



GÖTEBORGS UNIVERSITET

LÄRARES ERFARENHETER AV ELEVERS LOGGBOKSARBETE

Abeeda Arrfors och Maria Lundqvist

Göteborgs Universitet
LAU 690: HT08
Examensarbete
Handledare: Anita Franke
Examinator: Staffan Stukát



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärares erfarenheter av elevers loggboksarbete

Författare: Abeeda Arrfors & Maria Lundqvist

Termin och år: HT08

Kursansvarig institution: Sociologiska institutet

Handledare: Anita Franke

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT08-2611-210

Nyckelord: Loggbok, Erfarenhet, Bedömning, Självvärdering, reflektion, talet, skriften, tänkande, språket, handledning

Sammanfattning:

I denna studie har vi gjort en ansats att analysera hur olika lärare inom de yrkesinriktade programmen; Barn- och fritidsprogrammet(BF) samt Handelsprogrammet(HP), erfar/använder sig av loggboken och hur de arbetar med loggboken i relation till elevernas lärande. Studien är genomförd i kvalitativ ansats med hermeneutiska och fenomenografiska inslag. Intervjuerna är genomförda i en semistrukturerad form med öppna frågor för att få uttömmande svar. Frågorna utgår från grundtanken att få ta del av lärarnas erfarenheter. Som grund för vår analys har vi, i huvudsak, använt oss av Zeichners tre reflektionsnivåer; teknisk reflektion där det mesta är målstyrt, praktisk reflektion där man är mer fokuserad på förutsättningarna för undervisningen och slutligen kritisk reflektion där moral- och etikfrågor får en framträdande position. Vi har med hjälp av Frankes pedagogiska förhållningssätt landat i den slutsatsen att Zeichners tre reflektionsnivåer kan inta olika skepnader. Den tekniska reflektionen symboliseras ofta av den Trygghetsskapande hjälpläraren medan den praktiska reflektionen ofta tar sig till uttryck i ett är mästare-lärling förhållande mellan lärare och elev. Den kritiska reflektionen kan, förenklat, inta rollen som den medtänkande handledaren. Genom att på detta sätt koppla våra intervjuerfarenheter har vi kunnat visa på variationerna i användandet av loggboken. I studien har framkommit att loggboken används som ett pedagogiskt redskap med olika syften och ändamål. För att använda loggboken i relation till elever lärande krävs att även läraren reflekterar över sitt syfte med användande av loggboken gentemot eleverna.

Förord

Under arbetets gång har vi känt både med- och motgångar. Våra familjer har fått visa stor förståelse för oss under vår studie och det är vi enormt tacksamma för. Jag (Maria) vill rikta ett särskilt stort tack till familjen Arrfors som har haft mig inneboende periodvis hos er i Kungsbacka. Ni har visat en helt otrolig gästvänlighet.

Vi vill rikta ett stort tack till våra teamleaders som bokade intervjutider och alla respondenter vi har fått intervjua.

Ett stort tack till Acyif Kassam för stöd och uppmuntran under vårt arbete.

Vi vill också tacka vår handledare Anita Franke som handlett oss i vårt examensarbete. Ett tack även till vår studiegrupp som har träffats under handledning av Anita. Vi tycker att det har varit givande att få ta del av allas arbete, få kritik och lära sig av varandra.

Tack allesammans

Maria och Abeeda

Göteborg 090107

Innehållsförteckning

Abstract.....	i
Förord	ii
Innehållsförteckning	iii
1 Inledning	1
1.1 Bakgrund	1
1.2 Problemformulering – Syfte.....	2
1.3 Avgränsning	2
1.4 Disposition	2
2 Teoretisk bakgrund – Litteraturgenomgång.....	3
2.1 Loggboken i styrdokument.....	3
2.2 Loggboken som pedagogiskt redskap.....	3
2.2.1 Forskning om loggboken.....	3
2.2.2 Loggboken som redskap för lärande.....	5
2.2.2.1 Behaviorism	5
2.2.2.2 Kognitiv konstruktivism	5
2.2.2.3 Sociokulturell teori	6
2.2.3 Loggboken som redskap för reflektion	7
2.3 Sammanfattning av litteraturgenomgång	8
3 Metod.....	9
3.1 Forskningsansats.....	9
3.2 Urval	9
3.3 Intervjuguide	11
3.4 Studiens genomförande.....	13
3.5 Analys	14
3.6 Studiens trovärdighet	15
3.7 Etiska aspekter.....	16
4 Resultat	17
4.1 Översikt över analysarbetet.....	17
4.2 Variationer i erfarenheter	20
4.2.1 Tema 1 – teknisk reflektion	20
4.2.2 Tema 2- praktisk reflektion	21
4.2.3 Tema 3 – kritisk reflektion	23
5 Diskussion.....	27
5.1 Resultatdiskussion	27
5.2 Slutsats	30
5.3 Metodkritik.....	31
5.4 Pedagogisk tillämpning.....	31
5.5 Framtida forskningsförslag	31
Referenser	32
Elektroniska referenser	33
Bilaga 1 - intervjuguide	34

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under vår utbildning i lärarprogrammet och under vår praktik inom de yrkesinriktade programmen; Barn- och fritidsprogrammet(BF) samt Handelsprogrammet(HP), har vi observerat att loggboken kan vara ett bra pedagogiskt redskap i elevers läroprocess om den används av både elever och lärare på ett målmedvetet sätt. På våra respektive verksamhetsförlagda utbildningar konstaterade vi att vi upplevde att lärarna inte var entydiga till loggboken i relation till elevers lärande. Detta väckte vår nyfikenhet till att ta reda på hur lärare erfar loggboken?

Loggboken kan se olika ut och kan användas i olika syften. Den kan vara som en planeringbok eller en bok för eget skrivande som man själv formar. Loggboken kan vara både i fysisk form och i digital form. Loggboken som pedagogiskt redskap kan ha olika funktioner och kan användas som t.ex. planeringsbok, reflektionsbok, grupploggbok och/eller kontaktbok. Vi kommer genomgående att använda loggbok som term i denna undersökning.

Av läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, framgår under avsnitt 2.1 att skolan skall så långt det är möjligt sträva mot att varje elev kan använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter, kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden och att eleven utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och förmågan att utvärdera sitt eget lärande (Lpf 94, s 6).

Forskning visar att användningen av loggboken inte är entydig och kan förstås på olika sätt. När vi läste Gunilla Granaths avhandling, *Milda makter!*, (2008), blev vi uppmärksammade på den intimiseringseffekt som Granath tar upp där lärarens och elevens relation tenderar att vara vänskaplig, vilket gör läraren mer till en coach och handledare än en auktoritet och att eleverna skriver för att bli bedömda av lärarna. Eleverna presenterar sig i loggboken så att de blir attraktiva för att passa läraren. Genom loggboken kan eleverna skapa ett "idealt jag" (Granath, 2008, s 26, 181), för att de ska bedömas.

Granath anser att loggboken inte är entydig. "Den kan förstås både som en 'genuin' och vardaglig kommunikation och som en uppvisning där eleven håller fram en sprickfri fasad inför en bedömare"(Granath, 2008, s 185). Läraren uppmuntrar eleven till att bli självständig men får genom loggboken en viss kontroll och makt. Dessa anser vi vara "fallgropar" som kan uppstå vid användandet av loggboken.

Vår erfarenhet från verksamhetsförlagd utbildning (VFU) i lärarprogrammet är att loggboken kan fungera som ett bra redskap i arbetet med elevers lärande. Med loggboken som redskap ges eleverna möjligheter att utveckla en insikt i sitt sätt att lära, formulera sig och reflektera över lärande och sina kunskaper. Som blivande lärare finns många frågor som inte har gått att läsa sig till gällande användandet av loggboken. Hur kan man som lärare variera sig vid användning av loggboken i relation till elevers lärande? I vilken omfattning ska reflektionen finnas i loggboken? Hur kan man som lärare använda sig av loggboken för att möta eleverna i deras kunskapsnivå och på vilka sätt kan detta ske?

1.2 Problemformulering – Syfte

Under vår VFU utvecklade vi följande frågeställningar som ligger till grund för vår undersökning.

- Hur använder sig olika lärare av loggboken? Mot den bakgrunden förefaller det intressant att studera hur lärare inom ett yrkesinriktat gymnasieprogram hanterar loggboken som redskap i det pedagogiska arbetet med elevernas lärande.
- På vilket sätt arbetar lärarna med loggboken i relation till elevernas lärande?

Genom att studera hur lärare erfar arbetet med loggboken i relation till elevernas lärande, kan vi få en ökad förståelse av lärarnas erfarenheter i deras arbete med loggboken.

Syftet är att studera hur olika lärare erfar loggboken idag som ett pedagogiskt redskap i relation till elevers lärande inom yrkesinriktade gymnasieprogram.

1.3 Avgränsning

Vi har valt att rikta studien ur ett lärarperspektiv.

1.4 Disposition

För att ta reda på vad loggboken har för funktion i dagens samhälle och vilken betydelse den kan tillmätas för lärarna i de yrkesorienterade programmen vid gymnasieskolorna har vi gjort ett försök att, genom ett intervjuförfarande, försöka få fram loggbokens funktionella betydelse. I syfte att ge en utgångspunkt för tolkning och bearbetning av resultaten presenteras, i den teoretiska bakgrunden och litteraturgenomgången, loggbokens relation i styrdokumentet tidigare teorier och forskning samt reflektionens delar.

2 Teoretisk bakgrund – Litteraturgenomgång

Loggboken som begrepp har sitt ursprung i sjöfarten som verktyg för att hålla reda på kurs, position, vind och hur besättningen handlat i olika situationer. Granath (2008) refererar i sin avhandling till Siv Asarnojs beskrivning av loggboken som hjälpmedel att hålla ”skrivarkursen”.

Inledningsvis i detta kapitel behandlar vi loggboken i relation till styrdokumentet därefter behandlar vi forskning om loggboken och sedan fokuserar vi på loggboken med avseende på lärande och reflektion.

2.1 Loggboken i styrdokument

Läroplanen är fastställd av regeringen och innehåller skolans värdegrund. Av avsnitt 1.2 framgår det att elever ska tränas i att tänka kritiskt, granska fakta och förhållanden och inse konsekvenser av olika alternativ samt att det etiska perspektivet ska behandlas i undervisningar så att det ger ”en grund för och främja elevers förmåga till personliga ställningstaganden”. Det är viktigt att skolan skapar goda förutsättningar för elevers bildning, tänkande och kunskapsutbildning för skolan kan inte själv förmedla alla de kunskaper som eleverna kommer att behöva (Lpf 94, s. 3-6).

Eleverna i gymnasieskolan ska göra ett projektarbete på 100 poäng. Det finns en särskild kursplan och betygskriterier för detta. I kursplanen för projektarbetet står det under projektarbetets mål att eleven ska föra loggbok över arbetets gång och fortlöpande redovisa processen (Gy2000:20, s 6).

I styrdokumentet för projektarbetet förklaras att eleven ska föra loggbok under hela projektarbetet för att stärka medvetenheten om arbetsprocessens olika faser och ge underlag till projektredovisning och självvärdering. Loggboken bör omfatta så som idéer, tankar om arbetet, förändringar i arbets- och tidplanen, skälen till förändringar i arbetsplanen, hur bra arbetet har gått och hur lång tid det har tagit. Vidare står det att loggboken också underlättar vid handledning och betygssättning (Gy2000:20, s 14).

2.2 Loggboken som pedagogiskt redskap

När vi har sökt efter litteratur har vi funnit att ordet loggbok har kopplingar till lärande, talet, skriften och reflektion. Mot denna bakgrund behandlar vi i följande avsnitt loggboken dels med avseende på forskning om loggboken, dels kring talet och skriften men även med avseende på lärande och reflektion.

2.2.1 Forskning om loggboken

Gunilla Granath undersöker i sin forskning hur loggböcker verkar och inverkar på såväl lärare som elever. Hon menar att det ligger en inbyggd utvärdering från lärarens sida, liksom en självvärdering från elevens sida. Läraren kan värdera eleven på vilket sätt den för loggbok på. Eleven är utelämnad i sitt sätt att skriva genom stavning, grammatik, handstil, och i sitt ställningstagande. Eleven är i sin självvärdering blottad i den utsträckningen att eleven utelämnar sig kring sin moral och sina känslor i loggboken. Hon tar även upp forskarna John Kreisler och Stefan Hermann som ingående har undersökt loggböcker och funnit att de ofta innehåller ett slags bekännelser där läraren konstruerar en handledarroll för att passa lärandet istället för undervisningen. På så vis får läraren tillgång till elevers tankar och kan värdera och vägleda dem i deras individuella resa. Eleven ska i loggboken uppges mål och ta ställning och

reflektera. Loggboken blir enligt Granath en brevväxling mellan läraren och eleven som leder till en vänskaplig relation. Det är inte enbart en dialog mellan lärare och elev utan även elevens inre samtal där eleven skapar ett "skoljag". Dessa olika faktorer skapar vad Granath kallar en "intimiserad relation". Det skapas en ojämn balans i relationen mellan elev och lärare eftersom läraren också har en bedömningsroll.

Granaths avhandling tar upp den "dubbla bokföringen" vilket innebär att eleverna vill leva upp till lärarnas förväntningar och leverera det som beställts i syfte att anpassa sig till lärarens bedömning. Eleven skapar i loggboken ett "idealt jag" som man tycker att man borde vara eller som man tycker att man är. Granath ger exempel på loggböcker där eleverna skrivit "övertrevliga" presentationer om sig själva eller andra exempel där loggböcker som liknar ansökningshandlingar till ett åtråvärt arbete. Granath anser att dessa typer av dubbla bokföringar blir som att segla under falskt flagg. Om eleven försöker nå prestationer hon inte har möjlighet att nå genom loggboken eller utmålar egenskaper hos sig själv som hon inte har blir den dubbla bokföringen ett glapp mellan vad eleven borde kunna åstadkomma och det man kan åstadkomma. Granath befärar att eleverna utsätts för en viss press i detta som hon kallar strategispel mellan lärare och elev då de alltid ska prestera mer, presentera sig positivt och alltid reflektera över vad de ska utveckla nytt och bättre (Granath, 2008, s 185).

Granath återger på 1980-talet förekommer loggböcker som redskap i processororienterat skrivande där innehållet främst handlar om reaktioner på lektionernas innehåll. Mot mitten av 1990-talet med den nya läroplanen med tyngdpunkten på eget ansvar och egenbedömning har loggboken som redskap ändrat sin funktion från att vara planerings- och utvärderingsverktyg till att vara planeringsbok för den självstyrda eleven. Eleven ska planera och sysselsätta sig själv med uppgifter där eleven ska lära sig att ta ansvar, strukturera sitt eget arbete men också värdera sig själv. Granat anser att loggbokens släktskap med bloggen syns tydligt. Både loggboken och bloggen kan vara utelämnade menar hon (Granath, 2008, s 116).

Olga Dysthe, professor i pedagogik vid universitet i Bergen, tar i *Det flerstämmiga klassrummet*, (1996), upp klassrums perspektivet. Där lärarens röst bara är en av många röster. Hon visar samspelet och lärandet mellan individerna i klassrummet med både det muntliga och skriftliga språket. Dysthe jämför i boken tre klasser där lärarna använder skrivande och samtal som viktiga redskap i sin undervisning.

Dysthe menar att det skrivna ordet idag har en högre status än det talade. Orsaken till detta är, såsom hon framställer det, att alla förmodligen kan prata men att man måste lära sig att skriva vilket innebär att skriftspråket kräver en större ansträngning. Dysthe förklarar att rådande uppfattning, att det finns grundläggande skillnader mellan talet och skriften, är baserad på lingvistisk forskning som påvisar en rad syntaktiska skillnader mellan skriftligt och muntligt språk. Dysthe refererar till olika forskare som visar att skillnader mellan skriftliga och muntliga genrer blir mindre om man studerar hela spektret av genrerna.

Dysthe refererar också till forskaren Brian Street som i sin bok anser att polariseringen mellan skriftligt och muntligt inte är av stor nytta då det finns många blandformer i verkligheten. Dysthe framhäver att det finns undersökningar som visat att elever lär sig genom att skriva, men det har varit svårt att visa hur förmågan att tänka har förbättrats med hjälp av skrivandet. I sin forskning är Dysthes utgångspunkt dels sociokulturell teori där Vygotskij är en av förgrundsgestalterna och dels Baktins idéer om dialog. Hon för fram vikten av dialog och samtal för lärandet och skriftens möjligheter för att utveckla reflektion och kritiskt tänkande. Dysthe själv anser att skalan kontext, syfte och sociala konventioner är viktigare för den form

som språket får än huruvida det är tal eller skrift. Hon argumenterar för att skrivandet har sina dialogiska kvaliteter och att det finns aspekter av skrivandet som ger unika inlärnings- och tankeredskap (Dysthe, 1996, s 79-82).

Examensarbetet, *Loggboken en pedagogisk möjlighet?* (Karlsson, A & Larsson, J, 2006, Högskolan Kristianstad) tar upp loggboksarbetet ur ett elev- och pedagogperspektiv där pedagogernas attityder verkar ha en påverkan på elevers inställning till loggboken. I deras resultat presenterar dem två läger kring loggboken en som förenade pedagoger och skrivande elever som såg loggboken som ett kommunikationsmedel. Den andra gruppen av pedagoger som förenades med de icke skrivande eleverna som tyckte att de kunde prata med varandra istället för att skriva i loggboken. Undersökningen visar att pedagogers attityd till loggboken påverkar elevers inställning till loggboken.

I examensarbetet, *Loggbok som inre samtal* (Forsgren, M & Henriksson K, 2007, Luleå tekniska universitet) analyserar författarna hur loggboken bidrar till elevers reflektion. I studien har framkommit att loggboken medför till reflektion men för att bidra till djupare nivåer är yttre förutsättningar nödvändiga. De yttre förutsättningarna ser dem som feedback och dialog, synen på kunskap, språk och erfarenhet som viktiga variabler. De menar att: "Loggboken bidrar till djupare reflektion först när dessa förutsättningar är införlivade."

2.2.2 Loggboken som redskap för lärande

I detta avsnitt behandlar vi olika teorier om lärande då vi betraktar loggboken som ett redskap för lärande.

2.2.2.1 Behaviorism

De klassiska behavioristerna menar att människans inre liv, tankar och känslor inte kan observeras utan att vi bara kan bilda teorier om det som kan observeras direkt. Inom behaviorismen är fokus på det observerbara beteendet hos den lärande. Människan anses passiv och kan styras till inläring med påverkan. Motivation till lärande byggs upp i form av belöning och bestraffning för att förstärka eller försvaga en viss typ av beteende och inläring. Kunskap anses komma utifrån och betraktas objektiv. Teorier i den behavioristiska traditionen bygger på människans begär efter ett angenämt tillstånd och att människan därmed kan styras och formas av dem som förvaltar belöningsystem (Imsen, 2006, s 39, 206-208, 226; Dysthe, 1996, s 35-36).

2.2.2.2 Kognitiv konstruktivism

Enligt den kognitivt konstruktivistiska synen skapas kunskapen hos varje individ efter dennes förmåga att lära sig och bygga vidare på sin förmåga. Kunskapsteoretikern Jean Piagets (1896-1980) utvecklingsteorier bygger på att kunskapen konstrueras från individens uppsättning av strukturella regler. Enligt honom finns olika stadier, där varje stadium bygger på erfarenheter av det som skapats. Ny kunskap/aktivitet som ges till eleven gör det möjligt för denne att integrera ny kunskap till sina befintliga strukturer. Eleven tar in kunskapen, tolkar den och för den samman med det eleven redan vet och omorganiserar den i sin mentala struktur för att den nya kunskapen ska passa in. Individens bygger alltså på eller assimilerar erfarenheter till de regler som finns och anpassar regler efter nya erfarenheter som skapas. Detta anses vara självinitierande. Piaget menade att en inre mental anpassning i vår mentala struktur görs genom att vi tolkar yttre händelser och att vi omvärderar gamla uppfattningar som inte längre är hållbara. Eleverna tar inte emot kunskapen utan de konstruerar den varje gång något nytt lärs in, läraren kan bara hjälpa till. Piaget ansåg att kunskapen måste erövrats av egen kraft och genom egna erfarenheter. Han menade att kunskapsstrukturerna utvecklas

genom handlande och inte genom språklig påverkan. I kort handlar Piagets teorier om kunskapsstrukturer, språket anses spela en underordnad roll i den intellektuella utvecklingen. Piaget har kritiserats för att inte ha beaktat kommunikationen i den pedagogiska situationen. (Imsen, 1989, s 209-210, 222-224, 297-301; Dysthe, 1996, s 53-55).

2.2.2.3 Sociokulturell teori

Teoretikern och psykologen Lev S. Vygotskij (1896-1934) menar att språket och kulturen spelar en viktig roll i individens liv. Kulturens roll kommer bland annat till uttryck i språket som enligt Vygotskij är redskap för kommunikation, men också för tänkandet och medvetandet. Kunskap anses inte bara vara knuten till människors kognitiva system utan ses som en del av kulturen som vuxit fram genom århundraden. Vygotskij utvecklade en dialektisk teori om språkets och tänkandets inbördes utveckling. I sitt arbete, *Tänkande och språk* (2001), hävdar han att det krävs ett tänkande för att upptäcka språket och presenterar i en slutsats att tänkandets och språkets egenskaper som processer har olika ursprung. Hos ett barn kan vi se de olika stadierna som "ett för-intellektuellt stadium" och "ett för-språkligt stadium". Dessa löper som skilda linjer fram till en bestämd punkt där linjerna skär varandra och tänkande blir språkligt och språket blir intellektuellt. I vuxenlivet ser Vygotskij dessa processer som två cirklar som skär varandra för att visa att en del av de båda processerna sammanfaller. Det finns en del av tänkandet som inte kommer att stå i någon relation till det språkliga tänkandet. Att kunna skriva och tala är således ingen garanti för att man kan tänka (Vygotskij, 2001, s 150-157; Imsen, 2006, s 49-50).

Vygotskijs teori om barnets närmaste utvecklingszon handlar om relationen mellan det som eleven har med sig och de teoretiska och praktiska kunskaperna, samt lärarens roll att utmana elevens tänkande. Läraren har enligt Vygotskij en central plats som finns omnämnt i beskrivningen av "zonen för proximal utveckling", det barnet gör tillfälligt med hjälp av en vuxen kan den lära sig att så småningom göra själv. Det gäller att både bestämma den lägsta tröskeln för inläringen och fastställa nästa tröskel för inläringen. Det är mellan trösklarna som inläringen äger rum menar Vygotskij. Pedagogiken ska orienteras mot morgondagens utveckling för barnet och inte gårdagens, först då kan den inlärningsprocessen väckas till liv i de utvecklingsprocesser som ligger inom den närmaste utvecklingszonen. Enligt Vygotskij bör skolan intressera eleven för möjligheten till framtida lärande. Genom samspel med läraren eller med en annan elev kan läraren med hjälp och vägledning främja lärandet och utmana eleven inom den nära utvecklingszonen. (Vygotskij, 2001, s 86, 331-339; Dysthe, 1996, s 55).

John Dewey(1859-1952) var filosof och pedagog och en central gestalt inom den progressiva pedagogiken. Utvecklingsbegreppet är centralt hos Dewey i sin bok, *Demokrati och utbildning* (2005), lägger han stor vikt i relationen mellan individ, skola och samhälle och ville medverka till att göra samhället bättre. Ett begrepp som förknippas med Dewey är "learning by doing". Dewey påtalar vikten av att göra eleven delaktig i aktiviteten i så att eleven kan känna dess framgångar och misslyckande som sina egna. När eleven förstår sambandet mellan handling och dess resultat lär han sig något. Eleven lär sig av att göra saker och samla erfarenheter av det den gjort. Vidare talar Dewey om styrning, kontroll och vägledning. Han framhäver att vägledningen ger det bästa utfallet. Genom samarbete stöds individens naturliga förmågor. Kontroll förklarar Dewey som en kraft som kommer utifrån och kan möta på motstånd av den som kontrolleras, medan styrning uttrycker uppgift som pendlar mellan ytterligheten att vara vägledande hjälp och styra och dirigera (Dewey, 2005, s 49, 59).

2.2.3 Loggboken som redskap för reflektion

Ordet reflektion härstammar från det latinska språket där den första stavelsen *re* betyder tillbaka och *flectere* betyder vända, styra, rikta. En spegel reflekterar vårt ansikte och reflektionen gör att vi granskar oss mer eller mindre kritiskt, så är det även med tanken som genom samtal, dialog och skrift speglar och går tillbaka till den tänkande för granskning och bedömning.

Enligt Egidius med mångårig erfarenhet av undervisning, pedagogiskt utvecklingsarbete och författare till flertal böcker bland andra uppslagsverk i psykologi och pedagogik, skriver i boken *Pedagogik för 2000-talet* (2003) att reflektion kom att bli ett modeord i den pedagogiska debatten år 2000. Det uppstod olika åsikter om betydelsen för ordet och även om reflektion har blivit ett centralt begrepp i den pedagogiska reflektionen så råder ofta oklarhet om vad begreppet står för. Reflektion förknippas ofta med insikt och handling och används mycket tillsammans med dialog och samtal. Dessutom användes den av olika personer om skilda fenomen. Reflektion innebär att man vänder tillbaka till något, t.ex. till tidigare erfarenheter, etiska normer, kriterier på vad som brukar fungera och inte fungera eller nya idéer som dyker upp i huvudet. Allt detta sammantaget ger utrymme för eftertanke (Egidius, 2003, s 106-108).

C. Bjurwill docent i pedagogik refererar till Schöns begrepp "reflection-in-action", där reflektionen äger rum under själva handlingen och inte enbart före och efter en handling. "Reflection-in-action" är en handlingsteori som ska användas pedagogiskt för att generera en inläringsteori. Schön anser att en viktig faktor för att vidga sin reflektionsinläring är att vidga sina referensramar bland annat i den sociala miljön. Signifikant för Schöns teori är att det reflekterande tänkandet ska läras genom praktisk övning, där kombinationen mellan teori och praktik blir en handling för att reflektion ska ske. Allt handlande som går på räls menar Schön måste brytas genom reflektion och inte som så ofta fastna i en bekväm och praktisk trygghet. Enligt honom handlar det om att ta bort fördomar och förutfattade meningar och att få en förmåga som Schön kallar "att se runt hörnet" (Bjurwill, 1998, s 259-276).

Relationsteoretikern K.M. Zeichner lyfter fram betydelsen för lärarens reflekterande i syfte att få eleverna att reflektera över sin verklighet och aktivt kunna påverka den. Handlingen och reflektionen ska komplettera varandra. För att påverka eleverna måste man fånga deras uppmärksamhet genom att utgå från deras egna erfarenheter. Läraren skapar alltså betydelse för uppgifterna genom att använda sin kompetens i samspel och kommunikation med eleverna i deras skolmiljö. Zeichner beskriver den pågående debatten om reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning och ger sina synpunkter i, *I Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning* (Zeichner, 1996, s 49).

Universitetslektor Anita Franke, vid Göteborgs Universitet, redogör i sin bok, *Praktikhandledning* (1999), om olika förhållningssätt för lärarens yrkeskunskap. Franke refererar till Handal och Lauvås där de betonar att man som lärare bör reflektera över vad man gör och varför istället för att istället för att fokusera på hur man gör. Vidare tar Franke upp forskaren Zeichners modell som ska utveckla ett reflekterande förhållningssätt hos lärare i handledarutbildningar eller kollegiala handledningar genom att sammanlänka praktik och teori. Franke presenterar ett nyare sätt att se på handledningen på lärare och redogör för olika förhållningssätt till lärares yrkeskunskap och presenterar olika handledningsmodeller.

2.3 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Utifrån denna teoretiska litteraturgenomgång har vi en grund för att skapa en förståelse för den komplexiteten som råder kring varför loggboken inte uppfattas som ett entydigt pedagogiskt redskap för både lärare och elever. En summering av litteraturgenomgången visar en fragmentarisk bild av de ingående styrdokument, teorier, forskning och reflektionens betydelse. Vi anser att var och en av dessa på något sätt är mer eller mindre sammanvävda när loggboken används i relation till elevers lärande. Dessa påverkar loggbokens användning i olika grad beroende på lärare och elever som loggboken används av, i vilket syfte och situation den används. Alla dessa aspekter vi tar upp i litteraturgenomgången menar vi tillsammans utgör ingående faktorer i olika grad för att använda loggboken som ett pedagogiskt redskap i relation till elevers lärande.

Behaviorismen, konstruktivismen och sociokulturell koppling i verkligheten är idag en utmaning för lärare. Dessa finns med oss i samhället och hos individerna men även direkt eller indirekt genom styrdokument och läroplanen som bär tydliga drag av dessa teorier. Det sociokulturella perspektivet ger med språket en möjlighet att utveckla elevers tänkande och enligt det konstruktivistiska perspektivet skapar eleven själv sin kunskap, men genom kommunikationen kan läraren hjälpa eleven att ”fylla på” och fördjupa sina kunskaper på ett meningsfullt sätt medan den behavioristiska maktbalansen, mellan lärare och elev, finns med oss eftersom loggboken omfattar bedömningskriterier delvis styrta av styrdokumentens krav. Skrivs ingen loggbok eller skrivs den dåligt kan betygen påverkas. Om eleverna inte vill eller inte får tillräckligt stöd påverkar det elevernas lärande. Likheterna med dessa teorier, som vi har tolkat det, är att som lärare kan man med utgångspunkt i dessa utgå från eleverna och deras kunskapsnivå på ett individualiserat sätt. Skillnaderna består i att teorierna har sina respektive fokus på hur eleverna skapar och bildar kunskap och därmed faller det på läraren hur den betraktar sig själv genom att variera sig i de olika delarna som grund för att använda loggboken i relation till elevers kunskapsskapande.

Forskningen i litteraturgenomgången belyser loggbokens problematik gällande intimisering både som lärare och elev, även talet och skriftens olika aspekter påverkar loggbokens användning och reflektionen och dess betydelse är den som loggboken oftast förknippas med. Vi har valt att inte begränsa oss till att bara ha reflektionen som en påverkande faktor utan vi anser att det är viktigt att se loggboken som redskap i ett vidare perspektiv med fler ingående faktorer som kan påverka elevers lärande. Mot bakgrund av ovanstående har vi lagt upp vår undersökning där vi vill ta del av hur lärare erfar loggboken på gymnasiets yrkesprogram – BF och HP

3 Metod

Nedan beskriver vi vår forskningsansats, urval därefter följer hur vi format vår intervjuguide, studiens genomförande, val av analysmodell, studiens trovärdighet och slutligen den etiska aspekten.

3.1 Forskningsansats

Vi har valt en kvalitativ forskningsansats i vår undersökning, som ska visa att lärare ger uttryck för olika synsätt på loggboksarbete i relation till elevers lärande. Vår teoretiska förförståelse, såsom den beskrivs i litteraturgenomgången, utgör en tolkningsbakgrund för att förstå, tolka och beskriva intervjudata.

Vi ville med denna undersökning skapa en helhet och förstå variationer av uppfattningar och erfarenhet om och kring loggboken. Det hermeneutiska sättet har funnits med i bakgrunden, där vi med vår förförståelse fokuserar, tolkar helheten och pendlar mellan helheten och delarna. Vi har även fenomenografiska inslag som gett oss redskap att sätta fokus på frågor som vad och hur lärare erfar loggboken. Vi har genom ett intervjuförfarande som beskrivs längre ner i avsnitt 4.2. Vi gjort har en ansats att förstå de resultat som kommit fram i intervjuerna och karaktäriserat de olika erfarenheterna som de olika lärarna ger uttryck för. Genom de resultat som framkommit har vi skapat oss en förståelse för undersökningen, identifierat erfarenheter och ta del av olika lärares variationer att erfa loggboksarbetet genom denna kvalitativa ansats. Med respondenternas hjälp ta del av erfarenheter. Vi har haft en förhoppning om att finna olika uppfattningar som kan visa på olika synsätt på loggboksarbete i relation till elevers lärande (Patel & Davidsson, 2003, s 32-34; Stukát, 2005, s 32-35).

3.2 Urval

Undersökningen har fått anpassas till vissa givna tidsramar varför vi har valt att tillämpa ett praktiskt angreppssätt som ändå gör det möjligt att, i görligaste mån, ta hänsyn till de skillnader som kan tänkas uppkomma mellan olika skolor eller program.

Vi har valt skolor som ligger i studieorten med omnejd. Vi valde att begränsa studien till två program, eftersom vi inledningsvis hade uppfattning att det kunde förekomma skillnader i program som kunde relateras till varandra och att man isåfall kunde genomföra studien med andra program för jämförelse vid ett annat tillfälle. Vi har intervjuat både karaktärsämneslärare och yrkesämneslärare, vi har även försökt, så långt det varit möjligt, få olika kön och både kärnämneslärare och karaktärsämneslärare för intervjuerna (Stukát, 2005, s 63).

Vi har valt att intervjua tolv lärare, varav sex från Barn- och Fritidsprogrammet och sex från Handelsprogrammet. Efter att ha konsulterat vår handledare och studier av tidigare C-uppsatser föreföll det rimligt med 12 personer i undersökningen. Enligt *Metodpraktikan* (2007) anses ett urval på runt 10 personer bra att genomföra studien med (Esaiasson m.fl., 2007, s 292). Nedan följer information om våra respondenter.

Tabell 1: Respondenterna

kön	ålder	Examens år	Antal år i yrket	Kompetens/ämnen
Kvinna	55	-71	35	Kärnämnen Svenska Engelska
Man	38	-04	4	Psykologi Karaktärsämnen Barn- och Fritid
Kvinna	44	-04	5	Samhällskunskap, Historia Karaktärsämnen Barn- och Fritid
Kvinna	39	-95	5	Samhällskunskap Karaktärsämnen Barn- och Fritid
Kvinna	60	-74	34	Karaktärsämnen Barn- och Fritid
Kvinna	59	-89	19	Karaktärsämnen Barn- och Fritid Drama
Kvinna	55	-95	10	Karaktärsämnen Handel
Kvinna	55	-02	12	Karaktärsämnen Handel
Man	60	-02	17	Karaktärsämnen Handel
kvinn	54	-02	17	Karaktärsämnen Handel-turism
man	26	-07	1	Karaktärsämnen Handel
kvinn	32	-03	6	Kärnämne Svenska

3.3 Intervjuguide

Frågorna (Se bilaga 1) som vi har formulerat har dels konsulterats med vår handledare och dels har vi utgått från det som beskrivs i *Metodpraktikan* (2007). Vi har följt de råd som har varit relevanta för vår del, så som systematik i frågornas ordningsföljd, formulärets omfång där vi gallrat och valt frågor med mottot vad ska detta ge oss svar på? Alla frågor är formulerade som öppna frågor för att inte påverka svaren. Vi har formulerat två frågor på olika sätt under intervjuens gång för att se om vi får liktydiga svar eller om det skett en utveckling under samtalets gång som gör att svaret blir annorlunda (Esaiasson m.fl., 2007, s 270-281).

Vi har formulerat sju huvudfrågor och ett antal underfrågor som öppna frågor vilket ger respondenterna möjlighet att berätta fritt om sina kunskaper och erfarenheter. Vi vill med de öppna frågorna upptäcka och identifiera de intervjuades uppfattningar om hur de erfar loggboken. Huvudfrågorna och underfrågorna har en given utformning och inbördes ordning vilket ger vår intervjuguide en hög grad av standardisering. Den höga graden av standardisering har varit av stor vikt för oss eftersom vi båda skulle genomföra intervjuerna och det var viktigt att vi båda fick ett resultat som kunde urskiljas på ett adekvat sätt vid analysen. Huvudfrågor har ställts i likalydande form till samtliga respondenter medan följdfrågorna har varierat i antal till respondenterna, beroende på hur uttömmande de har svarat (Patel & Davidsson, 2003, s 78-80).

Fråga ett som är en huvudfråga i intervjuguiden lyder: *På vilket sätt använder du dig av loggboken i din undervisning?* Vi ville med denna fråga höra respondenternas egna tankar och uppfattningar om hur loggboken används. I de fall vi inte fick tydliga svar, som till exempel svar som kunde tolkas på flera sätt, ställde vi tre öppna underfrågor för att få veta mer. En av underfrågorna är: *Hur ofta och på vilket sätt används loggboken i undervisning?* Svaret här gav oss ytterligare en chans att få mer konkret exemplifiering av respondentens erfarenhet i sin vardag om huvudfrågan inte skulle givit ett välutvecklat svar.

I fråga två i intervjuguiden ville vi ha reda på syftet med varför respondenten använder sig av loggboken. Frågan är formulerad: *Hur kommer det sig att du använder dig av loggboken?* Vi ville inte vara ledande med syftning till styrdokumentens kriterier i projektarbetet för att använda loggboken. Vi ville istället ta reda på om man använder loggboken använder i andra syften än styrdokumentens krav. Följdfrågor som följde skulle ge oss en bredare bild av respondentens erfarenhet i varför denne använder sig av loggboken. Dessa underfrågor är: *I vilket syfte använder du loggboken?* och *Vad vill du att eleven ska lära sig och på vilket sätt?* Dessa frågor gav oss en ytterligare möjlighet att identifiera respondentens uppfattning om varför den använder sig av loggboken. Vi har även valt att i underfrågorna ta reda om respondenten själv fört loggbok på något sätt och om det i sin tur har påverkat denne vid användandet av loggboken gentemot eleverna.

På fråga tre ville vi ha respondenterna uppfattningar om vad de såg som för och nackdelar med att använda sig av loggboken. Vi har formulerat många öppna underfrågor där vi genom olika infallsvinklar försökte att få så uttömmande svar som möjligt för att ta del av lärarens erfarenhet. Vår tanke med att ställa dessa underfrågor var att få respondenterna att reflektera över hur de resonerar kring loggbokens för- och nackdelar i olika perspektiv vid användandet av loggboken. Några exempel på frågor är: *Vad tillför loggboken dig? Vad uppfattar du att eleven får ut av sitt loggboksarbete? Vad får du som lärare av loggboken? Vad upplever du att eleverna har svårt med i användandet av loggboken?* Vi ville även med fråga tre se om

”intimiserings-effekten” som Granath tar upp i sin avhandling kom upp hos respondenterna utan att vi uttalat eller informerat om dessa. För att få veta på vilket sätt läraren ger respons till sina elever på loggboken ställdes följande underfrågor: *På vilket sätt ger du som lärare respons till eleverna på sina texter? På vilket sätt stöttar du eleven? På vilket sätt påverkar du som lärare eleven i loggboksarbetet?*

Efter att ha ställt frågorna ett, två och tre har vi i kommande frågor valt att summera syftet, för- och nackdelarna med loggboken. Fråga fyra inledde vi med: *Utifrån det vi har pratat om vad tycker du ditt syfte är med loggboken? Och kan du säga tre fördelar och tre nackdelar med loggboken?* Tanken med att ställa dessa frågor igen var att se om respondenten hade ytterligare tankar som kom upp efter att vi diskuterat framför allt fråga tre.

Mot slutet bad vi respondenterna vikta var de lade den största vikten för loggboken – bedömning eller handledning. Svaret gav ytterligare ett samband mellan syftet med användandet av loggboken. *Slutligen frågade vi: Hur tror du eleven ser på bedömningen av loggboken?* Med denna sista fråga var vår avsikt att få del av vad respondenten upplevde elevens uppfattning var om loggboken i bedömningshänseende? Denna fråga var relevant med tanke på att vi ville ta del av respondenten erfarenhet av elevens uppfattning såsom den ser det.

3.4 Studiens genomförande

Vi har valt att genomföra intervjuerna personligt för att få så uttömmande svar som möjligt. Vi konsulterade vår handledare då vi skulle arbeta fram våra frågor. Frågorna har vi formulerat som öppna frågor. Vi har även formulerat två frågor på olika sätt för att se om vi får liktydiga svar. Vi började med att ta kontakt med respektive teamledarna på respektive program. Vi redogjorde för vårt syfte och vår problemställning. Teamledarna ordnade därefter så att vi kunde komma och genomföra våra intervjuer. Vi har valt skolor i studieorten med omnejd.

Vi träffade respondenterna på de skolor där de är yrkesverksamma eftersom vi antog att de skulle känna sig mest bekväma i den miljö som de är bekanta med. Vi informerade om vår intervjuguide med öppna frågor och frågade om vi fick ha en ljudupptagning i samband med intervjun. Vi meddelade även att intervjuerna kommer att vara sparade på band i två år hos oss. Respondenterna försäkrades även om att deras svar skulle behandlas avkodas i vår undersökning. Intervjuerna tog som regel mellan 30 och 40 minuter. För att undvika ”intervjuareffekter så som omedveten påverkan och styrning från intervjuarens sida” (Esaïsson m.fl., 2007, s 265) var vi båda närvarande vid genomförandet av intervjuerna. Visserligen skapar bandupptagning och två personer som intervjuar en maktobalans i rummet men vi menar uppvägs av det faktum att respondenterna har intervjuats i sin hemmiljö (Stukát, 2005, s.38-40; Esaïsson m.fl., 2007, s 302).

Vi valde att genomföra intervjuerna på så vis att den som inte har erfarenhet från det utbildningsprogram som lärarna representerar intervjuar. Bandspelaren ställdes mellan den av oss som intervjuade och respondenten. Den andre förde anteckningar under intervjun för att få en helhet av samtalet. Det finns en risk med kvalitativintervju att den som intervjuar inte lyssnar väl på vad respondenten säger, utan funderar på nästa fråga som man ska ställa. Genom att vara två har vi kunnat fokusera på frågorna som ska ställas utan att ha kravet på att anteckna. Vi ville på detta sätt få ut mer av intervjun. Vi tillsammans ”såg” förhoppningsvis mer än vad en person skulle göra. Samtidigt som vi kunde stötta varandra om vi ansåg att den av oss som intervjuade inte fick de öppna svar som vi önskat (Johansson & Svedner, 2006, s 42-47; Stukát, 2005, s 40-41).

Vår intervjuguide har genomgående hållit bra under intervjuerna. Vi insåg dock att en av följdfrågorna under fråga 3 var lite otydlig och behövde förtydligas. Frågan löd; ”Hur har dessa påverkat dig i undervisningen?” Ordet ”dessa” syftade på för- och nackdelarna, vilket korrigerades.

Vi har spelat in intervjuer på bandspelare. Några av intervjuerna har transkriberats i sin helhet. De övriga intervjuerna har vi transkriberat valda delar av. Inspelningarna har också varit god hjälp att gå tillbaka till när anteckningarna känts otillfredsställande för de icke transkriberade intervjuerna (Johansson & Svedner, 2006, s 44).

Hos en del lärare, såväl hos kärnämneslärare som hos karaktärsämneslärare, har vi fått se hur loggboken sett ut vilket har gett oss en bild av det som sagts.

Vid tolkning och analys av resultaten har vi använt oss av Zeichners reflektionsnivåer som bas för att kategorisera de erfarenheter som vi har fått genom respondenterna. Reflektionsnivåerna har varit still grund för att se hur lärarnas erfarenheter förhåller sig i relation till elevers lärande vad gäller olika reflektionsnivåer.

3.5 Analys

Vi har valt att använda oss av de tre reflektionsnivåer som Zeichner (1996) beskriver, utformade av de Nordamerikanska forskarna Carr och Kemmis samt Manen, som noterat nivåskillnader i lärarnas reflektioner med utgångspunkt från forskaren Habermas arbete. Vi har funnit detta tillämpligt även för vår studie där vi, i undersökningen är intresserade av lärarnas erfarenheter. I denna studie har vi urskiljt tre olika temaområden som loggboken erfars på och som väl faller in på de dessa reflektionsnivåer. De tre reflektionsnivåerna ger ett bra skelett för att visa variationerna som kommit fram genom intervjuerna med lärare på yrkesprogrammen. Nedan följer Zeichners tre reflektions nivåer:

I teknisk reflektion är man angelägen om den effektivitet och den verkan som hjälpmedel kan ha i arbetet för att nå uppsatta mål. I praktisk reflektion är man angelägen om att klargöra antaganden och förutsättningar för undervisning och bedöma om utbildningsmålen är riktiga. Här ser man varje aktivitet som bunden till vissa värdeåtaganden och läraren överväger värdet av såväl konkurrerande utbildningsmål och hur väl de lokala mål han/hon själv arbetar med uppnås av studenterna. Kritisk reflektion slutligen, beaktar moral- och etikfrågor i praktiskt arbete utifrån frågan om vilka utbildningsmål. Handlingar och erfarenheter som kan leda till ett liv som är ett mer opartiskt och rättvist (Zeichner, 1996, s 47).

Zeichner tar avstånd från att dela in reflektionerna i olika nivåer och menar att det är viktigare att reflektera över huruvida de dagliga handlingarna bidrar till eller hindrar förverkligandet av ett mänskligare och rättvisare förhållningsätt. Zeichner vill referera till de tekniska, praktiska och kritiska reflektionerna som områden då han anser att alla tre är lika viktiga och nödvändiga. Vi anser också att begreppet nivå kan tolkas som en värdering. Därför har vi valt att ersätta begreppet nivå/område med tema i vår kategorisering. Vi anser dessa som en bra representation av de olika variationer som lärarna representerar (Zeichner, 1996, s 49). Nedan följer två alternativa modeller för analys av vårt arbete.

Professor i pedagogik, Mikael Alexandersson vid Göteborgs universitet, tar upp fyra nivåer som beskrivs i forskningslitteratur kring reflektion. Avgränsningen mellan dessa nivåer är mer av teoretisk karaktär än praktisk eftersom reflektionsnivåerna ofta går in i varandra menar Alexandersson. Den grundläggande reflektionsnivån handlar om vardagligt tänkande och utgörs av vanemönster. I den andra reflektionsnivån fokuserar läraren på metoder för att försöka uppnå vissa bestämda mål. På den tredje nivån anses reflektionen mer komplex och uppmärksammar underliggande teorier och praktiska verkligheten i sig. Den fjärde nivån handlar om att reflektera över det egna medvetandet. Alexanderssons beskrivning av nivåer saknar för oss de begrepp som kan relateras till det som kommer fram i vår studie genom erfarenheterna kring loggbokens användningsområde i relation till elevers lärande (Alexandersson, 1994, s 167-168).

Dewey har en tankemetod som finns i kapitel ”tänkande i utbildningen” finns en tankemetod där Dewey menar ”... om en färdighet förvärvas skild från tänkandet, så saknas förståelse för hur färdigheten ska användas.” Dewey talar om tankemetoden i fem stadier och menar att metodens grunddrag är identiska med reflektionens grunddrag. Det första stadiet ska inte ge eleverna något att lära utan något att göra som kräver tänkande eller medvetenhet av samband och knyter an till personlig erfarenhet. I det andra stadiet ska autentiska problem utvecklas till att stimulera tänkandet. I det tredje stadiet ska eleven få de kunskaper som gör det möjligt att handskas med de observationer som görs. I det fjärde stadiet ska kunskapen generera idéer och skapa teorier och antaganden. I det femte stadiet ges tillfälle att prövas sina idéer och genomföra sina antaganden för att upptäcka dess värden. För att få del av lärares erfarenheter

anser vi att denna modell krävt att vi skapat en fallstudie med experiment där loggböcker ingick både för lärare och för elever (Dewey, 2005, s 197-208).

Vi har valt Zeichners beskrivning av de tre reflektionsnivåerna för att dessa ger oss begrepp som kan relateras till elevers lärande och ger oss möjlighet att kategorisera lärares erfarenheter utan rangordning.

3.6 Studiens trovärdighet

Vår litteraturgenomgång har varit vår bakgrundskunskap för att säkerställa trovärdigheten i vår undersökning. Genom den har vi skapat oss en djupare förståelse för kunskapsteorier, forskningar och reflektionsteorier.

Undersökningen är genomförd i kvalitativ ansats med inslag av hermeneutiken och fenomenografin gör att det finns möjligheter för att våra egna kunskaper och erfarenheter bidragit till den tolkning som gjorts vilket således innebär att total objektivitet inte kan garanteras. Genom att vara två vid genomförandet, analysen och kategorisering av resultatet har vi kunnat föra en diskussion vid tolkning och analys av resultaten (Stukát, 2005, s 129).

Vår undersökning har byggt på att ta reda på hur lärare erfar loggboken där karaktären på de öppna frågorna har gett möjligheten att få uttömmande svar och att svaren har kunnat vidareutvecklas genom möjligheten att ställa följdfrågor till respondenterna. Vi har också fått utrymme att upprepa respondentens svar dels för att se om vi tolkat enligt respondenten rätt, och för att kunna hålla oss kvar i ämnet (Johansson & Svedner, 2007, s 43-45).

Bandinspelningen är en metod för att öka vår tillförlitlighet i studien då allt finns lagrat och vi kan gå tillbaka till den under studiens gång för att försäkra oss om våra data.

Faktorer som kan påverka trovärdigheten negativt är urvalet av de intervjuade lärarna. Om undersökningen hade gjorts med lärare från andra skolor eller program kan det inte uteslutas att intervjuerna hade gett uttryck för andra erfarenheter. En faktor som kan tas i beaktning gällande tillförlitlighet med frågan om vi har tömt ut alla erfarenheter vid intervjuerna. Kravet på den som arbetar med respondentundersökning är att fortsätta göra intervjuer tills det inte framkommer nya relevanta aspekter i det som står i centrum för undersökningen. Med den givna tidsaspekten ser vi det att det finns en grund att bygga vidare på (Esaïsson m.fl, s 292).

3.7 Etiska aspekter

Vi har tagit till oss vetenskapsrådets rekommendationer för att vår studie skall hålla en god vetenskaplig etisk nivå.

HSFR (humanistiska-samhällsvetenskapliga forskningsrådet) har speciellt fyra ”regler” som ska genomsyra forskningen vilka är:

Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet .

Dessa regler har vi uppfyllt då vi under våra möten med de vi har intervjuat informerat och förhållit oss till följande: Vi har informerat våra respondenter om syftet med vår undersökning. De har själva avgjort om de ville delta i intervjun och bandinspelningen. Vi har informerat att i denna undersökning kommer respondenterna att avkodas. Respondenten har också fått rätt att avstå eller göra ändringar i data under studiens gång. Våra intervjuer kommer endast att användas i vetenskapliga undersökningar. Vi har informerat att vi måste spara våra band i två år om materialet skall användas i andra forsknings ändamål.

4 Resultat

I detta kapitel redovisar vi resultatet av vår kvalitativa analys. Analysen presenteras i tre olika temana som visar på hur lärare erfar loggboken i relation till elevers lärande.

Tema 1 har fokus på den tekniska reflektionen som fokuserar på effektiviteten. Erfarenheterna här visar på vikten av tydlighet med hur eleverna ska använda loggboken. Det är korta och koncisa krav på vad eleverna ska göra i loggboken, till exempel vem som har gjort vad, vad som har gjorts och om tidsplaneringen har hållit.

Tema 2 har fokus på praktisk reflektion. Här är man angelägen att klargöra antaganden och förutsättningar. I erfarenheterna som visar sig under tema två framkommer behovet av struktur och organisation i utbildningsmaterialet för eleverna.

Tema 3 har fokus på kritisk reflektion. Man beaktar moral- och etikfrågor i praktiskt arbete. Loggboken används som ett verktyg för att spegla elevens reflektioner över problemlösningar, kursens innehåll samt elevens egen kunskaps utvecklingsprocess.

4.1 Översikt över analysarbetet

Nedan följer en översikt över analysarbetet med avseende på vad som framkom vid analysen av intervjuerna som faller under respektive tema. Därefter presenterar vi en analys med koppling till olika teorier.

Tema 1 Teknisk reflektion	Tema 2 Praktisk reflektion	Tema 3 Kritisk reflektion
Syftet med att använda loggboken: -Att den ingår i kursen. -Att den är ett stöd för individuell betygssättning. -Att följa elevernas arbetsprocess.	Syftet med att använda loggboken: - Ämnad till planering för eleverna. - Eleverna ska få ett sammanhang av och struktur för kursen. – Att få kommunikation med eleverna.	Syftet med att använda loggboken: -Följa eleverna i sina utvecklingsprocesser. -Följa hur eleverna utvecklar personliga reflektioner. -Få alla elever i gruppen delaktiga. -Träna eleverna inför vuxenlivet. -Eleverna ska ges möjlighet att utvecklas i grupp. -Eleverna ska skriva så att andra förstår.
Vad loggboken används till: -Som tid och planeringsredskap.	Vad loggboken används till: -Till strukturskapande och som ett organiseringsverktyg.	Vad loggboken används till. -Som verktyg för att eleverna ska hjälpas att nå kritisk reflektion.

Tema 1 Teknisk reflektion	Tema 2 Praktisk reflektion	Tema 3 Kritisk reflektion
<p>Hur används loggboken?</p> <p>-Eleverna ska ha med sig dessa frågor i arbetsprocessen så som:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Vad har jag gjort? ○ Varför gjorde jag så? ○ Vad ska jag göra? 	<p>Hur används loggboken?</p> <p>-Eleverna gör sin egen loggbok med hjälp av uppgifter från läraren.</p>	<p>Hur används loggboken?</p> <p>-Muntligt och skriftligt - eleverna får klargöra sin arbets- och kunskapsprocess genom att formulera sig. Frågor som ställs är:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Hur tänker du nu? ○ Varför drog du denna slutsats? ○ Om du skulle göra på ett annat sätt hur skulle du göra då?
<p>Varför använder sig läraren av loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - För att den ingår i kursen. - Den utgör ett stöd vid betygsättning. - Läraren kan följa elevernas utveckling i loggboken. - Läraren får återkoppling. 	<p>Varför använder sig läraren av loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleverna ska se den röda tråden. - Kunskapen blir konkret för eleverna. - Ordningsskapande för eleverna genom att de samlar lösa papper i en bok. 	<p>Varför använder sig läraren av loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleverna ska våga skriva utan grupp- och kompistryck. - Läraren ser elevernas utveckling i loggboken. - Den gemensamma grupplagboken främjar samtalet i gruppen. - Undervisning utanför klassrummet tas in med hjälp av loggboken.
<p>Hur ges respons till eleverna för loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muntlig feedback. -Ger påminnelser att skriva och lämna in loggboken i tid 	<p>Hur ges respons till eleverna för loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muntlig och skriftligt feedback. 	<p>Hur ges respons till eleverna för loggboken?</p> <ul style="list-style-type: none"> -Muntligt och skriftligt, uppmuntran och feedback.
<p>Brister som lärare upplever med loggboksskrivandet hos eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Loggboken lämnas inte in i tid. - Eleverna ser inte fördelarna 	<p>Brister som läraren upplever med loggboksskrivandet hos eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleverna slarvar de saknar struktur/ordning. - Eleverna glömmer sina 	<p>Brister som lärare upplever med loggboksskrivandet hos eleverna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Läraren får veta mycket om elevernas privatliv som de inte vill veta.

Tema 1 Teknisk reflektion	Tema 2 Praktisk reflektion	Tema 3 Kritisk reflektion
med loggboken.	papper hemma.	
<p>Lärarens elevsyn – vår tolkning</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna ses som självständiga individer och ska förberedas inför yrkeslivet. – Läraren har yrkeserfarenhet och agerar mot eleverna som om denne är i arbetslivet. – Huvudansvaret för loggboken ligger hos eleverna. – Loggboken används som bedömnings underlag. 	<p>Lärarens elevsyn – vår tolkning</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna tas omhand och leds och lotsas¹ in i struktur och ordning för att bli självständiga. – Huvudansvar för loggboken ligger hos läraren. – Loggboken används som bedömnings underlag. 	<p>Lärarens elevsyn – vår tolkning</p> <ul style="list-style-type: none"> – Läraren intar en mentorsroll och vill att eleverna ska vara adepter. – Huvudansvar för loggboken ligger hos båda. – Loggboken används som bedömnings underlag och/ eller handledning redskap beroende på kursen.
<p>Fördelar med loggboken:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna lär sig planera. – Arbetsfördelning, där eleverna skriver vad som fungerar och vad som inte fungerar. – Motivering för bedömning. 	<p>Fördelar med loggboken:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna kan arbeta med konkret givna arbetsmoment. – Elever är aktiva under lektionen. – Ger eleverna en överblick över vad som är gjort. 	<p>Fördelar med loggboken:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Man lär känna eleverna. – Eleverna vågar uttrycka sig. – Eleverna kan gå tillbaka och lära sig av sina misstag och reflektera. – Ypperligt verktyg för dokumentation. – Följa elevernas utvecklingsprocess. – Eleverna kan själv se sin utveckling.
<p>Nackdelar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna ser inte fördelarna med loggboken. – Loggboken lämnas inte in i tid. – Syns för den som inte 	<p>Nackdelar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Eleverna slarvar med att lämna in loggboken. – De har svårt att uttrycka sig i skrift. – Loggböckerna som är i 	<p>Nackdelar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Kan ses som ett ”måste” av eleverna. – Krävande för eleverna med skrivsvårigheter. – Tar tid för lärarna att ge

¹ Urban Dahlöf är den som myntat begreppet lotsning. Han lär som barn ha studerat hur de stora fartygen tog sig fram genom Göteborgs skärgård. Det var lotsen ombord på de små starka lotsbåtarna som kände till alla grund i skärgården och som med precision och säkerhet förde fartygen i hamn. När Dahlöf upptäckte lärarnas sätt att på ett snabbt och säkert sätt föra eleverna mot rätt svar på uppgifter fann han en parallellitet mellan lärares och lotsarnas handlande Lendahls & Runesson. 1995. s.114).

Tema 1 Teknisk reflektion	Tema 2 Praktisk reflektion	Tema 3 Kritisk reflektion
arbetar.	fysisk form kan komma bort.	respons på.

4.2 Variationer i erfarenheter

Nedan presenterar vi resultatet av analysen för de variationer som uppkommit i intervjuerna. Vi delger dessa för att konkret visa de erfarenheter de speglar enligt vår tolkning i respektive tema. Vi gör också en tolkning av vad vi ser av kursplaner samt refererar till de teorier och reflektionsbitar som vi ser som spår i användandet av loggboken. Respondenterna är avkodade där (Rsiffra) efter intervjuerna står för respondenten med dess avkodningssiffra.

I Undersökningen framkommer erfarenheterna som ger uttryck för både svagheter och styrkor i varje tema. Avslutningsvis under varje tema ger vi sammanfattning av vår tolkning på dessa styrkor och svagheter.

4.2.1 Tema 1 – teknisk reflektion

Detta tema visar vikten av hur elever lägger upp och disponerar tiden för arbetet. Loggboken ses som en planeringsbok och tyngdpunkten ligger i elevens planering och arbetsprocessen, vilket gör att det i slutändan blir lätt att mäta arbetsprocessens slutresultat ur bedömningshänseende. Arbetsprocessen för dessa lärare har tydligt start och slut, vilket tydligt framkom i en av våra intervjuer vid frågan vad loggboken används till:

.../skriva givetvis vad dem har gjort och inte har gjort och skall göra. (R7)

...loggboken tycker jag nästan är det viktigaste underlaget för hela projektarbetet. Det är ju där man ser processen. Och processen är ju den som är viktig i ett projektarbete då.../det är ett instrument som är A och O.../ man kan fråga hur tänkte ni där? Hur mycket jobb har ni lagt ner där? (R9)

En aspekt av loggbokens fördelar som kommer upp i detta tema är motiveringsgrund för betygskriterierna. En av respondenterna (R9) berättar att med loggboken som underlag finns ”bevis” på vad eleven gjort och inte gjort och läraren kan visa hur eleven kan gå vidare. Vi ser här en motpol till intimiseringseffekten, enligt Granath. Eleven kan inte skapa ett idealt jag eftersom det skulle visa sig för läraren eller som en av respondenterna uttrycker:

Jag kan summera vad alla elever i gruppen har gjort och inte gjort då jag samkör och läser alla loggböckerna i respektive grupp samtidigt. Om någon av eleverna påstår att denne gjort saker som den inte gjort har jag loggboken som bevis. (R7)

På frågan om eleverna ser några fördelar med loggboken finns erfarenheter som delges av en av respondenterna:

... fördelen är när man sätter betyg eftersom jag har jobbat så väldigt mycket i projektarbeten att man kan ta fram nu fick du MVG i det här och du fick G, vet du varför? Ja säger dem ofta då, det brukar inte bli diskussioner men skulle det bli det så kan man ju ta fram loggboken så här har jag bedömt så här... så här har jag tänkt, fast oftast brukar jag fråga innan vad tror du din del i arbetet har varit? Ja, men det är nog ett G brukar de säga då .../ så kan de titta i loggboken jag var ju faktiskt inte här, jag gjorde ju inte det, så då slipper man diskussionen på något sätt. (R9)

På nackdelarna framkommer det bland annat:

Men nackdelen det är ju så att säga det blir en extra arbetsbörda upplever eleverna det som, så de vill helst inte göra det då. För många elever sätter sig och skriver sista dagen loggboken ska lämnas in. Och då skriver de kanske för en hel månad och då får de titta på schemat när hade vi lektioner vilken dag var det? Dem har ju ingen koll. (R7)

På frågan var största vikten lades för loggboken i bedömning eller handledning framkom:

Från min synpunkt det är ju bedömning. Samtidigt som man ser att man kanske har missat information för att dem inte har fått tag på mig eller annan information som dem behöver som hjälp, då ser man ju det. (R7)

På frågan hur respons ges till eleverna svarar en av respondenterna enligt nedan:

/.../ alla elever utgår från vi delar på arbetet lika vi gör det tillsammans, men det har jag sagt till dem det fungerar inte det hinner ni aldrig med.
Utän de måste dela upp det, den delen gör du och den delen gör du. De behöver inte göra det men ta ansvar för det. Sen ta hjälp utav varandra det är en sak. Men de ska ansvaret för det. (R7)

I tema ett ser vi tydlig koppling till skolverkets styrdokument för projektarbete där det står att elever ska föra loggbok som ska innehålla vad som gjorts, hur det har gjorts och beskriva under vilken tid eleven arbetat och vad den kommer att ta itu med härnäst. Loggboken i tema ett används som planeringsverktyg och uppfyller ganska väl kursplanen för projektarbetet (GY2000:20, s 9). Dock kan det ifrågasättas i vilken hög grad eleverna stöttas i att uppnå strävans mål som finns omnämnda i Lpf94, att formulera och pröva antaganden och lösa problem.

Nedan följer en sammanfattning av styrkor och svagheter för tema ett:

- Styrkan i tema ett är att det finns tydliga riktlinjer för arbetet, vad ska göras, hur det ska göras och tidplanen ska skrivas här kan loggboken som redskap effektivt hjälpa på ett konkret sätt att nå uppsatta mål.
- Svagheter i tema ett är att reflektionens grad och därmed det kritiska tänkandet kan bli begränsat om det inte ges utrymme för självvärdering för eleven genom att den enbart alltid är på planeringsstadiet.

4.2.2 Tema 2- praktisk reflektion

Erfarenheterna här visar mycket om att tydliggöra förutsättningarna med stöd av struktur i utbildningsmaterialet så att utbildningsmålen blir mätbara. Till skillnad från tema1 där eleven har ansvaret att hålla reda på vad som är gjort eller inte gjort i loggboken så är i tema 2 läraren tillsammans med eleven ansvariga för loggboken. De strikta ramarna för loggbokens innehåll och hur pappren ska sitta i loggboken ser lärarna som fördel för att de lätt kan se vad som behöver tas igen vid frånvaro. Lärarna anser att de genom loggboken kan hjälpa eleven och "läsa av" elevens förförståelse, analytiska förmåga och även bedöma eleven. Lärarna ser fördelar med loggboken då eleverna kan arbeta konkret och få reflektion via tankar över sina arbetsmoment. Som en av erfarenheterna som kommer fram enligt en av respondenterna:

Jag använder loggboken /.../ för jag märker att dom elever som söker det här programmet får en struktur, får en hjälp, de har lättare att se den röda tråden om jag använder mig av en loggbok. Alla arbeten skall in i boken/.../ Varje gång eleverna får en stencil limmas den in och så svarar

de på frågorna. Så det är både en loggbok, arbetsbok och lärobok. Resultatet blir sen att den här boken egentligen när kursen är slut speglar kursen jättebra. (R4)

Lärarna upplevde att deras elever hade oordning och många lösa papper för uppgifter som slarvades bort, därför startade de denna variant av loggbok då eleverna fick klistra in de lösa bladen in i loggboken med kursmålen som start. Loggboken styrs upp med strikta ramar om vad loggboken ska innehålla och hur papperna ska sitta som R4 säger, "... så att allt finns på plats." Lärarna erfar att eleverna inte har kunskap om att dokumentera, därav denna lotsnings metod för att kunna få ett sammanhang av kursen. Genom att arbeta konkret får eleverna möjlighet att reflektera över sin bok som kursinnehåll. Lärarna har genom ett kreativt arbetssätt så som att klippa och klistra in sina uppgifter i boken fått eleverna att inta ett mer aktivt förhållningssätt under lektionerna.

Fördelarna är många /.../ många gånger i lärarsituationer så behöver man visa eleven – Jo men det där pratade vi ju om då vid det tillfället. Man kan backa "bandet" till en tidigare lektion. Ja men då vänder vi fram den sidan. Titta här! Nu blir det lättare för eleven att jobba vidare/.../ Har man missat ett moment då är det också mycket lättare att ta igen det. Allt blir samlat och allt blir strukturerat. (R4)

Dewey skriver om vikten av att lärostoffet väljs ut på ett sätt som passar elevers erfarenheter. Det finns en viss risk i att frestas att forma uppgifterna utifrån elevernas förmåga att tillägna sig och repetera fakta utan hänsyn till att materialen har betydelse för elevernas utveckling. Dewey förespråkade att lära genom erfarenheter även kallad "learning by doing" kommer fram i dessa loggboksmoment då eleven kan knyta till tidigare erfarenhet för att gå vidare i sin kunskapsutveckling (Dewey, 2005, s 239-240).

Lärarna anser också att loggboken blir ett bra verktyg för att se vad eleven har gjort och inte gjort. Eleven skriver inte för sin egen kunskapsutveckling utan enbart för, som Granath uttrycker, leva upp till lärarens förväntningar. Lärarna som vi intervjuade ser till en viss grad denna intimisering. En av respondenterna berättade följande vid samtalsintervjun där det framkom att läraren ville ha mer feedback:

Kritik, det ger tyvärr inte eleverna för att och det är synd /.../ de är ju rädda för att det skall påverka deras omdömen tyvärr... Och jag har bett att de skall ge respons och så som de tycker att är och om dem har bättre ide än vad jag har presenterat. Det är ju lite trevligt att få en sån respons. Men det är som sagt segt med det. Men det har ju det här förhållandet elev-lärare. Men det är balansen som gör det så det går aldrig att få på lika nivå. (R1)

Nackdelar som lärarna upplever i tema två är att eleverna slarvar med att lämna in sina loggböcker. Därför behåller lärarna loggböckerna i skolan. En annan nackdel som framkom var att eleverna hade svårt att uttrycka sig i skrift och därför gav lärarna dem möjlighet att ha muntliga examinationer. Eftersom eleverna ges arbetsuppgifter med strikta ramar att lösa uppgifter ser vi att detta begränsar elevens förmåga till en djupare reflektion. Dewey menar att eleverna måste få uppgifter som kan prövas så att de kan observera villkoren och dra slutsatser som visar vilka konsekvenser resultaten medför. Här finns en risk med att ge avgränsade uppgifter med givna svar, det är viktigt att det även finns uppgifter där svaren inte är givna. I Deweys tankemetod, som är likt reflektionens grunddrag, anser han att eleverna ska få en situation som eleven är intresserad av för sin egen skull och att problemet utvecklas därur för att stimulera tänkandet så att eleven kan göra observationer, får tillfälle att prova sina idéer och upptäcka deras värde (Dewey, 2005, s 196, 208). Erfarenheterna i tema 2 visar att eleverna har svårigheter med struktur därför ges det uppgifter med givna ramar vilket kan det begränsa möjligheten att träna förmågan till reflektion.

I tema två används loggboken till stor del för struktur och sammanhang. Frågan som uppstår är: Hur kan eleverna stöttas i att uppnå strävans mål som finns omnämnda i Lpf94, att formulera och pröva antaganden och lösa problem? Det finns en risk med att ge uppgifter som har färdiga svar där den egna erfarenheten inte ges möjlighet att kritiskt granska och värdera påstående som kan utveckla en insikt genom reflektion.

Sammanfattning av styrkor och svagheter för tema två:

- Styrkan i tema två är att genom intervjuerna framkommer att elever som har svårt med skriften kan få handledning och examinationer i dialogform. Loggboken används inte bara i skriftlig form utan som hjälpmedel att skapa en kommunikation och dialog mellan lärare och elev. Loggboken blir här ett stöd till att klargöra antaganden och förutsättningar och bedöma hur väl utbildningsmålen uppnås enligt Zeichners praktiska reflektions definition.
- Svagheter i tema två är som det framkommer i intervjuerna att lärarna ville hjälpa eleverna att skapa ordning och önskade mer feedback och respons av eleverna. Men med tyngden på den slutna och något snäva användningen av loggboken i undervisningen anser vi vara en riskfaktor som begränsade utrymmet för elevens möjligheter att utveckla referensramarna i den sociala miljön som vidgar reflektionsinläring.

4.2.3 Tema 3 – kritisk reflektion

I det tredje temat används loggboken som ett analytiskt verktyg. Erfarenheterna i tema tre urskiljer sig markant från både tema ett och tema två eftersom gruppen och dess process i loggboksarbetet var viktigast för dem och inte arbetets resultat. Det finns en strävan enligt lärarna att nå en djupare förståelse genom reflektion. Genom frågan på vilket sätt använder du dig av loggboken framkommer erfarenheten:

./../eleverna ska skriva individuella loggböcker ./../ och ska då vara reflekterande. Egna tankar, inte bara skriva jag har arbetat med det i tre timmar och en kvart utan det är tankarna runt omkring. Det tar jag del utav i hela deras loggböcker och läser igenom med tanke på när jag ska sätta betyg på sen, för att kunna göra individuella bedömningar. (R12)

Vidare på frågan hur kommer det sig att du använder dig av loggboken? I vilket syfte? Framkommer det:

I loggboken kan jag utläsa elevens tankar under projektarbetstiden och genom dokumenterandet får jag nu en chans att greppa över alla elevers utvecklingsprocess. (R12)

./../ syftet i projektarbetet är att man ska kunna följa processen. Loggboken utgör en stor del vid betygsbedömning./../Eleverna måste kunna reflektera kring problem eller frågor som uppstår och alla i gruppen kan via loggboken se sin egen utveckling. (R10)

Lärarna använder loggboken här som både som individ loggbok och som grupploggbok för eleverna att nå en högre reflektion. En av fördelarna med grupploggbok som lärarna ser är samarbetsprocessen. Här blir loggboken ett bra verktyg att samtala och reflektera över gruppens gemensamma åsikter och ställningstagande som skapar en förståelse för gruppmedlemmarnas olika kunskaper och perspektiv som en av erfarenheter kommer till uttryck i frågan vilken typ av loggbok föredrar du?

./.../ Det är enkelt att ha en person att föra loggbok men om man har en grupp på fem personer så är det några som jobbar mer och några som jobbar mindre. När jag pratar med gruppen så frågar jag hur dem vill göra för att det ska bli rättvist för dem är så betygsexade ./.../ då har jag sagt att man kan föra sin egen lilla loggbok vid sidan av och så ska man ha en gemensam loggbok i gruppen då, det tycker jag är bra ./.../ (R9)

En annan av erfarenheterna som kommer till uttryck är att nyttja den individuella loggboken till att skapa en dialog i gruppen:

Loggboken använder jag som en reflektionsbok i mina ämnen./.../ har vi används oss som en reflektion över vad vi gjort, och det är ett sätt att tänka till vad har vi gjort? Hur har vi gjort? Varför har vi gjort? I och med att vi har med de här frågeställningarna så kanske man förstår mer sammanhang./.../ Studiebesök, intervjuer, mässor, teatrar allt reflekteras i en bok och skrivs ner. När man träffas går de igenom vad skrev vi sist, vad skriver vi idag? Och hur går vi vidare? Och då tror jag att man får en diskussion i gruppen. För vi skriver och utvecklar oss olika och då kanske du får frågan hur har du skrivit? Varför skrev du så? Då får man igång en liten diskussion. (R2)

Dewey såg kommunikationen av vikt i utbildningssammanhang där skolan var ett viktigt medel för den kommunikation som formar attityderna hos eleverna. Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet ansåg Dewey. Genom kommunikation skapas en gemenskap och skolan formar en gemensam referensram (Dewey, 2005, s 38).

Schön beskriver denna ömsesidiga reflektion ("reciprocal reflection-in-action") som en strävan att skapa förståelse för motpartens sätt att reflektera, genom att i samtal hitta former för samförstånd (Bjurwill, 1998, s 275). I detta samtal krävs att eleverna har en förmåga till "reciprocal reflection-in-action" då elevens egna tankar och andras tankar ska upprätta ett ömsesidigt utbyte av tankar och erfarenheter.

Eleven ska forma sin loggbok genom handledning och respons av läraren utvecklas till en kritiskt tänkande individ. Lärare ger respons genom uppmuntran och konstruktiv kritik. Att ge eleverna feedback anses vara viktig hos dessa lärare för att eleven ska komma vidare i sin kunskapsprocess. Detta anser vi även enligt Vygotskijs närmaste utvecklingszon där eleven i samarbete med läraren under dennes handledning lär sig något nytt och kan gå vidare i sin utveckling (Vygotskij, 2001, s. 333).

Ett exempel som får illustrera detta där en av respondenterna svarar på frågan: På vilket sätt ger du eleverna respons på loggboken?

Samlar in och skriver en feedback. Det är oerhört viktigt att alla skall ha feedback vad man än gör i en text./.../Feedback är väldigt viktigt annars kan man ju aldrig växa, jag vet ju inte om jag ska bli bättre på någonting eller vad jag skall tänka på till nästa gång. (R2)

Eleverna ska kunna få feedback av lärare för att kunna reflektera över vad de lärt sig, inte enbart faktakunskapen utan att genom samtal i gruppens lyfta fram den omedvetna kunskapen. Dewey ansåg att man skulle undvika en uppdelning mellan det som människor medvetet vet eller kan därför att de är medvetna om att ha lärt sig genom ett specifikt inlärningsarbete och det som de omedvetet vet därför att de har absorberat det när deras personlighet formades i växelspel med andra (Dewey, 2005, s 43).

Vi fick följande erfarenhet på frågan: Vad upplever du eleverna har svårt med i användandet av loggboken?

Nackdelen är om dem inte får respons på det dem skriver, de vill ju gärna att lärarna ska skriva något personligt /.../ nackdelen om de inte får det, då ser de ju ingen vits med det. De har inte insett att det är för ens egen skull de skriver. (R10)

/.../ de är nog det svåra att reflektera. För att skriva en vanlig dagbok är inte svårt /.../. Men om du ska fundera... idag tycker jag kanske att det inte gick så bra på grund av att Så blir det svårare ... dem blir ju bättre. Man får ju gå igenom det väldigt noga innan. Försöka ta lite exempel. (R12)

Nackdelar som lärarna upplever är att eleverna kan se loggboksskrivande som ett "måste" och att eleverna har svårigheter med att "lära sig" reflektera. Lärarna såg förändringar ju mer eleverna förde loggbok och förstod syftet med loggboksskrivandet längre fram i årskurserna. Bjurwill refererar till Zeichner som lyfter fram den reflekterande lärarens betydelse också för att få eleverna att reflektera över sin verklighet och aktivt kunna påverka den. Handlingen och reflektionen ska komplettera varandra (Bjurwill, 1998, s 273).

Loggboken ses av lärarna också som en bra kommunikationslänk för att lära känna eleverna. Eleverna kan ge andra uttryck i loggboken som inte kommer fram i klassrumssituationen. Men samtidigt kan det även upplevas som en nackdel, som det framkommit i intervjuerna, att eleverna lämnar ut sitt privatliv med händelser som lärarna inte anser hör till ämnet, vilket skapar etiska problemställningar hos lärarna. Detta bestyrker att det finns farhågor för Granaths intimiseringseffekt där eleven och läraren kan få en vänskapsrelation. Granaths avhandling presenterar också att intimiseringseffekten ger läraren möjlighet och legitimitet att granska, inte bara läxläsning och skolprestationer, utan också elevens karaktär, attityder, känslor, uppförande och sociala relationer (Granath, 2008, s 26).

Erfarenheterna som kommer fram vid frågan vilka som var loggbokens för- och nackdelar svarar respondent (R10) att denne upplevde det tungt när eleverna lämnade ut känslor och upplevelser som var av för personlig karaktär. Det i sin tur kunde kräva att skolsköterskan och/eller skolkuratorn behövde kopplas in. Ytterligare en respondent (R6) upplevde att eleverna var utelämnande i sin logg- bok och berättade om gängslagsmål och andra saker denne hade fått ta del av. Detta ansåg respondenten gjorde det svårt vid bedömning av eleven.

Det komplexa att få eleverna att vara ärliga och samtidigt beakta moral- och etikfrågor i loggboken kan skapa inre konflikter för både eleverna och lärarna vittnar även nästa respondents erfarenhet om vad gäller loggbokens för- och nackdelar:

... sen får det ju inte bli en pajkastning på sina kompisar heller men... de måste ju kunna våga säga att nu har faktiskt inte Kalle kunnat vara med idag, eller han gick hem, eller vi blev osams. (R8)

I tema tre konstaterar vi att det finns stora möjligheter att uppfylla strävans mål i Lpf94, att utveckla punkterna om elevernas insikt om eget lärande och att både arbeta självständigt och tillsammans med andra. Dock ser vi en att det framkommer att elever är beroende av respons vilket kräver att de stötts i detta genom loggboken som mynnar ut i punkten att de ska kunna formulera och pröva sina antagande och lösa problem.

I tema tre framkommer att eleverna ska reflektera över vad som gått bra och dåligt, varför det har gått som det har gått och hur går vi vidare. Processen anses viktigare än produkten. Nedan följer sammanfattning av tema tre.

- Styrkan i tema tre ser vi att elevinflytandet ökar när eleven använder sig av loggbok eller i samtal lämnar synpunkter och utvärderingar som kan återkopplas till utbildningen.
- Svagheter i tema tre är om läraren bara fokusera på att hjälpa eleven att nå metarefleksion kan det bli svårt för eleven att få en helhet av planeringen för att kunna klarlägga antaganden och förutsättningarna för undervisningen och kan därmed tappa sin effektivitet i att uppnå målen för att det känns som en pålaga med planeringsmässiga vad har du gjort och vad ska du göra frågor. Det finns en viss risk för att den tekniska reflektionen blir lidande om man enbart väljer att hålla sig till kritisk reflektion enligt Zeichner eftersom den finns i vardagen (Zeichner, 1996, s 49).

5 Diskussion

I följande kapitel diskuterar vi resultatet, därefter tar vi upp metodkritik och pedagogisk tillämpning och slutligen ges förslag på fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Studien började med vår nyfikenhet kring hur lärare på yrkesprogrammen använder sig av loggboken. Loggbokens potential var inte entydig för lärarna i innehåll och form. Enligt Lpf94 ska skolan så långt som det är möjligt sträva efter att varje elev ”...utvecklar en insikt om sitt eget sätt att lära och en förmåga att utvärdera sitt eget lärande ...” (Lpf94, s 9). Efter att ha läst Granaths avhandling blev det än mer intressant att ta del av olika erfarenheter i hopp om att de kunde ge en bild av hur verkligheten ter sig ur lärarperspektiv när loggboken används som verktyg i relation till elevers lärande.

Vårt syfte med undersökningen var att få studera hur olika lärare erfor loggboken idag som ett pedagogiskt redskap i relation till elevers lärande.

I de tre temana finns underlag för anledningen till att loggboken omnämns olika av olika lärare. För tema ett handlar det om att planera tid, vad som gjorts och vad som ska göras. Loggboken omnämns som planeringsbok eller kontaktbok. För tema två handlar det om att få sammanhang och struktur och omnämns som dagbok. För tema tre är termen reflektionsbok given. De tre temana är ett bra sätt att kategorisera loggbokens användningsområde. Det ger en bredd samtidigt som den avgränsar användningsområden. Det bör poängteras att som lärare spannar man över alla tre temana men stundvis kan tyngdpunkten ligga mer eller mindre på något av temana. Det kan även hända att en och samma lärares erfarenheter skiljer sig åt under en och samma process.

Kursplanen för projektarbetet är obligatorisk på gymnasiet. Enligt kursplanen ska eleven skriva ned idéer och tankar om arbetet, anteckna vad som görs, hur det görs och viken tid det tar samt notera förändringar i arbets- och tidplanen i loggboken. Eleven ska föra loggbok för att stärka medvetenheten om arbetsprocessens olika faser och för att få ett underlag för självvärdering. Loggboken underlättar vid betygssättning och handledning (Gy2000:20, s 14). Elever ska i loggboken fortlöpande redovisa processen men loggboken i styrdokument kopplas inte ihop med reflektion eller kritiskt tänkande, vilket kan vara en av orsakerna till att loggboken erfars olika. I tema ett framkommer tydligt att syftet med loggboken är att den ingår i kursen och att den är ett stöd för bedömning och betygssättning, vilket inte framkommer lika tydligt i tema två eller tre (se 5.1 översikt över analysarbetet). Bedömningens aspekten är klart behavioristisk när man betraktar loggbok som redskap för lärande. Läraren har makten över bedömningen men också att eleven har makten över hur mycket den presenterar sig alternativt skapar det ideala jaget som kan sätta eleven i överläge och läraren som genomförare av läroplanen i underläge.

Det kognitivt konstruktiviska sättet går heller inte att bortse från i något av temana. Det framkommer nackdelar under alla tre temana så som; att eleverna inte ser fördelarna med loggboken, eleverna slarvar med att lämna in loggboken och att loggboken ses som ett ”måste” av eleven (se 5.1 översikt över analysarbetet). Bristerna kan vara att om läraren inte hjälper och skapar förutsättningar som är adekvata för varje eleven kan det skapa svårigheter för eleven att tolka och föra samman kunskaper till sin förmåga.

Loggboken är i stort ett resultat av det sociokulturella perspektivet. Loggboken som redskap skapar förutsättningar för tänkandet och medvetandet inte bara för eleven utan även för läraren, som kan ta del av elevernas reflektioner för att planera undervisningen. Loggboken passar väl som redskap som, Vygotskij och Dewey står för, där vuxna kan stödja eleverna tills dessa självständigt klara av utmaningarna på egen hand (Dewey, 2005, s 56; Vygotskij, 2001, s 333).

Granaths intimiseringseffekt och det maktspel som hon presenterar i sin avhandling genom loggboken kan inte uteslutas i något av de tre temana som presenteras. Det pågår ett maktspel medvetet eller omedvetet mellan lärare och elever. I tema ett är risken för intimiseringseffekt och maktspel mindre än i tema två och tre. Orsaken till detta är att det i tema ett finns tydliga målformuleringar där det är lätt att följa elevens planeringsprocess som handlar om fakta i tid och planering medan det i tema två och tre finns en större risk eftersom lärare och elever kan skapa mer vänskapliga relationer som i slutändan övergår i att bedöma och bli bedömda.

Dysthe för i sin undersökning "Det flerstämmiga klassrummet" fram vikten av dialog och samtal för lärandet och skriftens möjligheter för att utveckla reflektion och kritisk tänkande. Dysthe anser att skrivandet har sina dialogiska kvaliteter och att det finns aspekter av skrivandet som ger unika inlärnings- och tankeredskap. Loggboken ger alltså möjligheter till inläring och tänkande om den förs i dialogiskt form.

I vår studie anser vi att vikten för läraren är att ha ett bra syfte med loggboken så att eleven får en förståelse varför och hur den ska använda loggboken. Zeichners modell som ligger till grund för temana, är att alla nivåer behövs och att de inte ska värderas överensstämmer väl med det underlag som framkommer fram i vår studie. En och samma respondent kan ge uttryck för olika erfarenheter och alla temana behövs och kompletterar varandra.

I *Sammanhang och samspel* (2002), utgiven av skolverket, tas några av de viktigaste områdena inom projektarbetet upp. Boken är tänkt som ett inlägg i diskussionerna om projektarbetet och projektorienterade arbetsformer som anses behöva föras på skolan. Den ger en bra bild projektarbetets helhet och dess delar. Boken ger kopplingar till läroplanen, verktyg för skolutveckling och handledning och processbedömning i relation till projektarbete. Mats Ekholm, professor i pedagogik skriver i boken *Sammanhang och samspel* (2002), att ett projektarbete som inslag kan aldrig misslyckas, det går alltid att dra lärdomar av både lyckade och misslyckade projekt. Ekholm hävdar att i projektarbetet har den studerande god användning av sina tidigare kunskaper och när projektarbetet genomförs kan studerande reflektera över sitt lärande. Tankar och känslor kan uttryckas i dialog med andra och handledare. Handledaren har en betydelsefull uppgift i att ifrågasätta antaganden om kunskaper, utmana tankar och vara pådrivare genom att fråga om status för tempot och om tidplanen håller. Genom loggboken ska de studerande stimuleras att våga pröva sin språkanvändning så att eleven får tillit till sin egen förmåga att fånga lärdomar av projektarbetet. Filosofie doktor och universitetslektor Per Gerrevall skriver i *Sammanhang och samspel* (2002), vikten av loggboken där processen gått väl, men framhäver att där den studerande har fört en diskussion i loggboken om orsak till misslyckande kan bli än mer betydelsefull inslag än andra dokumentationer (Ekholm, 2002, s 6-7; Gerrevall, 2002, s 70).

Granath, Dysthe, Jörel-Löfström är bra har bra verklighetsbaserade exemplifieringar på bra och mindre bra sätt att föra loggböcker på. I kollegiesamtal finns säkert fler goda råda och erfarenheter att ta del av. Men det viktigaste som vi ser är att man som lärare ständigt ska

reflektera över sin egen praxisteori - det vill säga att den praktiska teorin är harmonierande med den faktiska undervisningen.

Franke redogör i sin bok *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut* (1999), för olika förhållningssätt till lärares yrkeskunskap samt rekommenderar några handledningsmodeller som ligger i linje med lärarkårens professionalisering stävanden. Genomgående motiv i boken är olika pedagogiska förhållningssätt leder fram till olika handledarroller, vilket sin tur ger olika stort utrymme för den studerandes lärande och reflektion. Franke benämner olika handledarroller i handledningssamtalet mellan handledare och blivande lärare. Dessa roller anser vi även kan fungera för att skapa sig en medvetenhet om som lärare i handledarrollen genom loggboken gentemot eleven. Det handledarroller benämns är handledare som:

- medtänkare
- modell
- trygghetsskapande hjälplärare

Lärarna intar olika skepnader under det löpande arbetet och kan på så vis inta samtliga roller fast vid olika tillfällen. Vi kommer nedan att göra ett försök att kategorisera handledarrollerna genom att applicera dem inom respektive tema.

Vår bedömning är att den **medtänkande handledaren** har stora likheter med den framställning som **tema tre** representerar. I tema tre framkommer att lärarna vill använda loggboken med frågor som: Hur tänker du nu? Varför drog du denna slutsats? Hur skulle vi kunna göra på ett annat sätt? Som medtänkande handledaren utmanar man den studerande och syftet är att hjälpa den studerande att se perspektiv och alternativa sätt att lösa problem på. Handledning präglas inte av ordergivning eller föreläsning. Handledaren utmanar tänkandet, definierar problem, analyserar och ställer frågor kring hur den skrivande tänker.

I **tema två** bedömer vi att erfarenheterna visar att rollen som **handledare som modell** varit rådande där lärarna ger eleven konkreta arbetsuppgifter att lösa och ger tips och förslag på hur uppgiften ska genomföras. Handledare som modell handlar om mästare – lärlingsförhållande där handledarens främsta syfte är att vidare befordra sina kunskaper och erfarenheter. Handledaren ger tips, råd, förslag och visar hur uppgiften bör genomföras och i efterhandledning berömmar och värderar resultatet. Handledarens avsikt är att hjälpa den studerande med att bemästra en metod som studenten kan känna sig trygg i. Istället för diskussioner förekommer mest monolog från handledarens sida.

Den **trygghetsskapande hjälpläraren** faller väl in på **tema ett**. Lärarna som handledare accepterar elevens tankar och idéer. Den trygghetsskapande hjälpläraren visar som handledare sin delaktighet i den studerandes undervisning och är som den stödjare handledare aktiv part i relationen. Handledaren arbetar parallellt med den studerande för att underlätta dennes utveckling, genom att uppmuntra, bekräfta, och acceptera de studerandes tankar och idéer. Dock uppmuntras inte den studerande att gå in på de problem som den upplever.

Ett reflekterande perspektiv menar Franke fås genom att tilldela den studerande en aktiv roll i sitt kunskapande. Som handledare som medtänkare gäller det att utmana den studerandes tankar, analysera och reflektera kring resultaten. Medan som handledare som modell bör fokus ligga på hur frågor vid undervisningen vilket gör att aktiviteten kommer i fokus snarare än innehållet. Som den trygghetsskapande hjälpläraren undviker handledaren att den studerande hamnar i svåra situationer. Där är det viktigt att i alla handledarrollerna skapa tillfällen för kritisk granskning och reflektion.

5.2 Slutsats

Det livslånga lärandet med ökade socialkompetens har gjort det svårt för skolan att bestämma vad specifikt som ska läras ut. De sociokulturella teorierna har gjort att lärprocesser är av större vikt än ren kunskapsinläring, direkt från skolböcker. Bedömning kan anses ha behavioristiska drag. Bedömningen är idag en del av undervisningen och är inte bara till för att mäta utan även för att stimulera eleverna till lärande. Eleverna ska göras delaktiga i bedömningen, men det ligger också en form av makt i bedömnings delen som är svår att följa upp.

Medan konstruktivismen enligt Piaget anses mer inriktad på den enskilde eleven är det sociokulturella perspektivet mer inriktat på socialt samspel. För Dewey och Vygotskij är det sociala samspelet av vikt för elevers inläring. Till skillnad från konstruktivismen menar Dewey och Vygotskij att lärare aktivt kan främja elevers lärande och utveckling genom att gå in i inlärningsprocessen. Dewey och Vygotskij ansåg vidare att språket hade en viktig roll. Dewey ansåg: ”Att kommunicera med sin omgivning innebär att man får en utvidgad och förändrad erfarenhet” (Dewey, 1999, s 39). Projektarbete och problembaserat lärande är några konkreta exempel på att Dewey fått genomslag i modern tid. I den så kallade ”trial and error” metoden kan eleverna pröva sina erfarenheter tills dessa träffar på något som fungerar som de sedan kan anamma som metod för kommande handlingar. I vissa fall innehåller erfarenheterna bara detta processförfarande, medan i andra fall kan eleverna analysera och förstå vad som binder samman orsak och verkan, handling och konsekvens. När sambandet mellan aktiviteten och dess följd upptäcks blir det tydligare för eleverna att förstå och deras erfarenhet förändras därigenom. Denna förändring blir så betydelsefull att denna erfarenhet kallas reflektion (Dewey, 1999, s 189). Vygotskij såg språket som redskap för tänkandet. Läraren kan väcka till liv elevernas utvecklingsprocess så att dessa kan övergå till nästa nivå i sina kunskapsprocesser (Vygotskij, 2001, s 333). Loggboken ger utrymme för ett deliberativt samtal. Genom grupploggboken kan eleverna diskutera och lyfta fram sina åsikter och ställningstaganden samtidigt som eleverna ska lyssna in varandras åsikter och ställningstaganden för att få en förståelse och eventuellt men ej nödvändigtvis ändra sina ställningstaganden. Detta är en metod som gör det möjligt att lära av varandra (Forsell, 2005, s 97).

Enligt Granath har loggboken utvecklats från 80-talets skrivprocess till 90-talets förskjutning av ansvar och där elevernas egna värderingar av sig själva börjar ta form. Granath menar att i 2000-talets pedagogiska klimat ger man inte order utan samtalar. Verktygen tar sig till uttryck genom för en mild och dialogisk syn på relationer och makt, där forandet av människor äger rum. I forskningen om utvecklingssamtal och loggböcker drar hon slutsatser om hur vi formar våra elever. Just denna makt som skolan har, kräver att lärarna hela tiden reflekterar över sin roll som handledare. Frankes tre handledarroller är ett sätt att komma till i insikt med sin yrkespraxis.

Franke menar att alla tre rollerna kompletterar varandra och att en handledare bör ha inslag av alla tre. Vi delar denna bedömning. Det handlar om handledarens förhållningssätt till den studerandes lärande. Förhållningssättet *Att lära ut* handlar om att lära ut sitt eget perspektiv, medan förhållningssättet *att låta lära* ger större frihet, för den studerande att låta sig lära, till självständigt lärande. Att låta lära perspektivet är överlägset när det gäller att nå målen för att få den studerande att reflektera menar hon (Franke, 1999, s 92).

Loggboken som redskap har ett stort värde och flera användningssyften. Den kan inte bara användas till planering och utvärdering utan även till att öka elevernas motivation till lärande och elevinflytande. Den kan i det närmaste användas som redskap för att uppnå de allra flesta målen som skolan ska sträva mot i Lpf 94 för gymnasieskolans elever. Vi har i denna studie lyft fram för- och nackdelar med olika syften som loggboken kan användas på i relation till elevers lärande. Vi hävdar att loggboken är ett bra pedagogiskt redskap för elever och lärare för att se kunskapsutvecklingen. Loggboken får aldrig bli ett slentrianmässigt entydigt redskap, utan måste brytas genom reflektion för att inte fastna i någon bekväm och praktisk (o)vana enligt Schön. Det är viktigt att som lärare alltid ha en reflekterande förmåga, både före, under och efter en loggboksanvändning i relation till yrkeselevers lärande där de praktiska ämnena ska samverka med kärnämnen.

5.3 Metodkritik

Vi har valt att studera lärarnas erfarenhet men allteftersom studien har tagit form har det blivit tydligt att det skulle vara intressant att även ha byggt vidare med elevperspektivet. I en vidare studie skulle man då kunna bygga vidare på ytterligare elevperspektiv genom att studera elevers loggböcker och intervjua eleverna.

En helt ostrukturerad intervjuguide hade gett mer uttömmande underlag för att få en bredd i variationer i erfarenheter av loggboken. Men vi valde att göra en semistrukturerad intervjuguide för att vår erfarenhet i att intervjua är begränsad. Vår förmåga och färdighet i psykologisk kunskap där vi kan tolka in mimik, kroppsspråk är begränsad. Denna semistrukturerade variant av intervjuguiden anser vi har varit bra för att få variationen i erfarenheterna av loggboken (Stukát, 2005, s 39; Metodpraktikan, 2007, s 265).

5.4 Pedagogisk tillämpning

Loggboken är onekligen för det mesta ett verktyg i sann sociokulturell anda. Vår erfarenhet av studien har visat oss att det är viktigt att vidga horisonten eftersom loggboken är mer än ett verktyg i skriven form. Det är idag ”tänket” och arbetsprocessens gång som är poängen med loggboken som ett didaktiskt verktyg. Den är individuell – både för läraren och eleven. Det går inte att med fördel tvinga vare sig lärare eller elever att förmedla eller använda loggboken på ett specifikt sätt.

Med ledning av ovanstående kan man inte finna några tydliga riktlinjer eller några tydliga förklaringar till hur man använder loggboken på ett optimalt sätt. Loggboken är ofta kopplad till ett kritiskt tänkande och indirekt är värderingen hos gemeneman att loggboken ska vara så men vi har genom våra teman konstaterat att så ej är fallet. Loggbok som ett pedagogiskt verktyg kan användas i varierande former för att skapa olika djup av kunskap.

5.5 Framtida forskningsförslag

I vår undersökning har det varit intressant att studera lärarperspektivet. I en vidare forskning skulle det vara intressant att studera elevperspektivet där elevers loggboksanvändning kunde ses i relation till de olika lärstilar som finns.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). *Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande.*, i Madsén, T. (red), *Lärarens lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Alexandersson, M. (1994). *Lärarens lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Bjurwill, C. (1998). *Reflektionens praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. (N. Sjöden övers.) Göteborg: Daidalos AB.
- Dyste, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Emsheimer, P. & Hansson, H., & Koppfeldt, T. (2005). *Den svårfångade reflektionen*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaisson, P. & Gilljam. M., & Oscarsson. H., & Wängnerud. L. (2007). *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Forsell, A. (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber.
- Forsgren, M. & Henriksson, K. (2007). *Loggbok som inre samtal - en studie om loggbokens bidrag till elevers reflektion*. C-uppsats. Luleå tekniska universitetet.
- Franke, A. (1999). *Praktikhandledning – att låta lära och att lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Göteborgsuniversitet . Institution för pedagogik och didaktik.
- Imsen, G. (1989). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P.O. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Jörgel-Löfström, C. (2005). *Elevers röst i lärande och fördjupning*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, A. & Larsson, J. (2006). *Loggboken en pedagogisk möjlighet?* C-uppsats. Högskolan Kristianstad.
- Kveli, A-M. (1998). *Att vara lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, B. & Runesson, U.(red.)(1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Lärarnas riksförbund. (2008) *Läraryboken,08/09 Läroplaner, Skollagen, Policydokument*. Stockholm: Tagg
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Diados AB.

Zeichner, K. (1996). Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterande praktik i undervisning och lärarutbildning., i Brusling, C. & Strömqvist, G. (red), *Reflektion och praktik i läraryrket*. Studentlitteratur: Lund

Elektroniska referenser

Läroplan (Lpf 94). www.skolverket.se Hämtat 081227

Sammanhang och samspel - tankar om projektarbete: www.skolverket.se
Hämtat 081125

Styrdokument Gy2000:20. (2001), Projektarbete, kursplan, betygskriterier och kommentarer, www3.skolverket.se

Vetenskapsrådet [www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/regler och riktlinjer.42...e24108bef1d48800063.html](http://www.vr.se/huvudmeny/forskningsetik/regler_och_riktlinjer.42...e24108bef1d48800063.html). Hämtat 081227

Vetenskapsrådets rapportserie. <http://www.vr.se/download/18.6b2f98a9103e260...>
Hämtat 081227 kl 12 08

Bilaga 1 - intervjuguide

Intervjuguide:

Hur ser och arbetar lärarna på de olika yrkesprogrammen (barn och fritid, handelsprogrammet). **Vad vill vi ha svar på?** Vad finns det för variation i lärarens uppfattning om loggboken.

- På vilket sätt **använder** du dig av loggboken i undervisningen?
 - +Hur använder du loggboken – din erfarenhet?
 - +Vilken typ av loggbok föredrar du?
 - +Hur ofta och på vilket sätt används loggboken i undervisningen?

- Hur kommer det sig att du använder dig av loggboken? (**teoriansknytning -syfte**)
 - I vilket syfte använder du loggboken?
 - Vad vill du att eleven ska lära sig? På vilket sätt?
 - Har du för egen del fört loggbok tidigare? På vilket sätt har det påverkat dig i användandet av loggbok till eleverna?

- Vilka för och nackdelar finns det enligt dig med att använda loggboken?
 - Vad ser du som loggbokens för- och nackdelar?
 - Vad tillför loggboken dig/eleven?
 - Hur har dessa för- och nackdelar påverkat dig i undervisningen?
 - Vad uppfattar du att eleven får ut av sitt loggboksarbete?
 - Vad får du som lärare ut av loggboken i undervisningen?
 - På vilket sätt ger du eleverna respons på sina texter?
 - Vad upplever du eleverna har svårt med i användandet av loggboken?
 - På vilket sätt stöttar du eleven i det?
 - På vilket sätt påverkar du som lärare eleven i loggboksarbetet?
 - På vilket sätt ser du elevens utveckling i loggboksarbetet?

- Utifrån det vi har pratat om nu vad tycker du är ditt **syfte** med loggboken?
- Kan du säga 3 fördelar och 3 nackdelar med loggboken?
- Var lägger du största vikten för loggboken – bedömning eller handledning?
- Hur tror du elever ser på bedömningen på loggboken?