egen frånvaro tar reda på vad som sagts” ”Att jag är aktiv och lyssnar på lektionerna”
Struktur/Styrdokument	”Att det finns en studiehandedning till varje kurs/område” ”Att målen för kursen/området framgår tydligt”

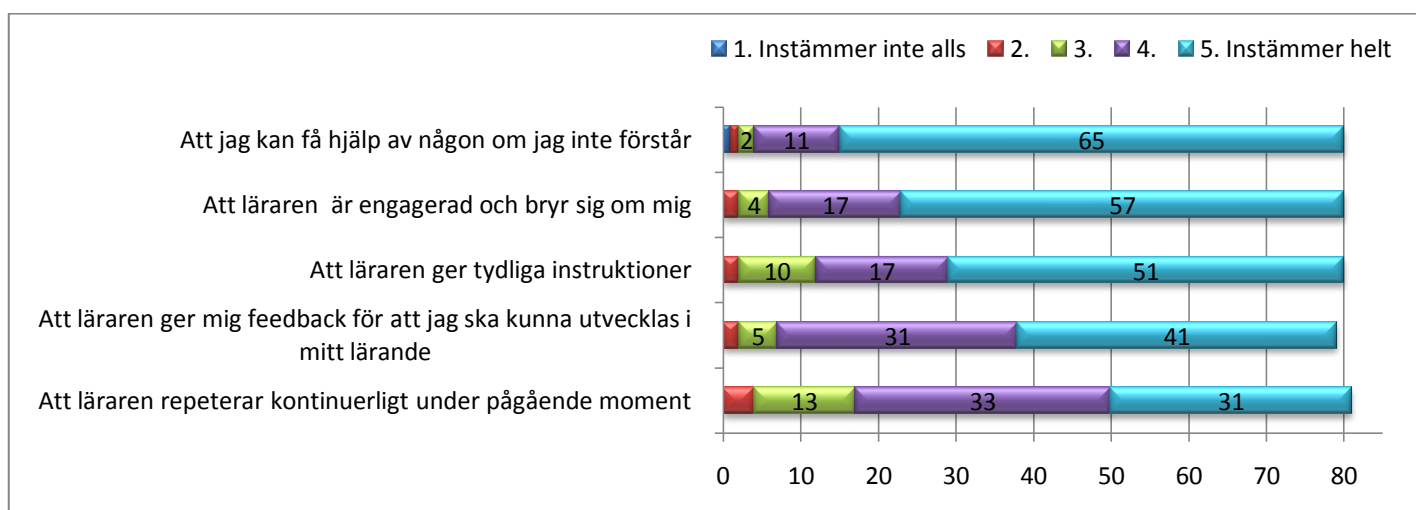
- ”Att bedömningsunderlag/betygskriterier framgår”
- ”Att läraren lägger ut aktuellt studiematerial på skolans insida”
- ”Att en individuell utvecklingsplan (IUP) upprättas”
- ”Att läraren ställer tydliga krav på mig”

Vi har valt att presentera bortfallet under respektive rubrik för att detta ska vara aktuellt för läsaren när påståendet från enkäten läses. Procentsatserna är inte exakta men med stöd av Trost (2007) presenterar vi dem i heltal.

Vår sista fråga i enkäten var öppen för att ge eleverna möjlighet att svara på om någon ytterligare aspekt som vi ej tänkt på har betydelse för deras känsla av trygghet och studiero. Svarsfrekvensen för den öppna frågan var inte hög, endast fjorton skrivna kommentarer varav en del skrev ”nope, ☺”, ”nä, inte vad jag kan komma på”, ”nej, inget jag kan komma på” eller ”nej”.

Lärarens roll/ansvar

Här har vi samlat de fem påståenden som knyter an till kategorin Lärarens roll/ansvar.



Figur 1. Sammanställning av påståendena under kategorin ”Lärarens roll/ansvar”. Siffrorna står för antal elever.

I särklass högst betydelse för elevernas trygghet och studiero i lärandet fick påståendet ”Att jag får hjälp av någon om jag inte förstår”, där cirka 81 % (n=65) instämmer helt. Tar vi med skalsteget närmast är det cirka 95 % (n=76) som lagt sig till höger (se fig. 1). Under detta påstående hade vi dock ett bortfall. Det var den elev som hade missat att fylla i en hel sida av enkäten. Dysthe (2003) och Säljö (2000) beskriver hur människor når nya utvecklingszoner i sitt lärande med hjälp av andra. Det är svårt för en enskild individ att nå sin fulla potential utan hjälp. Resultatet i vår studie kan således få stöd i den sociokulturella teorin och dess resonemang om proximala utvecklingszoner. Att detta påstående rankades högst i hela enkäten tolkar vi som att det är viktigt att kunna interagera med människor i omgivningen som har en högre kunskapsnivå.

”Att läraren är engagerad och bryr sig om mig” var det påstående som rankades näst högst (se fig. 1) efter påståendet ”Att jag får hjälp av någon om jag inte förstår”. Här svarade cirka 71 % (n=57) av eleverna att de instämmer helt, alltså en tydlig majoritet för detta påstående.

Eleverna tycker således att det är väldigt viktigt med en lärare som är engagerad. Under detta påstående hade vi samma sorts bortfall som i föregående fråga. McKeachie (2000) menar att lärare som är entusiastiska, visar glädje och tror på det de undervisar i också sprider denna positiva energi omkring sig. Vi kan även koppla resultatet till den sociokulturella teorin där Dysthe (2003) menar att språket och kommunikationen ligger som ett grundläggande element i läroprocessen. Viljan att lära hänger ihop med upplevelsen av meningsfullhet. Vår tolkning är, om läraren främjar en god kommunikation och kan förmedla en mening och nytta som den individuella eleven förstår, kommer eleverna att känna sig sedda och viktiga, vilket i sig kan förmodas ge en ökad trygghet och studiero i lärandet.

En sammanställning av påståendet ”Att läraren ger tydliga instruktioner” visar att lärarens tydlighet har stor betydelse för eleverna. Cirka 63 % (n=51) instämmer helt med detta påstående. En klar majoritet av eleverna uttrycker att de vill att läraren ger tydliga instruktioner. Eleverna vill ha tydlighet från lärarens sida. I enlighet med vad Kernell (2010) antyder är det ett återkommande problem att lärarna är otydliga i vilka krav och förväntningar de har på eleverna.

Vid sammanställningen av påståendet ”Att läraren ger mig feedback för att jag ska kunna utvecklas i mitt lärande” anser cirka 52 % (n=41) elever att de instämmer helt. Tillsammans med skalsteget närmast får detta påstående cirka 91 % (n=72) av elevernas svar. Under detta påstående hade vi två bortfall, en elev hade lämnat frågan utan notering och det andra bortfallet var den elev som missat att fylla i en hel sida av enkäten. Khalsa (2007) och Kernell (2010) påpekar i likhet med flera andra författare vikten av att kontinuerligt ge konstruktiv feedback till eleverna. Vi tolkar resultatet som att elever känner en större trygghet och studiero om de kontinuerligt får feedback på utförda och pågående arbetsuppgifter, på så sätt vet eleverna hela tiden vad som är bra och vad som kan göras bättre.

Påståendet ”Att läraren repeterar kontinuerligt under pågående moment” hade något större spridning på svarsalternativen. Här är det cirka 38 % (n=31) som instämmer helt och skalsteget närmast instämmer helt har cirka 41 % (n=33). Påståendet har därmed inte lika stor tyngd som ”Att läraren ger tydliga instruktioner” men inslag av repetition har uppenbarligen en viss betydelse för att eleverna ska känna trygghet och studiero.

Inom kategorin ”Lärarens roll/ansvar” är svarsfrekvensen mellan 84 % till 95 % när vi lägger samman instämmer helt med skalsteget närmast. Rent allmänt kan vi se att eleverna har tillmätt denna kategori högst betydelse när det gäller att känna trygghet och studiero. Lärarens roll är central för eleverna, både vad gäller lärarens sätt att vara och hur läraren undervisar. Att de ser eleverna, är engagerade och ger feedback men framför allt finns till hands när eleven behöver hjälp, framstår som centralt. Vårt påstående att eleverna kan få hjälp när de behöver är formulerat som att det finns hjälp att få av *någon*, vilket innebär att det inte alltid uteslutande är läraren som står för den hjälpen. Här ser man tydligt kopplingen till den sociokulturella teorin, vi lär av varandra och kan på detta sätt utvecklas inom vår proximala utvecklingszon. Säljö (2000) belyser även den viktiga rollen som läraren har att skapa situationer där gruppen, klassen, samspelar och på så sätt utvecklas.

Bland elevsvaren på den öppna frågan har vi valt att sortera följande kommentarer under kategorin ”Lärarens roll/ansvar”:

”Att lärarna inte stressar igenom det dom berättar”

”Viktigt med feedback! Och att läraren är engagerad och bryr sig”

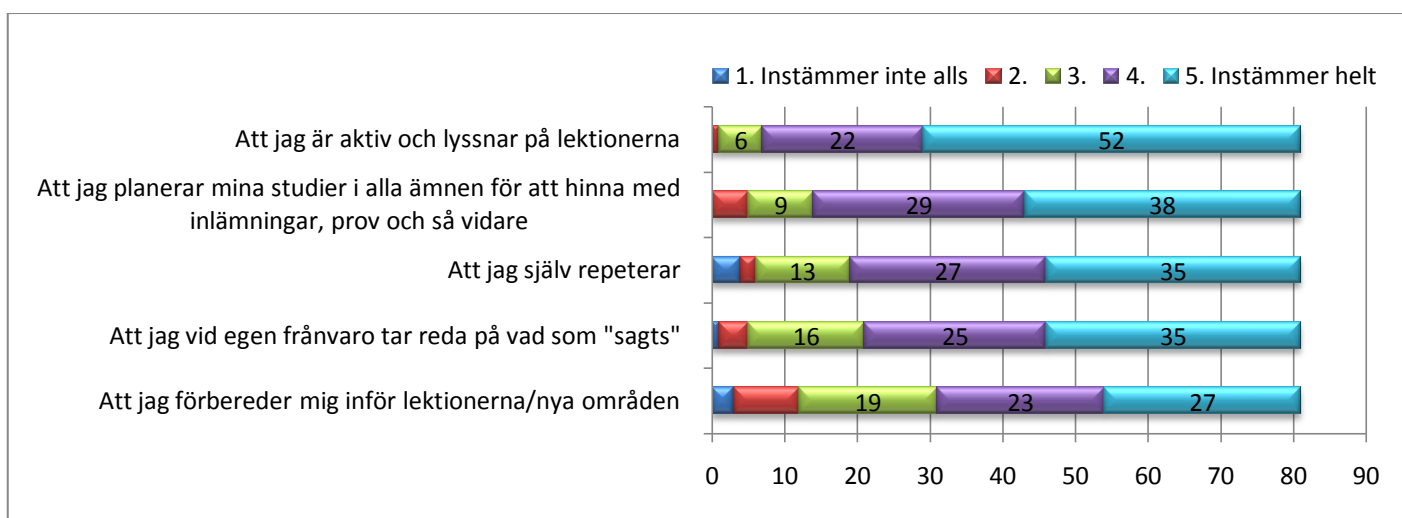
”Att läraren inte tolererar fjäsk!”

”Att läraren tar en på fullaste allvar när man säger nåt”

Dessa fyra kommentarer av totalt 81 deltagande elever i vår studie innebär att vi endast gör en kort reflektion över dessa kommentarer. Vi tycker oss kunna utläsa att eleverna vill att läraren är rättvis och ser dem som individer och inte ”bara” som elever vilket även betonas i tidigare forskning (se t.ex. Khalsa, 2007; Sommer, 2005 och Söderström, 2006) .

Eget ansvar/studieteknik

Här har vi samlat de påståenden som knyter an till den kategori som innefattar elevens eget ansvar samt studieteknik.



Figur 2. Sammanställning av påståendena under kategorin Eget ansvar/studieteknik. Siffrorna står för antal elever.

Det påstående som gav högst procentuellt svar (se fig. 2) på ”instämmer helt” var ”Att jag är aktiv och lyssnar på lektionerna”, där cirka 64 % anser att detta har betydelse för att känna trygghet och studiero. Läger vi till skalsteget närmast blir procentsatsen cirka 91 % vilket är i särklass högst i denna kategori. McKeachie (2000) menar att ett livslångt lärande handlar om att eleven måste behärska grunder som att läsa, lyssna och observera för att kunna lära. Dysthe (1996) menar att lärande ur ett sociokulturellt perspektiv handlar om socialt interaktiva inlärningsmodeller, där de egna erfarenheterna tillsammans med nya kunskaper efter samtal och tolkningar utvecklas och efter detta erhålls en fördjupad kunskap.

En sammanställning av påståendet ”Att jag planerar mina studier i *alla* ämnen för att hinna med inlämningar, prov och så vidare” visar att nästan hälften, cirka 47 % (n=38) instämmer helt. En skriftlig kommentar vid påståendet från en elev i årskurs två var ”är ju viktigt men inte så att jag själv gör det”. Huruvida ovanstående kommentar är kopplad till trygghet och studiero vet vi inte men kommentaren är intressant i vilket fall som helst. Någon analys eller tolkning har vi valt att inte göra på en enda skriven kommentar.

Under påståendet ”Att jag själv repeterar” har cirka 43 % (n=35) svarat att de instämmer helt. Notabelt är att cirka 5 % (n=4) har svarat instämmer inte alls. Flertalet elevsvar, cirka 76 % (n=62) återfinns till höger i skalstegen. Dysthe (1996) betonar vikten av att göra kunskapen till sin och genom att repetera och förankra den nya kunskapen i den redan förvärvade, kan eleverna göra den nya kunskapen till sin egen.

Cirka 43 % (n=35) instämmer helt i påståendet ”Att jag vid egen frånvaro tar reda på vad som sagts” (se fig. 2) medan cirka 20 % av eleverna, 16 stycken, har valt alternativet i mitten av skalstegen, här ser vi således en något större spridning. Med den samhällsutveckling vi lever i, med mer fokus på nutiden, menar Söderström (2006) att det inte är konstigt att eleverna inte har förmågan att se långsiktigt och jobba ”framför”. Vår tolkning av resultaten i påståendena ”Att jag vid egen frånvaro...” och ”Att jag förbereder mig...” är att mycket av förklaringen ligger i linje med Söderströms beskrivning av samhällsutvecklingen. Samtidigt ser vi att många av eleverna faktiskt ser nyttan i att förbereda sig och själva tar reda på vad som skett på skolan när de inte varit närvarande.

Under påståendet ”Att jag förbereder mig inför lektionerna/nya områden” finner vi en ganska stor spridning över svarsskalan (se fig. 2). Cirka 33 % (n=27) instämmer helt i detta påstående, därefter visar resultatet en ganska jämn fördelning i fallande procentsats där slutligen cirka 4 % (n=3) svarar att de instämmer inte alls. Detta påstående har störst spridning inom denna kategori. Hur eleven betar sig, vad eleven läser och vad som uppfattas som viktigt respektive mindre viktigt är beroende av vilken kontext eleven omges av enligt Säljö (2000). Allt människan tillika eleven gör, allt handlande, sker inom en given ram som eleven sedan tidigare har förskaffat sig. Vi tolkar Säljös ord i den andemeningen att vi fostras och lär hela tiden, och kan på detta sätt utveckla en studieteknik. Även om eleven inte ännu behärskar sin studieteknik är det fullt möjligt att utveckla den kunskapen om eleven ges möjlighet till det, det vill säga får tillgång till verktygen.

Det fanns ingen kommentar i den öppna frågan som kunde härledas till kategorin ”Eget ansvar/studieteknik”.

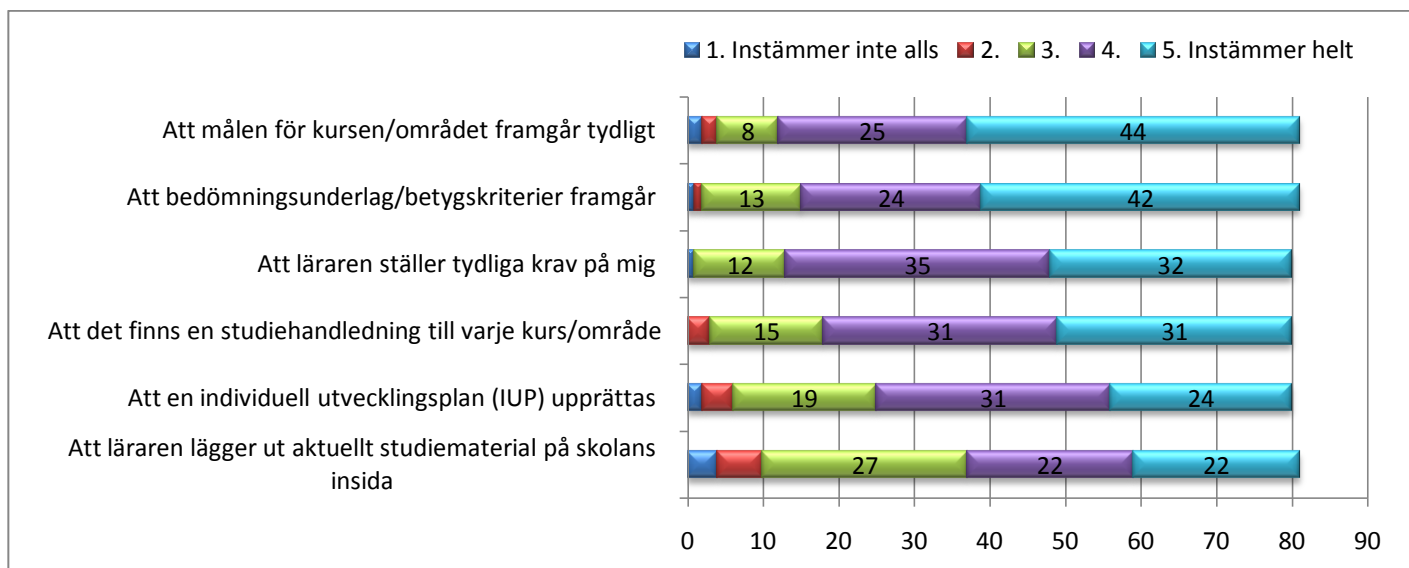
Generellt kan vi se att påståendena inom denna kategori har mindre betydelse för elevens känsla av trygghet och studie. De två påståendena ”Att jag själv repeterar” och ”Att jag vid egen frånvaro tar reda på vad som sagts” har en likvärdig procentuell fördelning mellan svarsalternativen.

Inom denna kategori är det bara ett påstående som har en klar betydelse när det gäller trygghet och studiero för eleverna, nämligen påståendet ”Att jag är aktiv och lyssnar på lektionerna”. Övriga påståenden i denna kategori förutsätter ett engagemang av eleven utanför lektionstid. Vi tror att det kan ha en viss betydelse. Förmodligen finns det många andra aktiviteter som upptar ungdomarnas tid på kvällar och helger, det är lagidrott, kompisar, resor, familj, pojk- och flickvänner etc. Även här lär eleverna, det naturliga lärandet sker överallt (Säljö, 2000) och hela tiden i olika sammanhang, kontexter, allt enligt den sociokulturella teorin, medan syftet i skolan är att lära och här sker lärandet i mer teoretiska former. Är det som Bacon (1993) skriver att ungdomarna inte ser ett samband mellan skolan och deras kommande liv? Eller är det som Black et al. (2006) och McKeachie (2000) ser det, att skolan bör lära elever hur man lär och ge dem tillfälle att öva detta? Vi tolkar vårt resultat som en kombination av ovanstående författares slutsatser. En försiktig tolkning av resultaten är den att eleverna känner sig lite osäkra på hur de ska lära och om de inte är närvarande vid lektionerna kanske de känner att det inte är ”någon idé” att försöka tillgodogöra sig informationen utan att läraren har föreläst eller framfört denna. En annan synvinkel kan vara den att eleven ser det som lärarens ansvar att se till att informationen kommer fram till den som inte varit närvarande. Det tycks vara så att när eleven själv har en valmöjlighet och ett eget ansvar tillmäts sådana påståenden i enkäten mindre betydelse för elevens känsla av trygghet och studiero.

Likafullt är det många elever som har valt alternativet instämmer på samtliga påståenden inom kategorin ”Eget ansvar/Studieteknik”.

Struktur/Styrdokument

Här har vi samlat de sex påståenden som knyter an till kategorin ”Struktur/Styrdokument”.



Figur 3. Sammanställning av påståendena under kategorin Struktur/Styrdokument. Siffrorna står för antal elever.

Påståendet ”Att målen för kursen/området framgår tydligt” har svarsalternativet instämmer helt cirka 54 % (n=44) av svaren, vilket procentuellt sett framstår som viktigast för eleverna under denna kategori vad gäller deras känsla av trygghet och studiero.

Under påståendet ”Att bedömningsunderlag/betygskriterier framgår”, finns även här (se fig. 3) en knapp majoritet av elevernas svar på instämmer helt. Cirka 52 % (n=42) tycker att det är viktigt för deras trygghet och studiero att veta vad som gäller för betygssättandet.

I påståendet ”Att läraren ställer tydliga krav på mig”, instämmer cirka 40 % (n=32) av eleverna helt, medan cirka 44 % (n=35) ligger på skalsteget närmast. Detta visar att påståendet har relativt stor betydelse (se fig. 3) för eleverna vad gäller trygghet och studiero.

Sammanställningen av påståendet ”Att det finns en studiehandledning till varje kurs/område” visade att cirka 39 % (n=31) av eleverna instämmer helt. Vad vi kan se av enkätsvaren är att även närmaste skalsteget har en svarsfrekvens på cirka 39 % (n=31).

I påståendet ”Att en individuell utvecklingsplan (IUP) upprättas” har endast 30 % (n=24) instämt helt, medan skalsteget närmast fått 39 % (n=31). Mittalternativet har här cirka 24 % (n=19) av elevsvaren (se fig.3). Här råder större diskrepans bland eleverna vad gäller vikten av att en IUP upprättas för att eleverna ska känna trygghet och studiero. Vi tolkar detta resultat som att IUP inte upplevs som särskilt viktig som den är utformad idag.

Vid sammanställningen av ”Att läraren lägger ut aktuellt studiematerial på skolans insida” har cirka 27 % (n=22) av eleverna svarat att de instämmer helt. I detta påstående har mittalternativet i skalstegen fått högst svarsfrekvens, cirka 33 % (n=27), ett sådant utfall är i denna studie är att se som unikt eftersom det inte förekommer under någon annan kategori eller något annat påstående. Resultatet under denna kategori visar en något större spridning än de övriga kategorierna, skalsteget ”instämmer helt” är störst i endast två av sex påståenden.

När det gäller påståendena inom kategorin ”Struktur/Styrdokument” fanns det en mer varierad svarsbild än de två övriga kategorierna. Vad vi kunde urskilja var att tydliga kursmål samt betygskriterier vägde tyngre än individuella utvecklingsplaner, IT, krav på eleven samt studiehandledning. Vi kan tolka detta som att eleverna vill veta vad som gäller för att uppnå ett visst betyg men att jag som enskild elev inte vill ha specifika krav ”liggande” över mig. Att däremot kursmålen var viktiga för eleverna kan tolkas som en önskan om en klar nivågräns för respektive betygsgrad.

När det gäller att finna en koppling till den sociokulturella teorin och dess grundtankar ser vi alla dessa påståenden som redskap vilket Säljö (2000) menar medierar lärande på olika sätt. Dessa redskap är av en mer praktisk karaktär och det gäller som lärare och elev att lära sig nyttja dessa fullt ut, och här uppfattar vi att det finns en stor utvecklingspotential.

Kommentarerna under den öppna frågan som kan härledas till kategorin ”Struktur/Styrdokument” var endast ”Variation på hur arbetena ska redovisas” samt ”Mindre grupper”.

I datamaterialet finns några ytterligare kommentarer som inte passade in i någon av ovanstående kategorier. Elevernas kommentarer indikerar klassrummets betydelse för trygghet och studiero i lärandet:

”Skulle vara bra med samma klassrum hela terminen”

”Finare och lugnare klassrum”

”Bättre klassrum, finare”

Även om den fysiska miljön inte omfattas av denna studie har vi noterat att det fysiska klassrummet, som har nämnts av några elever i den öppna frågan, kan tyda på att även elever på gymnasiet förknippar ett ”eget” klassrum med trygghet och studiero. Det finns inga kommentarer som rör eleverna själva och deras egen insats eller deras ansvar. I stället pekar kommentarerna på läraren och hur denne ska vara och arbeta. Den öppna frågan vi ställde i enkäten tillförde inte några ytterligare infallsvinklar eller perspektiv som kan kopplas till elevernas känsla av trygghet och studiero.

Till slut skulle vi vilja avsluta med en kommentar från en elev som går sista året på gymnasieskolan, ”kan ni gärna se till att allt detta genförs[sic]. Då blir skolan mycket bättre”.

Som svar på våra frågeställningar kan vi se att det finns många aspekter som har betydelse för att eleverna ska känna trygghet och studiero i sitt lärande. Den kategori som hade störst betydelse för elevernas känsla av trygghet och studiero var lärarens roll, eleverna vill ha hjälp om de inte förstår, att läraren är engagerad, bryr sig om och ger tydliga instruktioner. I övrigt ser vi att den aspekt som också många elever instämmer helt med är att de själva är aktiva och lyssnar på lektionerna. Att vi människor med hjälp av varandra kan ”pusha” oss lite längre, gå utanför vår komfortzon och utvecklas, lära för livet tycker vi stämmer bra överens med den sociokulturella teorin såsom Säljö (2000) och Dysthe (1996; 2003) presenterar den.

Diskussion

Vi börjar vår diskussion med att ta upp vald metod, därefter diskuterar vi studiens resultat med tolkning och analys. Vi avslutar vårt examensarbete med egna tankar och funderingar kring vår kommande profession som karaktärsämneslärare inom Omvårdnad.

Metoddiskussion

Vi är medvetna om att detta arbete inte är tillräckligt omfattande för att vi ska kunna dra några stora slutsatser men en viss insikt har vi dock erhållit av elevernas svar. Att använda enkät som datainsamlingsmetoden tycker vi har fungerat bra, så till vida att alla tillfrågade elever har svarat på den. Bortfallet har till stor del att göra med frånvaro av elever aktuell dag, en yttre faktor som vi inte kunde påverka. Det interna bortfallet var minimalt och är nog svårt att komma ifrån oavsett hur vi informerat, slarvfel av respondent eller ett medvetet val att inte svara på någon fråga kan vi inte styra över. Utformningen av enkäten fungerade med smärre korrigeringar bra på testpersonerna innan enkätundersökningen genomfördes. Ett par frågor har under sammanställningen visat sig vara formulerade på ett sådant sätt att de kunde misstolkas. Påståendet angående digitala arkiv som vi benämnt *skolans insida* visade sig vara felaktigt, på aktuell skola återfinns detta under skolans ”edu-portal”. Eftersom vi var närvarande vid enkätifyllandet fanns det möjlighet för oss att förtydliga om det hade funnits någon tvekan i betydelsen för eleverna. Vi vet trots allt inte om alla förstod frågan eller om de lade in en egen tolkning.

Påståendet ”Att jag får hjälp av någon om jag inte förstår” tillmättes störst betydelse för eleverna. Under analysarbetets gång har vi dock reflekterat över ordet *någon* i påståendet. Vi ställer oss frågan om utfallet blivit ett annat om vi istället för ordet *någon* hade använt oss av ordet *läraren*. Vi har observerat under våra VFU-placeringar att läraren många gånger inte har möjlighet att hjälpa eleverna i så stor utsträckning som vore önskvärt, dels utifrån läraren men framför allt för eleverna.

Initialt hade vi en tanke att jämföra årskurserna mellan varandra, för att se om svaren skiljde sig mellan åldrarna. När vi sammanställt våra rådata fann vi dock att det externa bortfallet i årskurs tre var för stort för att kunna dra några sådana slutsatser.

Vi hade vissa farhågor för att mittalternativet i enkäten skulle användas frekvent, som möjlighet att inte behöva ta ställning till påståendena. Trost (2007) kallar detta ”centraltendens” men med viss glädje och med facit i hand ser vi att så inte blev fallet.

Det faktum att tyngdpunkten i svaren på påståendena ligger ”åt höger” mot ”instämmer helt” har vi tolkat som att eleverna faktiskt tycker detta är viktigt. Trost (ibid.) menar att om man vid testen av enkäten får en liten spridning på svarsskalan ska frågorna/påståendena bytas ut men vi valde medvetet påståenden som vi trodde skulle ha betydelse för elevernas trygghet och studiero. Vi tycker att enkäten har gett oss en fingervisning om hur eleverna värderar och graderar de olika påståendena.

Påståenden av den typ som vi hade i enkäten är intressanta att ställa följdfrågor till. Om enkäten utformats så att eleverna hade fått möjlighet att lägga in egna kommentarer under varje påstående, är frågan om vi fått ytterligare perspektiv på påståendena. Vi tror att det bästa i så fall hade varit att därefter välja ut några elever för en djupintervju.

En muntlig kommentar som vi fick efter insamlandet av enkäten var ”jag har aldrig öppnat en studiehandledning” visade också att en enkät inte alltid säger hela sanningen. Eftersom det

bara är ett antal kryss vi sammanställer, redovisar och försöker tolka kan inte vi dra för långtgående slutsatser av vad som ligger bakom ett sådant kryss.

Studiens tillförlitlighet

Det Patel och Davidson (2003) betonar angående säkerheten kring insamling av data vid kvantitativa studier är att vi måste veta att vi undersöker det vi avser att undersöka, att vi har god validitet. Vi måste också veta att vi gör mätningen på ett tillförlitligt sätt, det vill säga att vi har en god reliabilitet. När det gäller den typ av enkät som vi delade ut har mätmetoden en hög tillförlitlighet så till vida att antalet kryss inte går att ta fel på. Vi var noggranna med att informera eleverna så att de skulle uppfatta enkäten rätt, enkätens utformning var uppställd så att den skulle vara enkel att besvara. Det finns dock faktorer som kan spela in så som slump eller felvärde av varierande grad. Vad gäller validiteten kan vi inte garantera att frågorna motsvarar det avsedda syftet, vi mäter ett abstrakt fenomen och det är inte detsamma som att mäta något som ger ett exakt värde, exempelvis vikt eller antal vänsterhänta i en klass.

Med våra oerfarna forskarögon upplever vi att vår enkät och dess utformning har passerat vårt syfte och våra frågeställningar väl. Med facit i hand finns det alltid förbättringsarbete att göra om denna studie skulle göras en gång till. Det gäller att med stor precision ställa exakta frågor, med rätt valda ord så att dessa under inga omständigheter kan missförstås. Vi insåg under slutfasen av vårt analysarbete att vi inte i så stor omfattning har gett eleverna möjlighet att själv komma med synpunkter och egna förslag. Vårt försök till detta med en öppen fråga gav inte något stort utfall men det kanske inte heller var att vänta. Trots dessa kritiska ögon upplever vi att vi har uppnått en tillfredsställande grad av validitet. Vår studie omfattade tre årskurser på Omvårdnadsprogrammet och med en nästan hundra procentig svarsfrekvens på vår enkät anser vi att reliabiliteten är god. Enkäten upplevdes av respondenterna som lätt att besvara, vi fanns på plats för att svara på frågor om det skulle uppstå några tveksamheter i tolkningen av påståendena i enkäten.

Resultatdiskussion

Har vi då uppfyllt vårt syfte och besvarat våra frågeställningar? Syftet var att belysa vad som enligt eleverna har betydelse för deras trygghet och studiero i deras lärande. Vi anser att vi uppfyllt detta syfte, vi har med resultatet av denna enkätstudie fått en större förståelse och en djupare inblick i aspekter på trygghet och studiero som just dessa 81 elever finner ha betydelse för dem och deras lärande. Vår första frågeställning gällde vad eleverna framhåller som viktigt för deras känsla av trygghet och studie i sitt lärande och frågan har besvarats med en tydlig tyngd där den proximala utvecklingszonen nås med hjälp av någon som innehar en större kunskap än eleven själv, vilket bottenar i den sociokulturella teorin. En annan aspekt som eleverna framhöll var vikten av att vara aktiv och lyssna under lektionerna. Dysthe (2003) menar att språk och kommunikation är grundläggande för läroprocessen. Med en sådan syn där deltagarna interagerar med varandra utvecklas elevernas kunskap. Det jag hör kopplar jag till mina tidigare kunskaper och gör på så sätt den nya kunskapen till min egen, på så sätt fördjupas elevens kunskap. Vår andra frågeställning gällde om det framträdde någon speciell aspekt som var mer betydelsefull för eleverna och där kan vi se att den *kategori* som tilldelats den absolut största är lärarens roll/ansvar.

Flertalet av eleverna i studien vill att läraren tar på sig ledarrollen och leder gruppen och den enskilda eleven genom att vara engagerad, hjälpa eleven, bry sig om eleven och samtidigt vara tydlig och strukturerad så att eleven vet vilka förväntningar och krav som ställs vilket väl stämmer in på den sociokulturella teorins grundtanke, att vi lär genom kommunikation och av varandra (Dysthe, 1996, 2003; Säljö, 2000).

Vi upplever att Khalsa (2007) som är lärare i USA representerar en sociokulturell filosofi i sitt sätt att beskriva lärarens roll och hur denne ska bemöta sina elever och genom detta skapa en god psykosocial lärandemiljö.

Khalsa menar att oavsett vilken metod läraren använder sig av gäller det att nå fram till eleven, visa att man som lärare har ett genuint intresse och bryr sig om eleverna, att man vill undervisa, och ser det som ett ömsesidigt tillfälle till lärande, både för läraren och eleverna. Khalsa beskriver hur han alltid startar terminen med aktiviteter för nya elever. Dessa aktiviteter bidrar till att det byggs upp en relation, eleverna får berätta om sig själva, vad de tycker om att göra utanför skolan, vad de tycker om och inte, husdjur, syskon, om de gillar sport eller inte, vad de tycker om bäst i skolan och vad de inte tycker om med skolan, vilken typ av musik de gillar, vad de vill få ut av skolan etc. Han delar också viss mängd information med eleverna om sig själv som lärare, make och pappa. Detta skapar en känsla av intresse för att lära känna eleverna som människor. Khalsa (ibid.) menar att meningsfulla samtal/dialoger – är början på att bygga omtänksamma relationer. Alla lärare väljer på vilket sätt man ser på elever som kan uppfattas som avvikande, som ett symptom eller ett beteendefel, alternativt som en mångfacetterad person med svårigheter att kontrollera ex. ilska? Väljer man som lärare att istället se hela människan, öppnar det upp flera möjligheter att bemöta och interagera med eleven istället för att begränsas av en negativ elevsyn där en genuin dialog kan skapas istället för en ytlig. En sådan kreativ dialog skapas, menar Khalsa, genom att aktivt lyssna på eleven. Han påpekar också att ingen typ av ”teknik” är effektiv om det inte finns ett genuint intresse och empati i grunden.

Resultaten under kategorin ”Eget ansvar/studieteknik” är inte av samma tyngd som resultaten under kategorin ”Lärarens roll/ansvar”. Det i sig är nog inte något konstigt, det finns en egen valmöjlighet här för eleverna och den friheten kanske gör att kategorin får mindre betydelse. Vi tror att skolan kan hjälpa eleverna att utveckla sitt egenansvar och sina färdigheter även när det gäller studieteknik. Genom att lära eleven *hur* man lär sig menar bland andra (Black et al., 2006) kan man under gymnasietiden förbereda eleverna bättre för att kunna läsa vidare på högskolan men också att här och nu utveckla sitt lärande och förbättra sina studieresultat. I Lpf94 under mål och riktlinjer, står det skrivet att skolan ska sträva efter att ”eleven utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande” (s.9), här får vi stöd i vårt resonemang om vikten av att utveckla elevernas studieteknik.

Under kategorin ”Struktur/Styrdokument” visar resultatet att den individuella utvecklingsplanen inte har någon framträdande position. Vi har fått uppfattningen att den individuella utvecklingsplanen tas fram endast till utvecklingssamtalen, med andra ord två gånger per år. För oss verkar detta bara vara en pappersprodukt som inte utvecklar elevens lärande på det sätt den borde kunna göra. Om läraren och eleven sätter upp mål för utveckling och lärande bör de följas upp flera gånger per termin. Om eleven ser resultat och engagemang tror vi med stöd av Khalsa (2007) att det blir en positiv spiral, eleven vill leva upp till förväntningarna och kan själv följa resultatet och utvecklingen under vägen, de uppsatta målen blir levande, aktuella och nåbara. I Lpf 94 kan vi läsa att läraren *skall* ”fortlöpande ge varje elev information om elevens utvecklingsbehov och framgångar i studierna” (s.16), några krav om att individuella utvecklingsplaner ska genomföras på gymnasienivå finns ej ännu inskrivet i nya Skollagen.

I enkäten kunde vi se att påståendet om IT inte tycktes ha någon större betydelse för elevernas trygghet och studiero. Vi tror däremot att det finns en stor potential här om läraren använder IT (KK-stiftelse, 2005) som ett naturligt hjälpmedel när det gäller att skapa struktur i lärprocessen. Det finns stora möjligheter som i förlängningen kan verka avlastande för både

eleven och läraren. Om läraren använder IT för att lägga ut material, övningsexempel, information och så vidare så kan eleverna komma åt dessa och kan då arbeta hemifrån vid ”frånvaro”. En viss studierelaterad kommunikation kan ske här som gäller skolarbetet med mera, den ska dock inte ersätta den relation, kommunikation och det förtroende som elever och lärare förhoppningsvis bygger upp sinsemellan allt eftersom. Dagens elever är förtrogna med Internet och sitter vanligtvis dagligen framför sina datorer. Utifrån ett elevperspektiv kan det nog vara lättare att titta under sin egen ”mapp” efter information än att hålla reda på en papperslapp. I den sociokulturella teorin är det via redskap som lärande medieras och Säljö (2000) menar att det är viktigt att vi lär oss använda redskapen. Vi ser IUP, betygskriterier och studiehandledningar som exempel på sådana redskap, som kan underlätta elevernas lärande.

Reflektioner

Vi tycker det är anmärkningsvärt att det inte i någon skrift, något styrdokument eller på någon officiell hemsida finns en definition på de begreppen, trygghet och studiero, som är centrala i vår studie. Dessa begrepp återfinns på många platser i lagtext och andra styrdokument men dess betydelse går inte att läsa sig till. Begreppen har stor betydelse både för lärare och elever, men frågan är om dessa begrepp och vad de egentligen har för innebörd är ”självklara” för alla?

I Sverige har jämställdheten försämrats och segregationen ökat vilket bland annat den senaste undersökningen av PISA visar. I den nya gymnasieskolan, Gy11, kommer utbildningarna att delas upp i en teoretisk del med högre intagningskrav än vad som krävs på yrkesutbildningarna. Samtidigt betonar EU, som vi är en del av, jämställdhet, samarbete, delaktighet och nyckelkomponenter. Om det redan i dag med en jämlik skola är så stor skillnad – vad kommer att hända med Gy11 och två parallella ”skolsystem” med olika krav?

Vi känner en tvekan inför denna uppdelning av eleverna. Kommer inte detta att leda till större klasskillnader och risken att eleverna blir betraktade som ett A- och B-lag? Är inte detta ett sätt att komma förbi det faktum att många elever inte uppnår godkänt i flera ämnen i stället för att komma underfund med varför det är så här och hur man kan lösa problemet. Å ena sidan pratas det om att höja kraven samtidigt som man segregerar eleverna. Den sociokulturella teorin (Säljö, 2000) lägger vikt vid att man hjälper varandra. Att nå kunskap förutsätter att det finns ”högpresterande” elever som kan stötta de som är ”lågpresterande”. I studiens resultat kan vi se vikten av att det finns någon att få hjälp av om jag inte förstår. Om den trend som nu råder med större klasser och större segregation fortsätter, kommer då den möjligheten att finnas kvar? Kommer läraren att räcka till? I och med att elever idag kan välja vilken skola de vill är risken för ytterligare segregering stor. Viktigt är dock att kursmålen i ett kärnämne ska vara lika oavsett vilket program eleven går, ingen diskrepans mellan ett teoretiskt eller praktiskt program ska förekomma. Eleverna vill med stor sannolikhet ha en rättvis bedömning, där kraven är lika oavsett vilket program eller vilken skola de valt.

Är Gy11 och dess nya betygsreform med fler betygssteg, ett sätt att möta elevernas efterfrågan på större tydlighet för vad som förväntas av dem? Vi tror att det nya betygssystemet kommer att ge en mer nyanserad bedömning av elevernas kunskap. Det nuvarande betygssystemet med endast tre betygssteg gör att betyget ”G” blir väldigt brett. Vi ser att lärarna använder sig av plus och minus för att göra egna nivåskillnader på de olika betygsstegen. I det nya betygssystemet kommer förmodligen läraren fortfarande att göra tolkningen men kriterierna kommer dock att vara lika i hela landet. Ur ett elevperspektiv tror vi att det nya systemet kommer att upplevas mer rättvist. I och med tydligare betygskriterier och fler betygssteg tror vi att detta kan leda till ökad trygghet och studiero hos eleverna.

Vi kan inte annat än instämna med Holmberg (2010) i hans resonemang kring önskan om ordning och reda. Det finns nog ingen som inte vill ha ordning och reda men inte heller vi tror att man kan åtgärda problemen genom att sätta upp en massa regler. Vi tror att det behövs andra vägar och nya sätt om man vill komma till rätta med de sjunkande prestationerna bland svenska elever. Vad säger då eleverna? Om vi tar oss friheten att ganska fritt tolka i de resultat som vi fick i vår enkätundersökning kan vi se en förskjutning av ansvaret från eleverna mot lärarna. Har eleven hamnat i en negativ spiral i sitt "lärande" och således inte ser några möjligheter för sig själv är det nog lätt att lägga ansvaret på någon annan.

Mycket tid bör läggas på att lära eleverna lära hur man lär, se Black et al. (2006). För oss innebär det att förklara begrepp, öva praktiskt på olika moment, att se och jämföra olika sätt att lära sig på för att på så sätt hjälpa eleven att komma vidare och hitta en fungerande teknik som passar just denna. Om eleverna upplever att de "pluggar" men inte lyckas prestera på prov och liknade så ökar förmodligen känslan av otillräcklighet och kanske även en känsla av misslyckande. Vår uppfattning är att många elever saknar förståelsen av grundläggande begrepp. Vi har provat ställa frågor till elever under vår praktiska utbildning av typen: Vet du vad ordet analysera, utveckla och nyansera betyder? Det är inte självklart att eleverna vet vad dessa ord innebär rent konkret även om de har hört orden och läst dem många gånger. Det är denna typ av begrepp som används i bedömningsunderlag och i betygskriterier, eleverna måste förstå vad orden betyder för att kunna förbättra sina resultat.

Vi som blivande karaktärsämneslärare har en fördel med att vi undervisar både i praktiska och teoretiska ämnen och kan på så sätt erbjuda eleverna varierade inlärningsmetoder och sätt att lära. Det traditionellt institutionella lärandet kan här varieras och här sker lärandet mer likt det naturliga lärandet som ses på arbetsplatser, på idrottsträningen och i hemmet. Som blivande karaktärsämneslärare kan vi visa hur, och eleverna kan sedan själva prova på momentet praktiskt på egen hand och på så sätt komma fram till vad som fungerar bäst för dem.

Vi tror inte att den perfekta läraren, lika lite som den perfekta eleven, finns. Vad vi kan sträva efter som nyutbildade lärare är att hela tiden jobba med elevens lärande i fokus. Som ny lärare är det viktigt att vara medveten om sitt uppdrag, vilken maktposition man har samt vara uppmärksam på vilken påverkan mitt agerande har på det psykosociala klimatet i klassrummet. Vi tror att det är viktigt att hela tiden reflektera och utvärdera sin egen insats som lärare istället för att skylla på eleven. Att möta dagens ungdomar är en utmaning, de är vana att ifrågasätta och vill ofta veta varför. Dessa elever ser inte automatiskt läraren som en auktoritet, utan det är något som lärare idag måste förtjäna. Eleverna av idag är produkter av samhällets utveckling och de strukturella förändringar som har ägt rum under en längre tid, se Söderström (2006). Detta kan eleverna inte styra över utan de måste ges möjligheter utifrån sina förutsättningar och behov, allt enligt Lpf 94. Vi kan inte heller vrida klockan tillbaka utan måste jobba med de förutsättningar som är reella. Med målet att vara framåtsträvande gäller det att vi fokuserar på det som är påverkbart i vår skolmiljö och inte lägger energi på sådant vi inte kan påverka.

En utmaning är hur vi som nya lärare kan bidra till att eleverna ser skolan som något bra och något som de kan ha nytta av även i ett livslångt perspektiv.

Hur kan vi som kommande lärare dra nytta av det vi sett och lärt oss under detta arbete? Med denna studie har vi erhållit nya kunskaper som gett oss en hel del nya insikter och tankar som vi i vår kommande yrkesprofession kan ta med oss och utveckla ytterligare i kontakten med eleverna. Vi tar med oss kommentaren från sistaårseleven "Kan ni gärna se till att allt detta genförs [sic]. Då blir skolan mycket bättre".

Fortsatt forskning

Intressant vore att göra en likvärdig undersökning bland lärarna för att jämföra om resultaten är samstämmiga eller om det finns en diskrepans. Tycker lärarna att det finns ytterligare aspekter som har betydelse? Vore det möjligt att göra en observation i klassrummet?

Möjligheterna är många, det gäller dock att ta tillvara på de forskningsresultat som redan finns. Vad vi själva blev mer intresserade av under arbetets gång var området "learn how to learn", vad görs i svenska skolor inom detta område? Är eleverna medvetna om innebörden av detta? Vet lärarna? McKeachie (2000) menar att lärarna måste bli bättre på att lära eleverna att lära hur man lär. Sedan väcker alltid en sådant här arbete ytterligare frågor, hur kan vi öka motivationen hos eleverna? Lära oss (blivande lärare) att se möjligheterna och inte hindren hos eleverna.

Referenser

Alerby, E., & Kostenius, C. (2005) A silent message is also a message. Paper presented at NERA's 33rd Congress in Oslo, Norway, March 10-12, 2005.

Bacon, C. (1993). Student responsibility for learning. *Adolescence*, 28, (109), 199-212.

Hämtad 7 december, 2010, från

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN9306106666&site=ehost-live>

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser (2 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Black, P., McCormick, R., James, M., & Pedder, D. (2006). Learning How to Learn and Assessment for Learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21,(2), 119-132. ISSN: 1470-1146 (online)/06/020119-14

Brynolf, M., Carlström, I., Svensson, K-E., & Wersäll, B-L. (2007). *Lärarkretsens många ansikten*. Stockholm: Runa.

Börlin, A. (2008). Från latinskola till en gymnasieskola för alla. *Lärarens handbok (8:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Dahlin, B., Ingelman, R. & Dahlin, C. (2002). *Besjälade lärande. Skisser till en fördjupad pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O.(Red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

EU, (2006a). *Programmet för livslångt lärande 2007-2013*. Europeiska Unionen: Bryssel.

Hämtat 6 december, 2010, från

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11082_s v.htm

EU, (2006b) . *Key competences for lifelong learning*. Europeiska Unionen: Bryssel. Hämtat 6 december, 2010, från http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lifelong/keycomp_en.pdf

Grosin, L. (2009). Forskning om framgångsrika skolor som grund för skolutveckling. *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Fritzes.

Holmberg, O. (2010, December 15). Ordning och reda. *Samhälle och Skola*. Hämtad från

<http://www.skolaochsamhalle.se/skolpolitik/olle-holmberg-ordning-och-reda/>

Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.

Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Kernell, L-Å. (2010). *Att finna balanser. En bok om undervisningsyrket (2 uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Khalsa, S., S. (2007). *Teaching discipline & self-respect: Effective strategies, Anecdotes, and Lessons for Successful Classroom Management*. Thousand Oaks: Corwin Press.

KK-stiftelsen (2005). *Läroverktyg. Om erfarenheter och forskning kring digitala läromedel och datorstött lärande*. Stockholm: Ekotryck Redners.

Larsson, J., Löfdahl, A., & Pérez Prieto, H. (2010). Rerouting: Discipline, Assessment and Performativity in Contemporary Swedish Educational Discourse. *Education Inquiry*, 1, (3), 177-195. Hämtad 2 december, 2010, från http://www.use.umu.se/digitalAssets/50/50082_web_joakim.pdf

McKeachie, W. J. (2000). *Helping Students Learn How to Learn*. 15s. Hämtat 23 november, 2010, från ERIC (ED450864).

Normell, M. (2002). *Pedagog i en förändrad tid – om grupphandledning och relationer i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Reupert, A., & Woodcock, S. Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2006), 1261-1268.

Rowbotham, M. A. (2010). Teacher Perspectives and the Psychosocial Climate of the Classroom in a Traditional BSN Program. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 7, (1), Art 1. Hämtad från <http://www.bepress.com/ijnes/vol7/iss1/art1/>

SAOB (2010). *Svenska Akademiens ordbok i elektronisk form*. Hämtat 25 oktober, 2010, från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>

SAOL (2006). *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket (13 uppl.)*. Stockholm: Svenska Akademien.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Hämtat 15 november, 2010, från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>

Skolverket (2006a). *Läroplan för de frivilliga skolformerna – Lpf 94*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2006b). *Ordningsregler för en trygg och lärande skolmiljö*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1650>

Skolverket (2007). *Trygghet och studiero i skolan – information om nya bestämmelser*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2008). *Allmänna råd och kommentarer. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2010a). *Vad är PISA?* Stockholm: Skolverket. Hämtad 7 december, 2010, från <http://www.skolverket.se/sb/d/254>

Skolverket (2010b). *Rustad att möta framtiden?* (Sammanfattning av Rapport 352). Stockholm: Fritzes. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>

Skolverket (2010c). *Högre krav och kvalitet för framtidens utmaningar. Gymnasieskola 2011*. (Övrig trycksak 10:1182). Stockholm. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2420>

Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld. (2 rev. Uppl).* Vällingby: RUNA.

SOU 2008:27. *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola.* Stockholm: Regeringskansliet, Gymnasieutredningen. Hämtad från
<http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/10/15/87/7ccb8cd4.pdf>

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv.* Stockholm: Prisma.

Söderström, Å. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid". *Om elevansvar i det högmoderna samhället.* (Doktorsavhandling 2006:40) Karlstad University Studies.

Thornberg, R. (2006). *Det sociala livet i skolan. Socialpsykologi för lärare.* Stockholm: Liber.

Trost, J. (2007). *Enkätboken.* Lund: Studentlitteratur.

Gymnasieelevers trygghet och studiero

Jag är Kvinna Man

Ålder 16 17 18 19/19+

Sätt ett kryss i cirkeln för det svar som du anser stämmer bäst överens med vad du tycker.

Följande påståenden har betydelse för att jag ska känna trygghet och studiero

1) Att läraren ger tydliga instruktioner

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

2) Att det finns en studiehandledning till varje kurs/område

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

3) Att målen för kursen/området framgår tydligt

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

4) Att bedömningsunderlag/betygskriterier framgår

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

5) Att jag förbereder mig inför lektionerna/nya områden

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

Följande påståenden har betydelse för att jag ska känna trygghet och studiero

6) Att jag själv repeterar

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

7) Att läraren repeterar kontinuerligt under pågående moment

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

8) Att jag planerar mina studier i *alla* ämnen för att hinna med inlämningar, prov och så vidare

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

9) Att jag vid egen frånvaro tar reda på vad som "sagts"

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

10) Att läraren lägger ut aktuellt studiematerial på skolans insida

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

11) Att jag är aktiv och lyssnar på lektionerna

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

Följande påståenden har betydelse för att jag ska känna trygghet och studiero

12) Att jag kan få hjälp av någon om jag inte förstår

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

13) Att läraren är engagerad och bryr sig om mig

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

14) Att en individuell utvecklingsplan (IUP) upprättas

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

15) Att läraren ger mig feedback för att jag ska kunna utvecklas i mitt lärande

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

16) Att läraren ställer tydliga krav på mig

Instämmer
inte alls

Instämmer
helt

17) Någon annan faktor som du tycker har betydelse för din trygghet och studiero:

Tack för att du ställde upp!

Ann & Carina