



GÖTEBORGS UNIVERSITET

"Often children better from each other than teachers"

Skillnader mellan lärares intentioner och faktiska
arbetssätt i en engelsk skola

Hanna Nilsson

Skapande verksamhet/ LAU 390
Handledare: Anita Franke
Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt
Rapportnummer: HT10 - 2611 - 211

Abstrakt

Titel: Often children learn better from each other than teachers, because they relate much better to each other.

Författare: Hanna Nilsson

Termin och år: Høstterminen 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Anita Franke

Examinator: Annika Bergviken Rensfeldt

Rapportnummer: HT10- 2611 - 211

Nyckelord: National curriculum, Sociokulturell teori, Behaviorism, Lärande, Konstruktivism

I denna uppsats tas problematiken i lärares erfaraende av läraende och det arbetsätt de använder upp. Undersökningen är gjord på en skola i England och handlar i och med detta om denna skola. Syftet med denna uppsats är att studera hur ett antal pedagoger erfar läraende och hur att de arbetar med elevers läraende i sin undervisning. I litteraturgenomgången tas pedagogiska teorier upp, samt läroplan och lärarutbildning i England och dilemman för läraryrket. Undersökningen är en kvalitativ undersökning som genomförts i form av intervjuer och observationer. De resultat som framkommit är att det finns en problematik mellan det sätt på vilket lärarna i undersökningen erfar läraende och det de gör i verksamheten. Detta beror dels på den befintliga läroplanen och dess utformning.

De frågeställningar som ställs är följande:

Hur erfar lärare i skolan jag besökt i England elevers läraende och hur arbetar de med det i praktiken?

Hur erfar lärarna att deras undervisning påverkas av den nationella läroplanen?

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	3
1.1 Problemformulering	3
2. Syfte, frågeställning	4
3. Uppsatsens upplägg	4
4. Litteraturgenomgång	5
4.1 Behavioristisk teori	5
4.1.1 Behaviorismen i undervisning	6
4.2 Konstruktivismen	6
4.2.1 Konstruktivism i undervisning	7
4.3 Sociokulturell teori	8
4.3.1 Sociokulturell teori i undervisning	9
4.4 Läroplan	10
4.5 Lärarutbildning i England	11
4.6 Dilemman i läraryrket	12
4.7 Sammanfattning	14
5. Metod	15
5.1 Forskningsansats	15
5.2 Urval av skolan	16
5.3 Urval av lärare	16
5.4 Intervju	17
5.4.1 Genomförande av intervjuer	18
5.5 Observationer	18
5.5.1 Genomförande av observationer	19
5.6 Etik	19
5.7 Analysmetod och genomförande	20
5.8 Studiens tillförlitlighet	21
6. Resultatbeskrivning	23
7. Diskussion och slutsats	29
7.1 Diskussion	29
7.2 Slutsats	32
8. Vidare forskning	32
9. Referenslitteratur	34
10. Bilaga	36

1. Bakgrund

1.1 Problemformulering

Här kommer en genomgång av den bakgrund och den förståelse som fanns vid valet av ämne till denna uppsats. Här redovisas kort för det forskarproblem jag vill se närmare på. Jag vill genom detta ge läsaren en förståelse för hur denna uppsats kom till.

När jag skulle skriva min b-uppsats åkte jag och tre andra studenter till England för att undersöka hur deras skola var utformad. Vi skulle i den uppsatsen fokusera på bildskapandet i skolan vi besökte. När jag kom dit och fick kontakt med det engelska skolsystemet för första gången blev det en överraskning för mig att se hur de arbetade. Det var många behavioristiska inslag i undervisningen inte minst genom att de hade belönings- och bestraffningssystem. Jag blev väldigt intresserad av deras sätt att arbeta på och deras syn på lärande. Jag bestämde mig för att inom ramen för mitt arbete åka tillbaka och fokusera på pedagogernas syn på lärande. Har de samma syn på lärande som vi? Hur arbetar de på lektionerna för att stödja barnens lärande? På vilket sätt stämmer det de säger och det de gör överens? Eftersom jag har upplevt ett behavioristiskt och konstruktivistiskt vinklat arbete i verksamheten vill jag se om dessa arbetssätten stämmer överens med pedagogernas tankar kring lärande eller om det fanns en problematik där och hur denna i så fall ser ut. I mina observationer och intervjuer kom jag fram till att det fanns en problematik. Det sätt som lärarna gav uttryck för att vilja jobba på och hur de uppfattade lärande stämde inte alltid överens med det sätt de arbetade på. Jag vill även se på vilket sätt och hur mycket läroplanen och skollagen styr arbetssättet på skolan.

Min tanke är att undersöka hur lärare erfar sin undervisning, hur de erfar och arbetar med elevers lärande och vad det är som gör att de inte alltid kan arbeta efter sina intentioner när det gäller till exempel elevers lärande. Det är ett ständigt dilemma. Med ordet erfar menar jag hur lärarna upplever och ser på sin undervisning och barns lärande. Att som lärare ge barnen den bästa undervisningen och förutsättningen till lärande och utveckling, samtidigt som det finns styrdokument att ta hänsyn till och andra bestämmelser och riktlinjer från till exempel rektor och skolstyrelse. Då det på denna skola fanns ett behavioristiskt och konstruktivistiskt vinklat arbetssätt i mycket av undervisningen och bestämmelserna om arbetssättet kommit uppifrån, från bland annat rektorn på skolan var det bara för lärarna att följa detta vare sig de ansåg dem bra eller inte. Jag tycker att detta är intressant att studera då det kommit forskning och sätt att arbeta på som ger eleven mer ansvar över sitt eget lärande och som stämmer bättre överens med den syn på lärande som pedagogerna uttryckte i intervjuerna. Då den läroplan som för tillfället finns i England är behavioristiskt vinklad i sin utformning (som det kommer redogöras för senare i uppsatsen) så ansåg jag det intressant att se hur mycket denna läroplan påverkar arbetet på skolan. Den motsättning som upplevs fanns mellan lärarnas uppfattning av lärande och den undervisning de bedriver utifrån de bestämmelser och förväntningar som råder förde mig fram till mitt syfte och mina frågeställningar.

Jag anser att denna undersökning är viktig och bidrar till forskningen i det att den kan öka förståelsen för att det kan finnas motsättningar i det en pedagog gör och det denne utifrån sina egna erfarenheter och tankar skulle vilja göra i en verksamhet. Synen och

erfaran­det av läran­de stäm­mer inte all­tid över­rens med ar­bet­ssät­tet. Jag vill även genom den här un­dersök­ningen be­lysa de vill­kor som finns i lär­aryr­ket, och hur dessa ibland kan sät­ta stop för eller kom­ma att kro­cka med synen som en lär­are kan ha på läran­de. Min för­hopp­ning är att denna un­dersök­ning kan mana till ef­tertän­ke och re­flektion över den egna synen på läran­de hos andra per­so­ner. Jag hoppas denna uppsats bidrar till att öka för­stå­else hos pe­dagoger och andra om de dilemman och de yttre fak­to­rer som ibland styr ett ar­bet­ssätt.

2. Syfte, frågeställning

Syftet med min uppsats är att studera hur ett antal pe­dagoger erfar att de ar­betar med elevers läran­de i sin un­der­visning. Tanken är också att studera hur deras sätt att se på läran­de fram­står i för­hållande till det de gör i prak­tiken. Utifrån olika teorier avser jag att försöka be­skri­va vilka teoretiska in­fluenser det kan finns i den engelska skolan jag har be­sökt och vad som kan på­verka valet av ar­bet­ssätt. Detta har lett fram till följande två frå­geställningar:

Hur erfar lärare i skolan jag be­sökt i England elevers läran­de och hur ar­betar de med det i prak­tiken?

Hur erfar lärarna att deras un­der­visning på­verkas av den nationella läroplanen?

3. Uppsatsens upplägg

I denna uppsats kommer läsaren först att få ta del av en lit­te­raturgenomgång där det pre­sen­teras tre stora teorier om läran­de inom pe­dagogiken och hur dessa ter sig i un­der­visning. Där tas även den engelska läroplanen upp, det finns en kort genomgång om lär­arut­bil­dningen i England och det re­dogörs för olika dilemman inom lär­aryr­ket. Efter denna lit­te­raturgenomgång kommer en metodredovisning där det re­do­visas för de metoder som använts i un­dersök­ningen. Här re­do­visas även hur analysen av det insamlade materialet gått till. Efter detta kommer en resultatdel där läsaren får ta del av vad som sagts och vad som kommit fram under de inter­vjuer och obser­vationer som ligger till grund för denna un­dersök­ning. Näst kommer en diskussion om vad som fram­kommit och en slutsats. Vidare forskning nämns i slutet av denna uppsats.

4. Litteraturgenomgång

I denna litteraturgenomgång redogörs för tre teorier om lärande inom pedagogiken. Detta då denna uppsats har som avsikt att se på hur lärarna erfar lärande och hur deras undervisning bedrivs på skolan jag har besökt. Kan det dras några paralleller till en eller flera teorier? Jag har valt ut följande tre teorier därför att de är tre framträdande teorier inom pedagogiken och därför att jag anser att de har relevans i denna undersökning. Jag redogör även för några dilemman inom läraryrket och dessutom redogör jag lite om den engelska läroplanen och hur lärarutbildningen i England går till. Detta för att få en liten förståelse för hur systemet är uppbyggt i England och för att se vad som kan påverka arbetssättet och synen på lärande hos pedagogerna.

4.1 Behavioristisk teori

John B Watson (1929) skrev i sin bok om behaviorismen om de mål och förhoppningar det fanns på behaviorismen på denna tid.

[...] hoppas vi en dag psykologiskt kunna plocka sönder en fullkomligt misslyckad existens (förutsatt att han är biologiskt sund) och förse honom med ett alldeles nytt maskineri (Watson, 1929, s. 28).

Behaviorismen utvecklades i USA i början av 1900-talet. Behavioristerna menade att vetenskapen endast skulle hålla sig till det som kunde observeras och mätas (Imsen, 2006, s. 38). Med detta menade de att det är endast det som kan ses eller höras som kan observeras av flera och därigenom får validitet (Stensmo, 2002, s. 89).

John B Watson var en av de första som formulerade behaviorismens forskning. Han inspirerades av Ivan Pavlov och hans studie av betingning hos hundar. Watson menar att människan endast har tre medfödda känslreaktioner: vrede, rädsla och kärlek. De beteenden som följer dessa tre känslor är responser som är nedärvda och som finns hos oss naturligt. Detta innebär att reaktioner och känslreaktioner i olika situationer är resultat av stimuli som förknippas med just de situationerna. Våra reaktioner blir respondent inlärda (Stensmo, 2002, s. 90).

Enligt behavioristerna kan vi endast observera påverkan hos människor och det beteende denna påverkan medför, så kallad stimuli och respons. I och med att vi inte kan se de tankar som stimuli medför, utan endast kan se den respons som följer stimuli, kan vi inte använda tankarna som en vetenskaplig grund (Imsen, 2006, s. 38). Enligt behaviorismen kan människors beteende formas genom stimuli och respons, och bestraffning och belöning är ett sätt att forma ett beteende som är önskvärt. Enligt det behavioristiska sättet att se på människan är denne vid födseln ett oskrivet blad som ska fyllas. Förutom några få reflexer är alla erfarenheter en människa tar till sig under uppväxten något som denne lär sig. Våra erfarenheter är alltså inlärda. Med detta synsätt kan alla lära sig allt bara de får rätt stimuli (Imsen, 2006, s. 39).

Den behavioristiska synen på lärande är att lärande är helt erfarenhetsbaserad och att lärande är en förändring av beteenden som är synliga. Det finns ingen anledning att se till företeelser som reflektion, tänkande och insikt då dessa inte har någon roll i människors bildande av erfarenheter. Dessa företeelser är sådant som inte går att observera och ska därför hållas utanför vetenskapen. Genom att stimulera olika beteenden på ett positivt eller negativt sätt ska dessa beteenden ske mekaniskt, utan

att tänkande eller reflektion ska behöva vara inblandade. Enligt behaviorismen uppnås beteenden, både de språkliga och de fysiska i små steg som senare tillsammans bildar en större helhet. Helheten består alltså av små delar (Säljö, 2003, s. 74-75).

Den behavioristiska synen på utveckling och lärande är att inläring och utveckling är samma sak. Då en person lär sig något nytt utvecklas han eller hon. Det en lärare i detta fall behöver koncentrera sig på är att skapa inläring (Carlgren, 1999, s. 13).

4.1.1 Behaviorismen i undervisning

Enligt behaviorismen kan en lärare förstärka eller försvaga ett beteende hos en elev genom belöning eller bestraffning. Genom att belöna ett beteende som är önskvärt lär sig eleven hur de ska uppföra sig eller lära sig för att möta lärarens förväntningar. Genom att under inläringen av ett nytt beteende eller av ny kunskap ge positiv respons på det som är önskvärt kommer eleven även att lära sig det beteendet eller den kunskapen snabbare än annars (<http://www.vasa.abo.fi/users/tstrandv/kapitel21.htm>). Lärarens uppgift är alltså att konstruera förstärkningsbetingelser vilket innebär en snabbare inläring eller som motverkar ett oönskat beteende som hos eleverna (Skinner, 2008/1968, s. 59).

Eftersom kunskap enligt behaviorismen byggs upp genom små steg blir följden att inläringen och undervisningen måste organiseras på ett sätt så att den sker i sekvenser och rangordnat. För att veta om barnen behärskar en kunskap måste de testas ofta. Detta för att läraren ska veta om han eller hon kan gå vidare till näste steg i inläringen eller inte. Motivation anses vara något som ligger utanför människan och denna har sin grund i att positiv förstärkning ges i små steg (Dysthe, 2003, s. 35). Motivation att lära kommer alltså från yttre påverkningar. Genom att förstärka uppförande som är eftersträvansvärt och försvaga beteende som är dåligt uppnås ett samband mellan inläring och beteende. Genom belöning och bestraffning formas det beteende som är önskvärt i inläringen (Dysthe, 2003, s.38).

Inom den behavioristiska undervisningen lärs som nämnts tidigare ämnen ut i små delar eller segment. Varje del kan läras ut utan att det behövs läggas någon vikt vid sammanhanget delen ingår i. Utifrån detta kan även varje del bedömas var för sig (Dyste, 2003, s.39).

Skinner (2008/ 1968) menar att respons och förstärkning eller stimuli måste ske utan att det går för lång tid emellan. Han skriver att det är ett under att ett system där förstärkningen ibland kommer ett dygn efter responsen (så som vid läxor) har någon effekt (s. 22).

4.2 Konstruktivismen

Den man som främst kopplas ihop med konstruktivismen är Jean Piaget. Han levde under sent 1800-tal och fram till 1980. Han var främst biolog men även psykolog och filosof. Piaget hade ett stort intresse för hur människor lär sig om ting i sin vardag, hur de lär sig om sin omgivning. Han delade inte synen på lärande som tidigare existerade och som sa att människor var oskrivna blad vid födseln som skulle fyllas. Han ansåg snarare att människor försökte bilda sig en förståelse genom de sammanhang hon ingick i. Piaget ville förstå hur barn skaffade sig kunskap om olika

saker och hur de förstod dessa. Han ville ta reda på hur barns kunskapsutveckling gick till. Detta gjorde han dels genom att studera sina egna barns utveckling. Genom dessa studier märkte han hur ett barn skapade sin verklighet genom att pröva sig fram. Detta gällde även språkutvecklingen. Efter flera studier på detta område där han tittade på hur barnen resonerade och agerade, drog han olika slutsatser. Dessa ledde fram till hans åsikt om att barn utvecklades i stadier. Dessa stadier har senare fått mycket kritik då det anses att det inte går att dela upp tänkandet i olika stadier på det sätt som Piaget gjorde (Claesson, 2007, s.25-27).

Enligt konstruktivismen finns människors kunskap inne i människan, i människans huvud. Det är genom våra erfarenheter som vi bildar vår kunskap. Konstruktivismen ser kunskap och inläring som en aktiv process. Om en person inte själv tar aktiv del i sitt lärande kommer det inte att bildas någon ny erfarenhet och därmed kommer personen inte lära sig (Imsen, 2006, s. 49). John Dewey var en av de första som lade vikt vid detta. Han menade att:

Erfarenhet är ett samspel mellan att göra något och att se vad handlingen leder till. Det är när individen förstår sambandet mellan handlingen och dess resultat som han lär sig något (Imsen, 2006, s. 49).

Ett viktigt begrepp i Piagets teori är jämvikt. Piaget pratar om assimilation och ackommodation. Assimilation är när vi lägger till ny kunskap till det vi redan vet. Detta görs genom vårt tänkande och vårt lärande. Ackommodation är när en person hittar nya sätt att se och tolka olika saker på. Det är när vi inte kan assimilera den kunskap vi tar in och vår jämvikt därigenom rubbas, som vi känner behov av ackommodation. Alltså när vi inte kan lägga de nya intrycken och kunskaper till det vi redan vet söker vi ett nytt sätt att tolka dem på (Egidius, 2009, s. 100).

Piaget har medverkat till att forskare har studerat vilka olika innerbönder barn lägger vid ett ord eller ett begrepp och hur dessa skiljer sig från vuxnas. Eftersom barn har mindre erfarenheter än vad vuxna har, tolkar de ett begrepp utefter sina egna erfarenheter. Därigenom blir barnens tolkning en annan än den vuxnes tolkning. Dock så utvecklas barnets tolkning allt eftersom det skaffar sig fler och större erfarenheter. Av denna anledning anser konstruktivisterna att varje människa konstruerar sin egen bild av omvärlden och att detta är en tänkande process (Claesson, 2007, s.27). Den konstruktivistiska synen på lärande är alltså som nämnts ovan att det är en aktiv process där den lärande själv konstruerar sin uppfattning. Ny kunskap bygger på en vidareutveckling av den gamla och denna konstruktion gör att de egna erfarenheterna är viktig för vidare utveckling. Konstruktivismen är till skillnad från behaviorismen elevcentrerad. Det vill säga att det är eleven själv som skapar kunskapen och inget som de måste ta till sig utifrån (<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html>).

4.2.1 Konstruktivism i undervisning

Att undervisa på ett konstruktivistiskt sätt innebär att läraren först måste förstå hur eleven resonerar och tänker. Läraren måste veta hur varje elev tänker och resonerar för att komma fram till ett svar. Lärarens roll är att lyssna på varje elev noga. Eftersom alla elever har en förförståelse, och det är denna som ska förändras eller byggas på till ny förståelse, är det viktigt att läraren vet vilken förförståelse eleverna har för att kunna utmana dessa. Det gäller även för läraren att skapa möjligheter för

eleverna att förändra en felaktig uppfattning så att denna kan bli riktig. Det viktigaste en lärare har att göra enligt konstruktivismen är att förstå att elever är självständiga och att acceptera detta. Även att acceptera elevernas egna initiativ är viktigt. Utifrån detta måste en lärare låta lektionerna vara elevdominerade. Det är elevernas svar och frågor som ska dominera en lektion. Diskussioner, reflektioner och att utmana elevers tänkande är alla viktiga inslag i ett konstruktivistiskt sätt att undervisa. Undervisningen skall vara elevinriktad (Claesson, 2007, s.29-30).

Enligt Piaget är inläring och lärande något som sker individuellt, alltså utan påverkan från samhället och personer runt omkring oss i vardagen. Inläringen sker inne i huvudet på den som ska lära sig. I och med detta behövs inte de sociala aspekterna i vardagen tas hänsyn till och dessa aspekter ses inte som några bidragande faktorer i läroprocesserna (Imsen, 2006, s. 50).

John Dewey som nämnts ovan, ansåg det vara viktigt att människor fick vara aktiva i sitt eget lärande. Han menade att för att lära måste man uppleva, Det är genom praktiskt arbete som inläring sker och nya erfarenheter bildas (Imsen, 2006, s. 49). Han har myntat uttrycket "Learning by doing". De saker som görs i skolan får inte bli endast teoretiska och metodiska. En människa kan inte lära sig om matlagning endast genom att läsa om det. Praktiskt arbete måste vara en del i bildandet av erfarenheter. Dock anser Dewey att även teorin spelar en viktig roll i inläringen. Det finns ett motsats spel mellan teori och praktik enligt honom (Egidius, 2009, s. 67).

Utan praktik blir teorin obegriplig, utan teori förstår man inte det praktiska
(Egidius, 2009, s. 67).

4.3 Sociokulturell teori

Kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext (Dysthe, 2003, s.41).

Den man som främst kopplas ihop med den sociokulturella teorin är Lev Vygotskij. Vygotskij föddes och växte upp i Sovjetunionen. Han och Piaget levde under samma tid och de är överens på flera punkter i deras syn på lärande. Den största skillnaden är att medan Piaget talade om människan som en enskilt lärande människa så tog Vygotskij in den sociala miljön runt den lärande som en stor och viktig faktor i lärandet (Claesson, 2007, s. 31).

Enligt Vygotskij föds barn in i ett socialt sammanhang. I detta sammanhang spelar både kulturen och språket en stor roll. Språket är inte endast ett sätt att kommunicera på utan även ett redskap för tänkande och medvetandet. Kunskap är något som vuxit fram genom historien då den är beroende av kulturen. Den kunskap människan har är något som vuxit fram allt eftersom kulturen blivit rikare (Imsen, 2006, s. 50).

Inom den sociokulturella teorin är samspelet mellan de personer och den kultur som finns runt en person primär i jakten på erfarenheter. Redan i leken finns grunden för erfarenheter. Vygotskij menar att det är i leken som barn tolkar det de har upplevt och ger dessa upplevelser liv (Vygotskij, 1995, s. 9).

Vygotskij lade även stor vikt vid betydelsen av fantasi i en persons utveckling och erfارande. Fantasin är viktig för att kunna föreställa sig saker som en person inte direkt har varit med om. När en lärare i skolan talar om till exempel Afrika är det genom fantasin som barnet skapar sig en bild av Afrika. Eftersom fantasin är beroende av erfarenheterna ett barn besitter blir ett barns erfarenheter otroligt viktiga vid ett sådant tillfälle (Vygotskij, 1995, s. 20).

Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer de vet och har tillägnat sig, ju större mängd erfarenhetslement det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar (Vygotskij, 1995, s. 20).

Ett annat begrepp som används inom sociokulturell teori är ”zone of proximal development”, eller närmaste utvecklingszonen. Detta är den zon där utveckling är möjlig i en lärande situation. Det gäller att från den tidigare erfarenheten, den erfarenhet barnet besitter, erövra nya erfarenheter som inte ligger för långt borta från det barnet redan vet. Detta görs tillsammans med en person som har större erfarenhet och kunnande än barnet själv, till exempel en lärare. Ett barn som ska lära sig rida kan inte direkt kastas upp på en hästrygg och galoppera iväg, Barnet måste först med hjälp av handledning och guidning få den grundläggande erfarenheten av hur det är att rida till exempel genom att en lärare i början leder hästen. Den som kastar upp barnet på en galopperande häst har gått över gränsen för den proximala utvecklingszonen (Claesson, 2007, s. 32).

Dysthe (2003) skriver i sin bok att samspel och samarbete med andra är helt avgörande för lärande (s.41). Språket är fundamentalt i läroprocesserna. Språket ses som ett av redskapen en person använder sig av i sitt lärande. Det är genom att tala, härma och i interaktion med andra som barn tar del av de kunskaper och det som är intressant i den kultur som existerar runt det (s.48).

Enligt Vygotskij så kommer utveckling innan lärande i ett barns utveckling. Lärande är ett förlopp som följer på utveckling. Detta medför att det inte är någon idé att lära barn något som de inte är mogna för (Dysthe, 2003, s.80). Ett barn som inte kan gå kan inte lära sig springa. För att kunna lära sig springa är förutsättningen att barnet kommit dit i sin utveckling att det först kan gå.

4.3.1 Sociokulturell teori i undervisning

Enligt den sociokulturella teorin är det lärarens uppgift att vara en handledare i elevers upptäckt av omvärlden. Läraren måste lyssna på sina elever, han eller hon måste observera och försöka förstå eleverna för att vidare lista ut vart i utvecklingen de är. Därefter måste läraren stötta och guida eleverna in i nästa utvecklingszon genom uppgifter som är lämpliga för det utvecklingsskede eleverna befinner sig i. Det gäller att som lärare utforma aktiviteterna så att eleverna allt mer klarar av dem på egen hand och med allt mindre handledning från den vuxne (Egidius, 2009, s. 83-84).

Det avgörande för elevers motivation är att lärare skapar en bra och trygg lärandemiljö och att situationer skapas där eleverna måste vara aktivt deltagande. Det är viktigt att eleverna får känna sig uppskattade både för sitt kunnande och för att de betyder något för de andra i klassen. Detta kan vara stor motivation för fortsatt lärande (Dysthe, 2003, s.38-39).

Bedömning inom sociokulturell teori ses som något fortgående och inget som görs separat. Eleverna själva är med i bedömningsprocesserna. Elevernas medverkan i utformningen av bedömningskriterier med mera ses som en betydelsefull del i lärandet (Dysthe, 2003, s. 40).

Undervisning ska enligt Vygotskij utmana barnen. Den ska inte rikta sig mot det barnen redan vet, utan mot det som med hjälp av andra kan utvecklas. Ett barn befinner sig i ständig utveckling och det gäller att utmana denna för att erfarenheterna och kunskaperna ska växa. Det gäller att ligga i framkant av utvecklingen (Dysthe, 2003, s.81).

En lärare ska se till barnens potential och inte till det som de inte kan. En bra undervisning anteciperar utveckling och skapar förutsättningar för förändring. Det gäller dock att inte enbart låta barnen arbeta utifrån egna initiativ och utifrån den redan uppnådda nivån. Avgörande för att maximalt kunna utnyttja inlärningsresurser är att lärande sker i samspel med andra som tillför något nytt eller annorlunda till den redan uppnådda nivån (Dysthe, 2003, s. 82).

4.4 Läroplan

Den engelska läroplanen är indelad i fyra delar (<http://curriculum.gcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx>). Key stage one som sträcker sig över år ett och två då barnen är fem till sju år, Key stage two som sträcker sig över år tre till sex med elever på sju till elva år, key stage tre och fyra som rör år sju till nio och tio till elva. I dessa år är eleverna elva till sexton år.

I varje key stage och för varje ämne finns det program eller guider (programs of study) över vad barnen ska bli undervisade i inom varje ämne och varje key stage. De program som bestämmer vilka delar som ska ingå i undervisningen är något som gäller alla skolor i England och skolorna måste följa. Dock kan de i skolans lokala läroplan bestämmas hur undervisningen av dessa program ska gå till. Med programmen eller guiderna finns en grund till lektionsplanering. Det finns uppnående mål för vad som förväntas av eleverna. Dessa mål beskriver vilka kunskaper, förståelser och färdigheter barnen ska ha uppnått i slutet av varje key stage. I slutet av varje key stage ska barnen även göra ett test för att se om de verkligen har nått upp till målen. Dessa test skickas efter hos regeringen. Resultaten från dessa ska även de rapporteras till regeringen. I dessa test ingår till exempel välskrivning och stavning i engelskan. Testen görs över en vecka med ett deltest varje dag. De datum testen skall utföras är fastställda av regeringen. Dessa test kan ses som våra nationella prov.

I England har skolorna lokala läroplaner. Dessa ska vara grundade på läroplanen för hela England (National curriculum). De lokala läroplanerna utformar varje skola som de vill. De skall dock på olika sätt uppmuntra barn till lärande. Läroplanerna ska även förbereda barnen på ett liv i samhället de bor i.

Den nationella läroplanen i England (National curriculum) har fyra huvudsyften. Dessa syften är att utveckla barns förståelse, erfarenheter, färdigheter med mera för att förbereda barnen och göra dem till ansvarstagande medborgare. Läroplanen ska bidra med att ska skapa förväntningar på lärande hos barnen, föräldrarna, lärarna och samhället. Den nationella läroplanen ska utgöra en grund i det livslånga lärandet.

Slutligen ska den öka omvärldens förståelse och förtroende av skolan och undervisningen som ges där. Dessa fyra syften är fasta och ändras inte med tiden på det sätt som de lokala läroplanerna måste göra för att följa med utvecklingen i samhället (<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx>).

Medan den svenska läroplanen har övergripande mål om vad som gäller varje ämne som ingår i skolarbetet, är den engelska nationella läroplanen uppbyggd på det sätt att varje ämne har egna mål. Dessa mål handlar om vad eleverna ska uppnå i de olika ämnena. Målen är utformade så att de beskriver vad barnen ska bli lärda.

*To join in as members of a group, pupils should be taught to take turns in speaking
(Nationella läroplanen England, 1999, s.44).*

I den svenska läroplanen är målen skrivna på så sätt att de beskriver vad eleverna ska uppnå. I den engelska nationella läroplanen är målen formulerade på så sätt att de säger vad barnen ska bli lärda. Alltså vilka kunskaper en pedagog ska överföra till barnen. Detta synsätt genomsyrar hela läroplanen. Det kan framläsas i den engelska läroplanen att den har en mer behavioristisk framtoning än vad vår svenska har. Det läggs stor vikt vid lydnad och uppförande i England och skolan har en mer resultatriktad hållning än vad till exempel den svenska skolan har. I Lpfö 94 är ett av de strävansmål som finns att barnen ska,

utveckla tillit till sin egen förmåga (Lpo94 s.9).

Ett liknande mål i den engelska läroplanen är,

[...] pupils should be taught the knowledge, skills and understanding through opportunities to feel positiv about themselves (Nationella läroplanen England, s. 138).

Här kommer de olika synsätten på eleverna mellan Sverige och England fram.

4.5 Lärarutbildning i England

För att bli lärare i England finns det många olika tillvägagångssätt. Till exempel kan utbildningen ske genom att läsa på ett universitet som har ett samarbete med närliggande skolor. Det går dock att bli lärare på andra sätt också. "School-centred Initial Teacher Training" (SCITTs) är ett av dessa sätt. Detta är en kurs som en grupp skolor i ett speciellt område har. Universitetet är inblandat i utbildningen på det sätt att de sköter krediteringen. I vissa fall förläggs även en hel dag i veckan på universitetet. Ett annat sätt att bli lärare är att gå "Graduate Teacher Programme" (GTP). Detta innebär att den studerande får jobb på en skola direkt efter sina studier. Denna anställning är dock med en lägre lön för arbetet än vad kvalificerade lärare har. Målet är att lära sig på jobbet. Under tiden som personen arbetar får denne även sin ITT (initial teacher training). Denna väg till läraryrket tar oftast ett år då det arbetas heltid (Nationellt centrum för matematikutbildning –NCM, <http://ncm.gu.se/node/2858>).

Alla som vill bli lärare i England måste ha en examen inom något område. Detta kan vara allt från historia till marknadsföring. Examen måste dock ha relevans för det

ämne som läraren önskar undervisa i. De som vill bli lärare måste alla först gå ett program för att få "initial teacher training" (ITT). Detta är ett måste för att senare kunna få "qualified teacher status" (QTS). ITT ska vara en hjälp för att utveckla de färdigheter som behövs för att bli en effektiv lärare. Det finns olika sorters ITT kurser. De är specificerade efter vilken ålder som den sökande vill undervisa i. Är ambitionen att bli lärare i "secondary school" ska även ett ämne läsas. ITT kan läsas på olika sätt, jämsides med en annan utbildning, jämsides ett jobb eller som en heltidsutbildning (<http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching.aspx>).

En annan merit som behövs för att bli lärare i secondary school är general "certificates of secondary education" (GCSEs) i matematik och engelska. Detta motsvarar vårt gymnasiebetyg. För att bli lärare i primary school krävs utöver de två nämnda certifikaten även ett godkänt betyg i något vetenskapligt ämne.

Det finns även utbildningar där det är möjligt att läsa ett ämne och kurserna som ingår för att erhålla "qualified teacher status"(QTS). Detta tar mellan tre och fyra år och är det vanligaste sättet.

4.6 Dilemman i läraryrket

Att vara lärare är inte alltid lätt. Hur är en bra lärare? Detta är en fråga som varje person har olika svar på. En lärare kan uppfattas som bra för en person medan en annan tycker att samma lärare är dålig. Att vara en bra lärare är en ständig kamp. Det är dock just denna kamp som ger oss utmaning i verksamheten (Kernell, 2002, s. 14).

Läraryrket är fullt av situationer och problem som ska tas omhand. En lärare måste ta hänsyn till så många olika faktorer, och detta på många olika nivåer och ur många olika perspektiv. Att hantera dilemman är en stor del av verksamheten. Verksamheten är inte bara baserad på människors relationer till varandra och sig själva, den ska även utveckla relationer (Kernell, 2002, s. 15). Att vara lärare innebär ett arbete i en levande miljö. Möten mellan människor kan inte mätas eller förutses. Det finns inga direkta problem som kan lösas ett efter ett utan vardagen är full av avväganden. I dessa finns det inte något absolut rätt (s.17).

Förmågan hos en lärare att kunna hantera dilemman är väldigt viktig och det är en kompetens som kännetecknar yrket. Det gäller att kunna tänka om och göra komplexiteten och otillräckligheten i yrket till något sporrande och utmanande (Kernell, 2002, s. 19).

Kernell (2002) skriver att som lärare förväntas det att olika mål ska uppnås. En lärare ska å ena sidan vara inspirerande samtidigt som han eller hon ska hålla ordning på eleverna, läraren ska uppmuntra barnen till stordåd och detta måste alla barnen ha chans till. Detta kan ibland upplevas som övermäktigt. Kernell liknar denna balansgång, som utförs dagligen i verksamheten med en gungbräda. Det är omöjligt att få båda sidorna av brädan att röra marken samtidigt. Gungbrädan svänger hela tiden åt ena eller det andra hållet (s.23).

En annan faktor som spelar stor roll för verksamheten är föräldrar och utomstående. Alla har en åsikt om hur verksamheten ska bedrivas. Föräldrarna vill ha det de anser vara bäst för deras barn, politiker drar ner på resurser samtidigt som de ökar kraven.

Mitt i allt detta ska pedagogen försöka ge barnen de bästa förutsättningarna till lärande och utveckling (Kernell, 2002, s.36).

Ett annat dilemma som kan förekomma är en spridning i kunskap och arbetstakt hos eleverna. Vissa elever arbetar snabbt och blir klara med uppgifterna fort. Andra arbetar långsamt och hänger inte riktigt med. Detta skapar en ny balansgång som lärarna måste lära sig att hantera. Hur kan de som blir klara fort stimuleras till att komma vidare samtidigt som de som arbetar långsamt inte ska hamna allt för långt efter? (Carlgren, Marton, 2007, s. 53).

Läraryrket är inte något enkelspårigt yrke. Lärare har förväntningar och krav på sig att å ena sidan förmedla kunskaper och skapa lärandesituationer som motiverar barnen. Å andra sidan ska lärare se till att eleverna utvecklas och blir medlemmar i en social gemenskap. Arbetet formas dels av lärarnas ambitioner och vilja och dels av de betingelser som arbetet medför. I läraryrket finns det krav som ställs från olika håll. Det kan vara mål att uppnå i läroplanen, krav från rektorer om hur arbetet ska gå till och krav och åsikter om verksamheten från till exempel föräldrar. Det gäller för en lärare att skapa aktiviteter som leder barnen och deras utveckling åt rätt håll. Skolans uppdrag ger en bas för bedömning av verksamheten. Utifrån vissa syften och mål kan verksamheten anses som bättre eller sämre (Carlgren, Marton, 2007, s. 70).

Ett av lärarens uppdrag är att se till att det är ordning i klassen så att verksamheten kan fortgå smärtfritt. Detta är en ständig utmaning då vissa elever ibland inte känner motivation inför den uppgift som föreligger dem. I det traditionella klassrummet finns det ofta en motsättning mellan eleverna och läraren. Läraren står ofta mot eleverna. Läraren har som föresats att eleverna ska arbeta med den uppgift som givits till dem samtidigt som vissa elever inte känner någon motivation till detta och gör allt för att slippa och även försöker få med sig de andra i detta försök. Det är en ständig balansgång mellan att förstå hur elever tänker kring olika uppgifter och fenomen samtidigt som kontrollen över ordningen i klassen inte får gå förlorad (Carlgren, Marton, 2007, s. 71-72).

En lärare har i uppgift att skapa olika sorters aktiviteter för lärande för barnen. Detta görs till stor del genom att de ger olika uppgifter och instruktioner till barnen som de ska lösa. Undervisning är en aktivitet som syftar på att med hjälp av interaktionen mellan lärare och en eller flera elever skapa situationer i vilka barnen kan lära. Synen på lärare har med tiden förändrats. Från att det viktigaste var att läraren var den som visste mest om det som skulle läras ut, det vill säga ämneskunskapen till att kunskapen om olika metoder om hur barn lär och tar till sig saker är det viktigaste. I läraryrket och även lärarutbildningen har det länge fokuserats på hur olika saker ska läras ut. Hur ska barnen lära sig läsa, hur ska barnen lära sig skriva. Vad de ska lära sig har i dessa fall tagits för givet. Carlgren och Marton (2007) skriver i sin bok om detta. De menar att det är viktigt för lärarprofessionen att försöka förena hur och vad frågorna. Genom årens gång har hur-frågorna varit i fokus i undervisningen och planeringen av denna. Om en elev klarar proven och de uppgifter han eller hon får av en lärare så antas det att denne elev har förstått och har lärt sig det som den ska. Detta sker dock utan reflektion från lärare, utan är ett antagande. Det antas att den för givet tagna och underförstådda vad-frågan är just det barnet har lärt sig. Detta är ännu ett av lärandets dilemma. I och med att det finns så många sätt att erfara en sak på är det inte säkert att ett speciellt sätt leder fram till en speciell erfarenhet. Det är därför

viktigt att ställa sig frågan om vad som ska erfaras eller läras och sedan se till vilka sätt (hur) detta kan erfaras (Kap 5 &8).

4.7 Sammanfattning

I teorienomgången ovan har olika lärandeteorier tagits upp. Även dilemman som finns inom läraryrket och i undervisningen har belysts. Detta för att ge läsaren en förståelse för vilka olika faktorer och synsätt som finns i vardagen i skolan. Även den engelska läroplanen och den engelska lärutbildningen har belysts. Eftersom syftet med uppsatsen är att ge förståelse för hur pedagogerna erfar lärande, deras sätt att arbeta på och de faktorer som påverkar deras verksamhet ansågs det viktigt att ge en förståelse för vilka olika teorier och andra faktorer som finns och hur dessa kan påverka verksamheten. Den behavioristiska teorins syn på lärande är att barnen är ett oskrivet blad som ska fyllas och att det endast är läraren eller den vuxne som kan göra detta. Barn lär sig genom att den vuxne ger positiv respons på beteenden som är eftertraktade och eftersträvansvärda och negativ respons eller bestraffning när ett beteende är icke önskvärt. Erfarenheter och utveckling är helt erfarenhetsbaserat och det är när en synlig förändring i den lärandes beteende visas som utveckling skett. Omvärlden, tankar och reflektioner har inget med utveckling och lärande att göra.

Den konstruktivistiska synen på lärande är att kunskap finns inne i människan. Lärande och erfärande är en aktiv process och är inte som behaviorismen anser något passiv. Lärande sker genom att tidigare erfarenheter byggs på eller förändras. I och med att lärande finns inne i människan så har omvärlden inte så stor inverkan i denna process.

Den sociokulturella teorin ser däremot omvärlden som en viktig del i lärandet. Det är med och genom omvärlden som erfarenheter bildas och lärande sker, alltså i samspel och dialog med andra. Språket är fundamentalt i lärandet.

Den nationella läroplanen i England är uppbyggt i fyra olika key stage. Med varje key stage finns guider eller program som beskriver vad eleverna ska lära sig. Dessa guider måste följas men sättet att genomföra dem på bestäms i skolans lokala läroplan. Den nationella läroplanen har mål för varje ämne. Målen är dock utformade på så sätt att de beskriver vad eleverna ska bli lärda. De har ett från lärare till elev perspektiv. Läraren är den som har kunskapen och denna kunskap skall överföras till eleven.

För att bli lärare i England finns det flera olika vägar att gå. Det som krävs av alla som vill bli lärare är att de måste ha en annan utbildning som rör det ämne som personen i fråga önskar undervisa i. Alla måste även genomgå ”initial teacher training” (ITT). När en person har genomgått och klarat utbildningen får denne ”qualified teacher status” (QTS).

Dilemman i yrket har tagits upp i litteraturgenomgången. Den ständiga balansgången en lärare måste gå mellan till exempel ha ordning i klassen och ge varje elev den tid de behöver, eller att möta de förväntningar och krav som finns samtidigt som en god verksamhet skall upprätthållas. Bestämmelser och krav från regering och rektor påverkar sättet att arbeta på.

Vad ska läras ut och hur ska detta läras ut för att barnen ska erfa och lära det tänkta? Detta är en aspekt som fått mer fokus enligt Carlgren och Marton. Fokus har flyttats

från hur barn ska lära sig olika saker till vad det är som barnen ska lära sig. Detta skapar ett annat dilemma i det att människor erfar på så många olika sätt. För att jag som lärare tänker på hur jag ska skapa en situation där eleverna ska lära sig något betyder det inte att det som är tänkt att eleverna genom min undervisning ska lära sig är just det de i slutändan kommer erfar och lära. Det är viktigt att som lärare både fokusera på hur- och vad frågan i undervisningen.

Det är utifrån denna litteraturgenomgång som jag har min utgångspunkt i det fortsatta arbetet.

5. Metod

5.1 Forskningsansats

Mot bakgrund av studiens syfte valde jag att göra en kvalitativ undersökning då målet var att undersöka pedagogers förhållningssätt till lärande och om det de sa stämde överens med vad de gjorde i praktiken.

Kvalitativa arbetsmetoder är inte bara ett utan flera sätt att samla in empiri på. Dessa är olika typer av observationer, intervjuer och analys av källor (Holme, Solvang, 1997, s. 91). I kvalitativa undersökningar är viljan från undersökaren att sätta sig in i den undersöktes situation för att ta dennes perspektiv. Undersökaren vill skaffa sig en djupare förståelse och en större helhetsbild av det som undersöks (s.92).

I en kvalitativ undersökning är uppgiften att genom tolkningar förstå det material som samlats in. Generalisering är inte möjlig eller ett mål när det görs en kvalitativ undersökning (Stukát, 2005, s. 32).

Holme och Solvang skriver att ett dilemma som finns i kvalitativa undersökningar är att få så tillförlitlig information som möjligt. Eftersom den undersökande kommer nära den person eller det fenomen som denne vill undersöka så finns risken att vissa förväntningar uppstår. Den som undersöks kan i och med detta uppföra sig på ett sätt den tror är förväntat och då blir informationen som samlas in inte sanningsenlig (s.94).

I och med tidigare besök på skolan fanns det en viss förförståelse och vetskap om hur arbetet gick till på skolan. Förförståelse är något som den som ska forska, göra en intervju eller undersöka något har när de går in i till exempel en intervju. Förförståelsen kan personen i fråga ha fått från till exempel tidigare erfarenheter, utbildning eller tidigare forskning inom ämnet. Den förförståelse bestående av både teorier och tidigare erfarenhet är den utgångspunkt jag har med mig när jag går in i min undersökning.

Även fördomar spelar en roll i mitt sätt att närma mig ämnet som jag ska undersöka. Fördomar är de tankar jag har sedan tidigare kring det ämne jag ska undersöka (Holme, Solvang, 1997)

För att få svar på mina frågeställningar har jag valt att använda mig av kvalitativa metoder i form av intervjuer och observationer.

5.2 Urval av skolan

Skolan jag har besökt ligger i södra England. Anledningen till att det blev just denna skola var för att jag hade varit där en gång tidigare och att jag då blev intresserad av deras arbetssätt och deras syn på lärande. Jag bestämde mig därför för att åka tillbaka inför denna uppsats.

Skolan öppnade 1991. Det är en primary-school, alltså en skola som sträcker sig från förskola till år sex. Barnen på skolan är från tre till elva år, och just nu går där cirka 300 elever. De tar dock emot barn från det att barnen blivit tre månader. Skoldagen börjar 08.55 och slutar 15.15.

Skolan lägger stor vikt vid disciplin, uppförande och prestation hos eleverna. Skolan har ett belöningssystem för att uppmuntra eleverna till gott uppförande. Detta system följer eleverna genom hela deras skolgång. Skulle det behövas, har skolan även vissa sanktioner för elever som inte klarar av de krav skolan ställer på uppförande. Dessa sanktioner innebär oftast att eleverna förlorar lektid. I skolan ska eleverna bära skoluniformer. Speciella kläder för gymnastik är även det ett måste. Eleverna arbetar oftast uppdelade i grupper utefter hur mycket de kan och hur duktiga de är. Där finns en till två "bra" grupper i engelska, någon medelnivå grupp och en eller två sämre. Dessa grupper byts då ett nytt ämne till exempel matematik står på schemat. Det är alltså en stor nivågruppering i klasserna utefter barnens kunskande.

Skolan ligger i ett område som är fattigt och många av barnen som går på skolan har svåra hemförhållanden (Lärare 2). I och med detta erbjuder skolan eleverna olika aktiviteter både före och efter skoltid. Till exempel finns en frukostklubb och efter skolan aktiviteter som är allt från en konstklubb till forskarklubb.

I England måste det ansökas om plats för att få gå i en speciell skola, så även i denna. Detta görs hos kommunfullmäktige. Det är sedan de som fattar beslutet om barnet ska få en plats på skolan eller inte. Oftast får barnen en plats på den skola de vill ha. Skolan kan dock sätta sig emot beslutet om att en elev ska få en plats på skolan. Detta kan göras om skolan känner att de inte har resurser att ge barnet den skolgång det behöver: till exempel om barnet har speciella behov eller behöver extra stöd på något sätt. Det är dock kommunfullmäktige som har sista ordet och bestämmanderätt i frågan. Av de elever som går på den besökta skolan bor merparten i närheten av skolan.

5.3 Urval av lärare

De pedagoger som har intervjuats är alla kvinnor. De är i åldrarna 25 till 40. De har jobbat olika länge som lärare, allt från att vara på första året till att ha jobbat i sju år. De undervisade år två, år tre-fyra, år fyra, och år fem. Under mitt urval av personer som skulle intervjuas var ansatsen att ha en så stor spridning över vilket år de undervisade som möjligt. Detta för att se om synen på lärande var olika beroende på vilket år de undervisade i. En annan strävan var även att ha så stor spridning som möjligt i erfarenhet, hur länge de som intervjuades hade arbetat som lärare. Urvalet av personer var dock slumpmässigt. Eftersom det inte fanns någon kännedom om någon

av pedagogerna sedan innan och inte så mycket kännedom om deras bakgrund fanns det ingen möjlighet att välja ut de som passade mina tankar bäst. Bestämt från början var hur många som skulle intervjuas. Dock var det de som hade tid för en intervju som intervjuades. Stukát (2005) skriver att när slumpmässigt urval görs så vet oftast den som gör urvalet hur många som ska intervjuas men att valet av personer inte har någon direkt struktur (s. 59). Att försöka få personer med olika erfarenheter och som arbetar i olika årskurser i mina intervjuer var en strävan jag hade från början. Detta för att få en så stor bredd som möjligt. I slutändan blev det dock som nämnts tidigare de som hade tid att lägga på en intervju som blev intervjuade. Anledningen till att det endast blev kvinnor som intervjuades är helt enkelt för att det endast finns kvinnliga lärare på skolan. Det finns två manliga lärarassistenter men ingen utbildad lärare.

5.4 Intervju

I en kvalitativ intervju strävar forskaren efter att ha så lite styrning av samtalet som möjligt. Det önskade är att den som intervjuas ska styra samtalet så mycket som möjligt. Det gäller dock att forskaren får svar på de frågor som är grundläggande för det som undersöks (Holm, Solvang, 1997, s. 99). I en kvalitativ intervju använder sig forskaren för det mesta av en intervjuguide. I denna står de faktorer eller som för undersökningen är viktig och som forskaren genom samtalet vill få svar på (s. 101).

Intervjuerna gjordes i form av samtalsintervjuer. Detta eftersom dessa ger möjlighet till mer interaktion mellan den som intervjuar, mig, och den som blir intervjuad. Denna form ger stor möjlighet att följa upp de lika svaren med följdfrågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, 2007, s. 283). Samtalsintervjuer har fem olika användningsområden. När vi vill undersöka ett område vi inte vet något om, när vi vill veta hur personer uppfattar sin omvärld, när vi vill utveckla olika teorier, olika begrepp och i olika teoriprövningar eller de kan användas som komplement till annan forskning (Esaiasson m.fl. 2007, s. 285-289). Tanken med intervjuerna var att ta reda på hur pedagogerna erfar lärande. Att ta reda på om deras tankar kring lärande, hur de erfar detta och hur de ville ha det i undervisningen var viktigt. Detta är anledningen till valet av samtalsintervjuer som arbetsätt. I en samtalsintervju vill den som intervjuar komma åt människors uppfattningar och föreställningar om det ämne man vill undersöka (Esaiasson m.fl, 2007, s. 291). Detta var precis det som eftersträvades. Enligt Esaiasson m.fl. finns det en fördel i att välja att intervju personer som är okända för en, personer som inte har någon anknytning till forskaren sedan innan. Detta därför att det är svårt att hålla en vetenskaplig distans till de man känner (s. 292). De pedagoger som intervjuades fanns det ingen personlig kontakt eller koppling till. Det ansågs viktigt att intervju de som det inte fanns koppling till för att försöka få så sanningsenliga svar som möjligt. Den enda kopplingen som fanns mellan mig och de jag intervjuade var den tid som spenderades i deras klass under observationerna.

Under intervjuerna användes en intervjuguide (se bilaga). I denna stod frågor som mer eller mindre rörde de ämnen eller områden som skulle undersökas. Intervjuguiden var indelad i tre delar, en bakgrundsdel där frågor om personen i fråga ställdes, så kallade uppvärmningsfrågor. Andra delen handlade om skolan i det stora hela och den sista delen bestod av frågor rörande lärande och ting som handlar barns lärande. I intervjuguiden är eftersträvan att skriva så öppna frågor som möjligt. Detta för att starta ett samtal med den som intervjuades. Varför-frågor ska undvikas så gott det går,

detta för att intervjun annars kan kännas och bli mer som ett förhör (Esaïasson m.fl. 2007, s. 298).

5.4.1 Genomförande av intervjuer

Under veckan jag var på besök på skolan gjorde jag fyra intervjuer. Anledningen till att jag valt att göra intervjuer var för att jag vill undersöka hur pedagogerna erfar lärande. Jag ville ta reda på deras förhållningsätt till lärande och hur de förhöll sig till lärande i undervisning.

Jag valde att göra intervjuerna i pedagogernas egna klassrum, dels för att ha en lugn miljö runt omkring oss under intervjun men också för att vara på en plats som är trygg för pedagogen i fråga. Enligt Esaïasson m.fl. (2007) ska en intervju helst ske på en plats som är lugn och där den som blir intervjuad känner sig hemma och bekväm (s. 302).

Under intervjuerna valde jag att använda mig av en diktafon för att spela in samtalen. Detta för att kunna lyssna igenom intervjuerna efteråt och ha tid till reflektion över vad som sas. Ingen av pedagogerna kommenterade diktafonen eller såg den som störande. Jag var även noga med att påpeka att det som spelades in var för mina öron endast. Under två av intervjuerna kom det in andra personer för att lämna saker. Detta gjorde att personerna som intervjuades kom av sig. Dock var störningarna korta och den som intervjuades fortsatte utan problem där de slutade när personen som störde gick. Under intervjuerna ställdes samma frågor till alla pedagogerna, dock blev följdfrågorna olika på grund av vilka svar som gavs. Detta medför att under vissa intervjuer framkom det mer information om det som var syftet än under andra. Intervjuerna blev ibland personliga på det sätt att den som blev intervjuad drog mycket referenser till sin egen undervisning. Allt eftersom intervjuerna fortgick så blev de mer ett samtal om lärande och hur de som intervjuades gjorde i den egna undervisningen än som en fråga-svar situation. Detta kan ses som en fördel i en sådan situation. De som intervjuades hade inte sett frågorna tidigare och kunde i och med detta inte förbereda sina svar.

5.5 Observationer

En observation är när en person är med i en verksamhet och ser på vad som händer där. Detta görs för att se vad som sägs och vad som görs i verkligheten. Observationer är ett bra komplement till intervjuer då det under en intervju kan framkomma fakta över vad en person tror att hon eller han gör. Med hjälp av observationer kan det som kommer fram under intervjuerna och pedagogens bild av sin egen verksamhet antingen bestyrkas eller inte. Det är inte alltid en person agerar så som den tror att den gör. Observationer är till exempel bra att göra då målet är att se saker som kanske är så självklara för en person att de inte tänker på att berätta det i en intervju eller när man vill se om det som sägs stämmer överrens med det som görs (Esaïasson, 2005, s. 344). I arbetet är målet att se om pedagogerna arbetade på det sätt de gav uttryck för att vilja arbeta på i intervjuerna, och även om det de sa stämde med det de verkligen gjorde.

Redan innan observationerna fanns målet för dessa klart. Detta för att fokusera på samma saker vid varje observations tillfälle. Stukát (2005) skriver om *vanlig osystematisk observation* (s. 50). Med detta menas att den som observerar gör detta till exempel från längst bak i ett klassrum. Anteckningar förs över saker som man fäster sig vid och man ska försöka vara så osynlig som möjligt. Ett måste är dock att veta vad som ska observeras (s.50-51). I mitt fall fanns fem olika fokusar för observationerna. Dessa var:

Vilket ansvar eleverna får på lektionerna för sitt eget lärande.

Om de får arbeta "nivåblandat".

Om eleverna ges möjlighet till egna idéer och om detta uppmuntras.

Hur lärarna bemöter barnen i deras lärande?

Hur ser belönings och bestraffningssystemet ut och hur mycket använder sig pedagogerna av det?

5.5.1 Genomförande av observationer

Under mina observationer gick jag dels runt i klassrummen för att se vad som skedde och dels stod jag still längs bak för att observera. Under observationerna intogs en så passiv roll som möjligt och målet var att smälta in så gott det gick. Under observationerna var ändamålet att lyssna, se och ta in det som hände under lektionerna. Observationerna gjordes under en halv dag i varje klass. Alltså var jag i två klasser per dag. Detta medförde att jag endast såg den undervisning som skedde i en klass antingen på förmiddagen eller på eftermiddagen. Under veckan arbetades det även speciellt med anti-mobbing då det var antimobbing vecka på skolan. Detta medförde att viss undervisning var speciell och inte det som skulle äga rum i vanliga fall. Dock var även dessa tillfällen lärandetillfällen och jag känner att jag även om klassen arbetade med något tillfälligt kunde se hur lärande gick till i undervisningen. Efter varje observationstillfälle antecknades det som hade iakttagits och de tankar som dessa iakttagelser väckte.

5.6 Etik

I uppsatsen kommer några viktiga namn på personer inte nämnas. De namn som används är alla fingerade. Detta för att skydda de pedagoger som intervjuats. Även namnet på skolan är något jag valt att inte nämna. De personer som medverkat i intervjuerna har blivit införstådda i att deras identitet kommer skyddas och att de inte kommer komma till skada om de sagt något som strider mot de bestämmelser som finns på till exempel skolan (Stukát, 2005, s. 131).

De personer jag intervjuat och observerat har till viss del varit medvetna om vad jag observerade. Det de visste var att informationen jag samlade in var konfidentiell och det de sa var endast mellan mig och den som blev intervjuad. De visste att jag var intresserad av deras syn på lärande och deras sätt att arbeta på i verksamheten, inte varje med belöning och bestraffning. De hade även insikt i hur studien skulle se ut i stort. Alla de som jag intervjuat och gjort observationer hos har gett sitt samtycke till att medverka i undersökningen jag gjorde.

För att hålla den informationen som kommit fram i intervjuer och observationer konfidentiell har jag som jag nämnt tidigare fingerat namnen på pedagogerna. Jag kommer nämna pedagogerna som pedagog 1, 2, 3, 4 i resultatdelen.

5.7 Analyismetod och genomförande

Jag har, när jag analyserat materialet jag fått ihop, analyserat intervjuerna för sig och observationerna för sig. Detta för att försöka finna likheter och olikheter mellan pedagogerna i det de sa om lärande och det de gjorde i praktiken.

Gilje och Grimen (2007) skriver i deras bok om hermeneutiken. Hermeneutiken är en metodlära för tolkningar av företeelser som anses meningsfulla (s.173). En egenhet hos människan som gör att vi skiljer oss från djuren är just att vi tillskriver våra handlingar mening. En person har ofta en stark uppfattning om vem han eller hon är och hur de vill vara. Denna syn på den egna identiteten kan stämma överens med omvärldens bild på personen i fråga eller inte. Det är personens egna och andras uppfattningar om vem personen är som oftast fastställer identiteten. Detta betyder att en forskare ofta måste tolka något som redan är tolkat av andra runt omkring. För att kunna tolka en persons handlingar måste forskaren förstå denna persons egna tolkningar av hans eller hennes vardag (s.175). Detta är något som jag försökt göra i mina undersökningar. En av hermeneutikens grundtankar är att vi aldrig gör något förutsättningslöst. Det är våra egna förutsättningar som bestämmer om vi förstår en sak eller inte. Detta kan även kalla för vår förförståelse. Vår förförståelse är en förutsättning för att vi ska förstå även det nya (s.179).

En annan sak som är viktig inom hermeneutiken är att de fenomen som ska tolkas endast kan tolkas och vara förståliga i den kontext de förekommer i. Det är därför viktigt att sätta det som ska förstås i ett sammanhang för att göra dem förståliga (s.185). Under undersökningen har föresatsen varit att i sammanhanget, alltså den dagliga verksamheten förstå det fenomen jag vill undersöka.

Gilje och Grimen (2007) skriver om den hermeneutiska cirkeln. Med detta menas att ett förhållande om att forskning är i ständig rörelse. Denna rörelse sker mellan helhet och del, mellan det som ska tolkas och den förförståelse forskaren har sedan innan och mellan det som ska tolkas och kontexten som tolkningen sker i (s.187).

Hur delen ska tolkas är beroende av hur helheten tolkas, och hur helheten tolkas är beroende av hur delarna tolkas (Gilje & Grimen, 2007, s.187).

Den hermeneutiska cirkeln används i motiveringssammanhang. Den hänvisar till hur tolkningen bör motiveras. Tolkningar motiveras med referens till andra tolkningar och det finns ingen väg ut ur den cirkeln. Om en person vill förstå ett begrepp som en annan forskare skriver om så måste denne gå till texten som helhet för att göra detta. Genom att förstå forskarens tolkning av ett begrepp i kontexten skapad av forskaren själv breddas förförståelsen och personen i fråga får förståelse om forskarens tolkning av begreppet. Alltså tolkas en tolkning.

I Holme och Solvangs (1997) bok skriver de om att det finns två olika hermeneutiska cirklar och att båda dessa är viktiga i framarbetet av ett resultat. Dessa är den kognitiva cirkeln och den normativa cirkeln. Dessa båda cirkelns påverkar varandra ömsesidigt i en forskningsprocess. Den kognitiva cirkeln har utgångspunkt i en persons förförståelse. Innan ett arbete startar skapas frågeställningar utifrån den förförståelse som finns hos den undersökande. I mötet med de eller det som ska undersökas stärks eller ändras dessa frågeställningar utifrån det som kommer fram i detta möte. Det som eftersträvas i mötet är att få en så fullständig bild av hur den som undersöks upplever sin vardag. I det som kommer upp till ytan i dessa möten kan nya frågeställningar skapas och dessa kan i sin tur ställas mot den förståelse den som undersöks har. Det är ett ständigt utbyte mellan forskaren och den eller det som undersöks och dennes uppfattningar (s. 94-98).

I den normativa cirkeln är utgångspunkten olika socialt grundade fördomar. I mötet med den eller det som undersöks så kan fördomarna hos forskaren komma att omprövas då det som framkommer inte stämmer med dessa. Denna process kan ha stor inverkan på hur forskarens slutsatser blir. Även denna cirkel är ett givande och tagande mellan forskaren och den eller det som undersöks (s.94-98).

Dessa båda hermeneutiska cirklar ledande faktorer i en forskningsprocess och vad denna process leder fram till. Målet med forskningen är att den ska leda fram till större förståelse och kunskap om det som undersöks (s.94-98).

I genomförandet av analysen har jag varit medveten om hermeneutiken och vad den säger. Denna analysmetod tycker jag stämmer bra in på mycket av det jag gjort i min analys. Jag har haft insikt i att den förförståelse jag har med mig spelar roll i hur tolkningen och slutprodukten av forskningen blir. Som nämnts i min analysmetod så spelar både mina förförståelser och mina fördomar roll. Under analysens och forskningens gång har mina fördomar omprövats och min förståelse har blivit större. Alltså har de två hermeneutiska cirklar som nämnts ovan varit en del i min analys av materialet.

Det första jag gjorde i min analysbearbetning var att transkribera det som sades under intervjuerna. Detta för att lättare kunna se likheter och skillnader i det som sades. I bearbetningen av detta material är jag medveten om att min tolkning är en tolkning av pedagogernas tolkningar av olika fenomen. Som hermeneutiken säger så tolkar jag det som redan är tolkat av någon annan. För att förstå det fenomen jag vill undersöka, alltså hur pedagogerna erfar lärande så var jag tvungen att sätta det i ett sammanhang som gör detta förståeligt. Jag har i och med att jag var i skolan och såg hur den dagliga verksamheten gick till förstått fenomenet utifrån detta. Under analysen av intervjuerna har jag sökt likheter och olikheter i det pedagogerna sa i deras intervjuer om lärande och det sätt de arbetade på. De likheter och olikheter som jag kom fram till kommer jag ta upp i resultatdelen. Jag har i analysarbetet sökt de svar som kan klargöra den problematik och de motsättningar som finns mellan det lärarna erfar att lärande är och den verksamhet de för i klasserna.

Min analys av observationerna utgår från de anteckningar jag gjorde efter varje observation och det jag såg och var med om under mina dessa. Även i denna analys har jag sökt efter mönster i lärarnas handlande i verksamheten. Agerar lärarna på ett liknande sätt eller har de olika lärstilar? Stämmer det de gör i den dagliga verksamheten överrens med hur de erfar lärande? Mina observationer är mina

tolkningar om hur verksamheten gick till. Även här spelar min förförståelse och mina fördomar in i hur min tolkning blir.

5.8 Studiens tillförlitlighet

Som nämndes ovan har analysen av min empiri skett med en hermeneutisk grundsyn på forskningen. Studien som är gjord består av fyra intervjuer och sju observationer. I och med detta antal går resultaten inte att generalisera. Det går inte att säga på grund av att utfallet blev det ena eller det andra i min undersökning så gäller detta för hela England. Undersökningen gäller för den skola som jag har besökt. Två av de faktorer som påverkar om en undersökning är generaliserbar eller inte är urvalet och storleken på gruppen som undersöks (Stukát, 2005, s. 129). I fallet med denna undersökning är det endast en fyra lärare som har blivit intervjuade och det har endast gjorts sju observationer. På grund av detta går studien inte att generalisera till att gälla andra skolor än just den som undersökningen gjorts på.

Reliabiliteten av en undersökning avgörs i hur den utförs och hur noggrant informationen som samlas in bearbetas (Holme och Solvang, 1997, s. 163). Det är många faktorer som spelar in i om en undersökning har hög reliabilitet eller inte. Dagsform på de som medverkar i undersökningen, feltolkningar och störningar runt omkring är några av de faktorer som kan påverka reliabiliteten (Stukát, 2005, s.126). Intervjuerna för denna undersökning skedde i en någorlunda lugn miljö och en miljö som för de som intervjuades var vardaglig. Detta för att få de som intervjuades att känna sig trygga. Genom detta fanns förhoppningar om att öka reliabiliteten på svaren. Även genom att använda diktafon under intervjuerna fanns förhoppningen att stärka reliabiliteten i undersökningen. Detta underlättar hanteringen av den information som kommer fram och minskar slarv eller slumpmässiga fel under dessa tillfällen så som slarviga och bristfälliga anteckningar. De störande moment som förekom under två av intervjuerna var snabba och störde inte flödet i svaret eller gjorde att den som intervjuades tappade tråden. Jag ställde samma frågor under samtliga intervjuer och detta gjordes för att i analysen kunna se skillnader och likheter i svaren. Om det hade ställts olika frågor i intervjuerna hade validiteten försvunnit och en jämförelse mellan svaren hade inte varit möjlig att göra.

Reliabiliteten är en förutsättning för validiteten. I intervjuerna ställdes frågor som handlade om lärarnas syn på lärande men även frågor som handlade om resultatet hos eleverna och om belöningssystemet som används. Detta för att få en uppfattning om pedagogernas syn på den dagliga verksamheten ur olika vinklar och få reda på om deras tankar stödde deras verksamhet eller om det fanns en motsättning i det de sa och det de gjorde. Validiteten av ett arbete avgörs genom att se om det som skulle mätas eller undersökas verkligen var det som också undersöktes (Stukát, 2005, s.126-128). Detta anser jag att denna studie gör i och med att jag haft mina frågeställningar i tankarna under hela processen.

Denna undersökning är subjektiv i det att det endast är en person som genomfört intervjuerna och observationerna. Det är även endast en person som har tolkat svaren och det är dessa tolkningar som kommer vara grunden till slutsatsen.

6. Resultatbeskrivning

I detta kapitel redogör jag för resultatet av den kvalitativa analysen av intervjuer. I intervjuerna har som nämnts tidigare fyra lärare medverkat.

Resultatdelen är upplagd på så sätt att det först kommer en sammanfattning av vad de olika lärarna svarat på frågorna som ställdes under intervjuerna. Därefter kommer det ett eller flera citat som stärker denna sammanfattning. Allt som kommer fram i resultatdelen är lärarnas åsikter och svar. Alltså, i anslutning till de sammanfattningar av svaren som finns nedan finns citat från intervjuerna för att stärka sammanfattningarna.

De citat som är med kommer vara på engelska då jag anser att viss information kan gå förlorad i en översättning.

Hur lärare erfar elevers lärande i undervisningen – intervjuerna

Lärande och ansvar.

Lärande är något som sker i samspel med andra. Det är när barn bygger på den kunskap de redan har och när de kan använda den kunskap som de har i andra sammanhang som lärande har skett.

I think learning is more a case of the children working things out together a lot of the time (Teacher 1).

Learning is developing what they currently got and pushing them further (Teacher 4).

[...] If you're just sitting there listening to someone talking at you it's never going to happen. They are never going to learn, you know, what you want them to learn (Teacher 1).

Att barnen får se sin egen utveckling och sitt eget lärande är mycket viktigt. Att låta barnen titta tillbaka på tidigare arbete och reflektera över detta är viktigt. Oftast får barnen reflektionstid i början av en lektion då arbetet från lektionen innan delas ut.

[...] they always go back to the work they previously done. (Teacher 2).

[...] we have a look at the work and have a look on how it can be improved and then we go back and do things a bit differently. (Teacher 2).

Kommentarer som ges ut i uppgiftsböckerna är ett sätt att ge barnen feedback på deras arbete och även ett sätt för dem att se sitt lärande på.

But other times they look through their books when you give the books out. They look through the books and they read the comments and see the ticks, and they can see them selves when they got it right (Teacher 1).

I kommentarerna är det viktigt att både ge ris och ros. Det ska stå vad eleverna gjort bra och vad de kan utveckla.

[...] like two stars and a wish. Two things that are good about the work and then one thing they have to work on for next time (Teacher 2)

I skolan arbetar barnen ofta enskilt. De är placerade i grupper efter hur duktiga de är. Att gruppera utefter barnens förmåga är både bra och dåligt. I engelska, matematik och skrivning sitter barnen nästa alltid i grupper efter förmåga. Det är stor spridning i klasserna. Det är stor skillnad mellan barnens kunskaper. Detta är en stor orsak till nivågrupperingarna.

We got five different shades of level in this class. It works from a p8, which is a child that can't really read or write, so they are doing very kinder static practical things when we're doing phonics or writing or something. Where as the top table are working on a level 3c which is way above. (Teacher 2).

Att arbeta i blandade nivågrupper är viktigt. Barnen kan lära av varandra. De som kan mer kan befästa sina kunskaper i samspel med andra. Även det sociala samspelet kan utvecklas i samarbete med andra.

[...] both parties can improve their communication skills, learn to be tolerant of others (Teacher 3).

[...] I think often children learn better from each other than teachers because they relate much better to each other, its quite natural (Teacher 4).

Ibland får barnen arbeta i blandade nivågrupper. Dock arbetar barnen grupperade efter hur duktiga de är i matematik och engelska.

We do it for some things but the majority of the time we do have our separated groups (Teacher 2)

I have started doing mixed ability groups. So they do a lot of their work in mixed ability. To encourage working together for one, and, you know, they can help each other out. And they can keep moving along. I keep them in ability for most of the math things. Because I want to see what they can or can't do in that group. [...] But for maths and things like that I do try to keep them in their ability groups so I know they can do one thing before i move on to the next thing. (Teacher 1).

Att ge barnen ansvar är viktigt. Både över sitt eget lärande och i vardagen. För att göra detta får barnen olika uppgifter att utföra. De har olika ansvarsområden. Detta är ett sätt att göra barnen mer självständiga och ansvarstagande. Det ansvar som ges barnen över deras eget lärande i verksamheten är runt 50 %.

It's hard to say. Learning is carefully planned according to the curriculum and children's next step, but I would say that around 50% responsibility is given to the children over their own learning (Teacher 3).

If they have everything done for them they will never learn to be independent (Teacher 1).

I ask the children what they would like to do (Teacher 4).

Ett viktigt inslag i att ta ansvar är att ta ansvar över olika uppgifter. Barnen är ansvariga för att deras bord är fina och rena, de är ansvariga för att vattna blommorna och varje dag utses en elev som är ansvarig för att hålla upp dörren när klassen går till gymnastiken eller matsalen. Ett barn är även ansvarigt för att se till att närvarorapporten kommer ner till kontoret.

They are responsible to keep the plant alive, it's not my job, I'm not doing it. So I think it's really important for them to do. Because at home I think a lot of things are done for them. So they got to learn in school. I'm not going to do everything for them. They have to take responsibility for them selves. And for their learning. I can't force them to learn so they have to take that responsibility them selves as well (Teacher 1).

I en av klasserna som besöktes fanns en så kallad "chairman". Han eller hon som är chairman är dels ansvarig för viktiga beslut som ska tas under dagen. Han eller hon är alltså ordningsman med extra ansvar.

[...] he is in charge of, or she, to go down with the register and important decisions that are made during the day, like should we finish "nuts" now or whose going to take the dinosaur home at the end of the day (Teacher 2).

Det råder blandade åsikter bland lärarna om de arbetar utefter någon lärandeteori. Scaffolding och Howard Gardners intelligenser nämns av två av lärarna.

We work according to Howard Gardners multiple intelligence. You should always adapt to every type of learner in your lesson (Teacher 2).

De andra två talar mer om hur de undervisar eller skulle vilja undervisa. De talar om vad de tycker är viktigt i undervisningen.

I don't work according to any particular theory. Inclusive and creative teaching as much as possible (Teacher 3).

I think we have to be careful with how we teach them and we have to make it individual for the children. [...] do learning practically rather than sitting down. Otherwise they wont learn. So take onboard all of those, you know, the theories behind how children learn and everything. Yes you have to take that into account (Teacher 1).

Lärarna på skolan ser sig och skulle vilja vara medforskare tillsammans med barnen i undervisningen. Som det är nu så anser de att de ibland är medforskare och ibland den person som har kunskap att ge barnen.

[...] we're sort of all learning it as we go along together. And the children tells me some information that they have researched that I maybe didn't know about, and then I can tell them some information. And we do it together (Teacher 1).

Den nationella läroplanens inverkan i arbetet.

I skolan arbetar lärarna utifrån de guider (units) som följer med den nationella läroplanen och som de måste arbeta med. För att göra detta arbete till ett ämnesövergripande ämne har skolan döpt detta arbete till "learning journey". Learning journey är ungefär det samma som det temaarbete som många skolor och förskolor använder sig av i Sverige. I dessa finns det mål som ska uppnås utefter de grundläggande planeringar som ingår i guiderna.

We follow the national curriculum but group different units together to create

a "learning journey" (Teacher 3).

Åsikterna angående dessa learning journeys delar sig. Lärarna tycker att de är ett bra koncept, att det skapar en bra struktur för deras undervisning och de tycker att det är en bra idé. Dock är ämnena i guiderna (units) lite omoderna.

The topics are set. I need a bit of structure to know what I need to teach.
A really good idea (Teacher 4).

They are a bit dated. They are quite old. I mean they are good when you get a nice subject. Last year we did "around the world" so you know, you can relate the literacy to it and read stuff. [...] We found a really good book, a really good piece of children's literature that they get amerced in and you do things around that. [...] it would be nice to just do a topic on something, for example spiders for three weeks you know. Because they like it. Rather than do spiders in the morning and in the afternoon we do "around the world" because it's our learning journey. So it would be nice to be looser and be topic linked [...] more personalized to the children (Teacher 2).

De guider (units) som finns med i läroplanen och måste följas sträcker sig över en tvåårsperiod.

We got a two years cycle. So we got all science units for example. Split up over two years, and all the history. We try to group them together so they work well as a learning journey. [...] because we got year three and year four they won't repeat each year what they are doing basically. So that's why there is a two year cycle (Teacher 1).

I och med att guiderna har en medföljande grundplanering underlättar detta för planeringen av undervisningen som lärarna gör. I och med att de vartannat år börjar om på en guide (om de har samma årskurser) underlättar även detta för planeringen.

Yes, it makes it easier for planning wise. So you can still use it (Teacher 1).

I undervisningen finns det restriktioner för vad lärarna får och inte får göra. Rektorn på skolan vill gärna att de är så kreativa som möjligt men inom vissa ramar.

We do have restrictions on what we can and can't do. From the government and the head teacher. [...] So you are not completely free to do what ever you want but you can be creative as well but it's limits (Teacher 1).

I planerandet av undervisningen använder samtliga pedagoger läroplanen. I och med att varje ämne har uppnåendemål (learning objectives) och delar som måste finnas i undervisningen (units) så finns dessa alltid i tankarna under planeringen. Uppnåendemålen för varje lektion skrivs även upp på tavlan.

When ever we got a unit we always look at the objectives first and what the outcome is and then we work our own way to get to that (Teacher 1).

The national curriculum is somewhere to get the learning objectives from and guide the subjects content (Teacher 3).

Belöning och bestraffning.

På skolan läggs stor vikt vid uppförande och ordning. Skolan har ett belönings- och bestraffningssystem som alla måste använda sig av. Detta är bestämt av rektorn på skolan.

It's integrated in the school (Teacher 2).

You need to be firm here. If you let things slip you would have real behaviour problem. Cus already a lot of the children need to focus a lot on their behaviour. So if you let that slip you will ruin everything (Teacher 4).

På skolan finns det många olika typer av belöning. Det finns individuell belöning, gruppbelöning och klassbelöning. Belöningen är i form av klistermärken som senare, när ett barn fyllt sin klistermärkebok leder till att barnet i fråga får välja en sak ur en stor låda.

So every class has class sticker reward chart, so when the whole class are doing something well you get a class sticker. When they get around 30 I think it is when it's filled up they get a class treat. Like watching a film, going to the woods. Do something as a whole class which is quite nice, to do things together. We also have, because it's five different ability tables, we have team points. That's got a lot to do with keeping your table tidy and work together as a team. And they get given prizes every week, every Friday. We also have individual sticker charts. So the children can work for them selves so they fill up their sticker chart. And they get a prize (Teacher 2).

Belöningsystemet på skolan skapar enligt lärarna konkurrens och mellan barnen. Dock ses en viss mängd konkurrens som en positiv sak.

I think competition is good. I think it pushes them to want to do well. As long as they can accept not winning and still work hard I think that's a good thing to have a bit of a competition. As long as it is dealt with in the right way (Teacher 4).

Det är främst grupp poängen som skapar konkurrens. Medan den individuella belöningen är något som får eleverna att känna stolthet så skapar grupp poängen mer konkurrens och tävling mellan grupperna.

They like to show their parents and they like to have something to show that they have done some really good work today. But it is quite competitive (Teacher 2).

Dock råder det tveksamheter inför belöningsystemet på skolan. Det bidrar inte till livslångt lärande för eleverna och risken finns att de gör saker för att få belöning och inte för att lära sig.

I don't think it contribute to life long learning because life is often thankless and you are not rewarded for everything you do. That's why I think it's important to tell the children why you are pleased with them first and foremost and encourage them to feel proud of themselves (Teacher 3).

I understand why they are there but I don't like them (Teacher 4).

Just det att eleverna skulle lära sig saker för att få en sak och inte för lärandet i sig är något som finns i tankarna hos lärarna.

That's another reason why I don't give out stickers for every little thing.

Because I want them to be able to do their learning for them selves and not for what they going to get from it (Teacher 1).

Bestraffning finns även det på skolan. Dessa bestraffningar är för det mesta i form av att eleverna förlorar lektid på rasten. Det händer dock att eleverna får gå till rektorn för ett samtal eller att de får sitta utanför rektorns kontor under en rast. Bestraffning sker efter ett antal varningar. Det finns ett system med bra val (good choises). Detta är när barnen gör eller säger något bra, betänketid (thinking time) som innebär att barnen får en första varning och dåliga val (bad choises) som innebär att barnen om deras namn står kvar här vid lektionens slut förlorar lektid. De barns namn som vid lektionens slut sitter på bra val (good choises) belönas med ett klistermärke.

If they are doing something not so good they need to have some thinking time. They go on thinking time and they need to think about what they have done. Hopefully, after being on thinking time for a couple of minutes you wipe them of and say brilliant you have done well. But if they continue with bad behaviour it goes down to bad choices. [...] If they are still on bad choices after the session they have to sit down for five minutes (Teacher 2).

Hur undervisningen genomfördes - observationer

Under min vecka i skolan gjordes observationer i sju klasser. Under dessa observationer var målet att försöka se hur lärarna arbetade med barnens lärande i praktiken. Under intervjuerna framkom många åsikter om hur lärarna ville arbeta i verksamheten och med barnens lärande. Syftet var att under observationerna se om dessa önskingar och påståenden syntes i verksamheten.

Lärarna gav i intervjuerna uttryck för en vilja att arbeta mer nivåblandat med barnen. Under observationerna fanns det endast enstaka fall då detta verkligen hände. Största delen av tiden arbetade barnen enskilt och satt i nivågrupperna. Barnen hade speciella platser att sitta på vid varje lektion. De hade sina vanliga platser och grupper de tillhörde men sedan flyttade de runt under dagen och satt i den grupp de tillhörde beroende på vilket ämne de skulle ha. Detta för att hamna i rätt nivågrupp (ability group). Under mina observationer arbetade barnen med allt från matematik till gymnastik. På gymnastiken följde lärarna ett visst schema som var en av guiderna i national curriculum.

Lärarna gav i intervjuerna uttryck för att vilja arbeta kreativt. Detta gjorde de också. Dock kunde de som de sa i intervjuerna inte jobba helt fritt då de var tvungna att arbeta med den learning journey de hade just då. I arbetet med learning journey arbetade barnen självständigt. De hade dock möjlighet att prata med varandra och arbetet var lite friare än vad det var under till exempel engelskan. Dock gjorde alla barnen samma uppgifter och dessa utfördes enskilt. Detta var till exempel att göra en tidlinje över aztekernas existens. Detta gjordes med hjälp av bilder och text som barnen fick klistra in i sina böcker i rätt ordning.

Under dagen fick barnen hålla ordning på sin grupps bord. Efter varje lektion skulle borden vara rena och inga pennor eller papper skulle ligga fel. Detta var ett sätt för lärarna att ge barnen ansvar. Det var även vissa som fick gå och lämna registreringen.

Lärarna uttryckte i intervjuerna att de arbetade nivåblandat under vissa lektioner. Detta var dock inget som gjordes under de observationer som jag genomförde. Under dessa lektioner satt barnen i sina grupper och arbetade. Det var endast under gymnastiken som barnen blandades och då det inte fanns speciella grupper att ingå i.

Alla dagar hade ungefär samma struktur. Det var engelska och stavning på förmiddagen och till exempel gymnastik på eftermiddagen. Gymnastiken låg aldrig på förmiddagen. Under engelskan satt barnen i sina grupper och arbetade med en uppgift. Som nämnts tidigare så arbetade barnen enskilt. Under en lektion skrev barnen berättelser om deras favorithjältar och skurkar. Detta var ett arbete som även det skedde enskilt och utan för mycket prat barnen emellan.

Lärarna sa i intervjuerna att lärande är något som sker tillsammans och i samarbete med andra. Barn lär mycket av varandra och att arbeta nivåblandat är en bra sak enligt dem. Under observationerna var det nästan bara enskilt arbete som iaktogs. Det var endast vid ett tillfälle som barnen fick samarbeta i grupper med en uppgift. Dessa grupper var nivåblandade.

Under den vecka som spenderades på skolan upplevdes inte ett enda tillfälle då barnen kunde påverka innehållet på lektionerna. Eleverna hade fasta uppgifter att göra och de visste på vilket sätt dessa skulle göras. Lärarna säger i intervjuerna att de tycker det är viktigt för barnen att känna ansvar över sitt eget lärande, men under den vecka som undersökningen gjordes upplevdes detta inte.

Lektionerna avbröts lite då och då. Detta för att läraren tycktes anse att ljudnivån var för hög eller barnen inte var tillräckligt koncentrerade på uppgiften. Dessa avbrott skedde alltid genom att läraren räknade bakåt från fem. När läraren kom till ett skulle barnen sitta tysta på sina platser och inte röra någonting. Gjorde inte barnen detta fick de genast en tillsägelse och vid vissa tillfällen hamnade de på betänketid (thinking time). De som dock satt tysta och stilla blev oftast belönade med ett klistermärke.

Klistermärken var något som det delades ut mycket av på lektionerna. Det kunde vara för att ett barn arbetade bra eller svarade bra på en fråga. Efter en lektion kunde hela tio barn få varsitt klistermärke och i vissa fall visste de inte ens varför de fick dem. Lärarna uttryckte i intervjuerna att det var viktigt att barnen visste varför de blev belönade. Dock kunde utdelningen av klistermärkena ske så långt efter själva situationen att barnet i fråga inte kom ihåg varför de förtjänat en belöning. Utdelningen av belöning och även bestraffning tog ibland lång tid. Som lärarna berättade i intervjuerna så är det viktigt för dem att barnen vet varför de får en belöning och den verbala uppmuntran kom ibland i andra hand i utdelningen av klistermärken.

7. Diskussion och slutsats.

7.1 Diskussion

Att definiera lärande är inte lätt, och det är inte alltid som den egna synen på lärande stämmer överens med den verksamheten som bedrivs. Ibland kan detta bero på att jag som lärare anpassar mig till skolans befintliga arbetssätt. Det kan även bero på bestämmelser som kommer ovanifrån, från rektor eller regering. På skolan som jag

besökte och där de intervjuer som det redogörs för i denna undersökning genomfördes hade lärarna en uppfattning om att lärande sker i samarbete och samspel med andra. Inom den sociokulturella teorin är samspelet mellan de personer och den kultur som finns runt en person primär i jakten på erfarenheter (Vygotskij, 1995, s.9). Lärande är när något nytt läggs till det barnen redan vet och när den kunskap som barnen besitter utvecklas. Lärarna gav uttryck för att vilja arbeta nivåblandat i sin undervisning för att de barn som inte hade så stor kunskap inom ett område kunde få hjälp av de som var bättre och dessa kunde i sin tur befästa sin kunskap. Alla barnen får även arbeta med sin sociala förmåga i ett sådant här samarbete menade pedagogerna.

By working in mixed ability children with lower ability can learn from a peer, the child with higher ability can consolidate their knowledge by teaching another and both parties can improve their communication skills, learning to be tolerant of others (Teacher 3).

Inom den sociokulturella teorin ser man lärande som något socialt och något som sker i sociala sammanhang. Den intellektuella utvecklingen har sin utgångspunkt i sociala sammanhang och aktiviteter. Det sociala samspelet är en förutsättning för personligt tänkande och personlig utveckling (Imsen, 2006, s. 312). Detta tycker jag stämmer bra överrens med de tankar lärarna har om lärande. Som läraren ovan säger och som fler med denne uttryckte så sker lärande i samspel med andra barn och vuxna. Detta är dock något som inte sker i så stor utsträckning under lektionerna. Som jag nämnde ovan så skedde arbete där barnen satt i blandade nivågrupper endast en gång under de observationer som jag utförde under veckan. Hur kommer detta sig?

En annan sak som är viktig för lärarna är att arbeta kreativt med de ämnen de måste arbeta med. Att försöka få in så många olika arbetssätt som möjligt är något som lärarna uttryckte var viktigt. Under veckan jag var där var det antimobbing vecka så vissa lektioner var anpassade efter detta tema. Jag såg dock att lärarna försökte arbeta kreativt. De har mycket hjälpmedel så som en smartboard i varje klassrum som de ibland utnyttjar för att göra lärandet mer interaktivt. Även datorer används en hel del i klasser med lite äldre barn. En av pedagogerna talar i sin intervju om Howard Gardners olika intelligenser och att de försöker göra saker på lektionerna på olika sätt för att undervisningen ska passa alla barnen. Enligt Gardner i Imsens bok så föds människan med sju olika intelligenser och vi lär oss utifrån dessa på olika sätt (Imsen, 2006, s.426). Lärarna försöker inom de ramar de har att följa från den nationella läroplanen vara så kreativa som möjligt. Detta såg jag prov på under mina observationer. Barnen fick till exempel göra saltdeg tillsammans med en lärarassistent och i det arbetet gick de igenom mått och vägning, så som gram och milligram. Detta för att barnen skulle se vägning av ting i ett relevant och för barnen förståligt sammanhang. Pedagogerna som hade klassen talade även i intervjun om denna aktivitet som ett bra sätt att ge barnen mening i lärandet.

Att barnen fick se och ta ansvar för sitt eget lärande var även detta viktigt för lärarna. De sa sig gå igenom vad de gjort tidigare och vad barnen skulle arbeta vidare med. Ofta skedde detta i form av kommentarer på tidigare arbeten. Att barnen diskuterade sitt eget lärande på annat sätt än via kommentarer på papper såg jag inte. Dock hade vissa lärare genomgång med barnen då de nämnde vad de gått igenom lektionen innan. En lärare uttryckte sig som så att denne inte kunde tvinga barnen att lära sig. Detta är ju riktigt. Jag tror dock att genom att visa barnen deras utveckling och vad de

åstadkommit kan barnens vilja till fortsatt lärande väckas. Jag såg lite av detta under mina observationer.

Så hur arbetar lärarna i skolan jag undersökt? Deras inställning till och deras erfarenhet av lärande tyder enligt mig på ett konstruktivistiskt och en sociokulturell syn på lärande. De vill och försöker arbeta kreativt och på olika sätt, de anser att lärande sker i samspel med andra, de anser det viktigt att elever ser och tar ansvar över sitt eget lärande. Dock är dessa åsikter inte så genomgripliga i det praktiska arbetet. Jag anser att arbetet i undervisningen utgår från ett behavioristiskt och ett konstruktivistiskt sätt att jobba. Inom konstruktivismen sker lärande inom en person. Människors kunskap finns inne i människan, i människans huvud. Det är genom våra erfarenheter som vi bildar vår kunskap (Imsen, 2006, s. 49). Piaget har ju även sin stadieteori som man enligt mig arbetar mycket efter. Genom att ha nivågrupperingar i undervisningen följer barnen det stadie där de befinner sig i utvecklingen. Det som syns mest i undervisningen av de tre tankar och åsikter som nämndes ovan är att lärarna försöker arbeta så kreativt som möjligt inom de ramar de har. Att lärande sker i samspel med andra är en sak som alla de fyra lärarna jag intervjuade sa. Dock skedde inte detta under mina observationer. Barnen sitter och arbetar enskilt och de sitter i nivågrupper utefter deras kunskaper. Här finns inget av det samspel lärarna gav uttryck för som viktigt i lärandet. Hur kommer detta sig?

Skolan i England är utformad på ett annat sätt än den svenska. Det läggs mycket fokus på uppförande och på att barnen är artiga. Som en följd av detta finns det belöningssystem i skolan. Det råder en övergripande åsikt om att barnen behöver struktur och att den upprätthålls genom att belöna det som är bra och bestraffa mindre bra uppförande.

You need to be firm here. If you let things slip you would have real behaviour problem (Teacher 4).

Detta är en av behaviorismens grundprinciper. Genom betingning, så som belöning och bestraffning kan en persons beteende formas på det sätt som är önskvärt (Imsen, 2006, s.39). Belöning och bestraffning har en stor plats i skolan och under lektionerna hörs många tillsägningar. Lärarna har ett dubbelt förhållande till detta arbetssätt. De förstår varför de finns där men de tycker inte alltid om det. Enligt mig tar detta system upp stor del av undervisningen. Jag kan se att ett barn som blivit belönat känner sig stolt och han eller hon visar gärna upp det klistermärke som förtjänats. Dock är jag skeptiskt till om barnet i fråga är stolt över klistermärket eller anledningen till att det fått detta. Jag vet inte heller om barnet alltid förstår varför det blivit belönat.

Varför arbetar då lärarna på det sätt de gör? De tankar och åsikter som de ger uttryck för stämmer ibland inte alls överrens med den undervisning de bedriver, till exempel att de tycker det är viktigt att arbeta i nivåblandade grupper. På skolan är det bestämt från rektorn att det ska finnas ett belönings- och bestraffningssystem. Lärarna var tvungna att följa denna bestämmelse vare sig de tycker om det eller inte. Som en lärare säger i intervjun så är belöningssystemet integrerat i skolan. Det har alltid varit så. Även valet av ämne i skolan learning journey är något som redan är bestämt och som lärarna måste anpassa sig efter. Dessa ämnen följer med den nationella läroplanen. Detta medför att lärarna som de själva ger uttryck för, är fria inom ramar. De kan välja ganska fritt hur de vill arbeta med ett ämne, men ämnet i sig är redan bestämt. De kan dessutom inte vara helt fria då det följer med en grundplanering med

guiderna (units). Detta har enligt mig stor påverkan på arbetssättet. Lärarna måste gå igenom vissa saker och ämnen och de kan inte välja dessa utifrån vad barnen är intresserade av. Det finns ständigt dessa dilemman i läraryrket som hela tiden ska vägas in. Å ena sidan ska målen uppnås och sättet att arbeta på måste stämma överrens med de bestämmelser och förväntningar som finns från rektor och skolledning. Å andra sidan ska arbetet vara kreativt och utifrån barnens förutsättningar.

Den nationella läroplanen är som visats tidigare behavioristiskt vinklat i det att de mål som finns för varje ämne är sådant som barnen ska bli lärda. Alltså från lärare till elev. Även guiderna (units) som följer med har bestämda ämnen som barnen ska arbeta med. Genom detta blir enligt mig undervisningen även den behavioristiskt vinklad eftersom inget kommer från barnen själva. Medan den sociokulturella teorin och konstruktivismen tar fasta på vikten av barnens tankar och samspel i lärandet tar behaviorismen ett från oss till dem perspektiv. På skolan är arbetet enligt mig till stor del behavioristiskt. Dock finns viljan till mer konstruktivistiskt och sociokulturellt arbete där och pedagogerna försöker utifrån de förutsättningar de har arbeta utifrån deras tankar kring hur barn lär sig. Det som gör att de inte har möjlighet till detta fullt ut är enligt mig de bestämmelser som finns på skolan och de guider och mål som följer med den nationella läroplanen.

7.2 Slutsats

Att arbeta som lärare är enligt mig fullt av avväganden och dilemman. Som lärare måste man ibland arbeta på ett sätt som inte stämmer överrens med den uppfattning av lärande och undervisning som finns hos en själv. Jag tror dock som Kernell säger i sin bok att detta är en av tjusningarna med att vara lärare. I skolan jag besökt i England fanns det många bestämmelser som inte stämde överrens med det sätt som lärarna där erfar lärande på. Detta medförde att det ibland fanns en problematik mellan lärarens tankar och den undervisning denne bedrev. Ibland tror jag dock att det är lätt att bli hemmablind. De lärare jag har intervjuat i denna undersökning har endast arbetat på den besökta skolan och detta medför att det arbetssätt de har på skolan är det enda de vet om. I och med att skolan hade sina bestämmelser för hur undervisningen skulle gå till är det inte lätt att gå mot detta. Viljan till förändring finns dock där. I lärarnas sätt att se på lärande finns både det konstruktivistiska och det sociokulturella och de uttrycker alla att de försöker arbeta på sätt som stämmer mer överrens med dessa båda teorier inom de ramar som finns. Att lärarna själva insett vikten av att ta barnets perspektiv och arbeta så kreativt som möjligt är enligt mig ett stort steg bort från det behavioristiska arbetssättet som genomsyrar undervisningen.

8. Vidare forskning

Då detta är en väldigt liten undersökning i hur lärare på en skola i England erfar lärande ser jag som vidare forskning en större undersökningsgrupp. Det hade även varit intressant att se hur olika skolor skiljer sig åt i synen på lärande. Detta är ju en liten undersökning på endast en skola i England och för att en sådan undersökning skulle kunna säga något mer än om endast den besökta skolan skulle en större undersökning behöva äga rum. Det skulle även vara möjligt att genom fler intervjuer och fler observationer problematisera lärarnas erfarenhet och deras undervisning mer.

Det kan även tittas och diskuteras mer om den nationella läroplanen och dess uppkomst i vidare forskning.

9. Referenslitteratur

- Carlgren, Ingrid. (1999), *Miljöer för lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference. (2007) *Lärare av imorgon*, Stockholm: Lärarförbundet.
- Dysthe, Olga. (2003), *Dialog, samspel och lärande*, Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry. (2009), *Pedagogik för 2000-talet*, Stockholm: Natur och kultur.
- Esaiasson, Peter m.fl. (2007), *Metodpraktikan- konsten att studera samhälle, individ och marknad*, Vällingby: Elanders
- Gilje, Nils & Grimen, Harald. (2007) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*, Göteborg: Diadolos AB.
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn. (1997) *Forskningsmetodik- Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Imsen, Gunn. (2006), *Elevens värld- Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, Lars-åke. (2002), *Att finna balanser*, Lund: Studentlitteratur.
- Skinner, Fredric B. (2008/1968), *Undervisningsteknologi*, Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Strandvall, Tommy. (2000) *Internet som stöd för inläring och distansutbildning*, Vasa. <http://www.vasa.abo.fi/users/tstrandv/kapitel21.htm> (2010-12-02)
- Stukát, Staffan. (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger. (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (red.): *Kobran nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Myndigheten för skolutveckling. (Forskning i fokus Nr 12). Stockholm: Liber Distribution.
- The National Curriculum. (1999).
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolorna. Lpo 94 och Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vygotskij, S Lev. (1995), *Fantasi och kreativitet i barndomen*, Göteborg: Diadolos.
- Watson, John B. (1929), *Behaviorismen och dess metoder*, Stockholm: Natur och kultur.

Internetkällor.

<http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching.aspx> (Hämtat: 2010-12-04).

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/index.aspx> (Hämtat: 2010-12-13).

<http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> (Hämtat: 2010-11-30)

10. Bilaga

Intervjufrågor (England)

Theme 1

What's your name?

What's your education?

For how many years have you worked as a teacher?

For how many years have you worked at this school?

Have you ever worked at another school than this?

What year do you teach?

How old are the children in your class?

How many pupils are there in your class?

Theme 2 (pupils and the school)

In what way can the pupils influence the contents of your classes?

How much responsibility is given to the children in your classes?

Are the children divided in to groups in your? If yes, in what way and with what motivation?

How do you work to make children secure?

Do you work in any way to increase the children's self-esteem?

How do you support the children's own ideas?

Do you work according to any teaching or educational theory?

Theme 3 (Learning)

What is learning to you, how do you define it?

What amount of responsibility would you say you give the children over their own learning in your classes?

How important is it for you to let the children see their own learning?

Do you think children can learn from each other? Do you encourage that?

In what way do you work with children's different ways of learning?

Do you let the children work together in groups?

Do you mix the children and put the once who have a higher knowledge in the subject with the once who have more difficulties? **If yes:** What do you think the children can gain from that? **If no:** Why not?

Do you have to use the guide that comes with the national curriculum or can you use them as help in your planning?

What does the national curriculum mean to you as a teacher?

Do you use the curriculum when you're planning your classes?

You have a reward system at this school, who has decided that?

Do you think that it is a good or bad thing to work with rewards? How come?
In what way do you think that rewards can help the children's motivation?
In what way do you work to make the children motivated?
Do you think that rewards contribute to life long learning? In what way?
Are you free to try different ways of teaching?
Are you satisfied with the results you get in your classes?
- In what way?
In what way do you encourage the children's own ideas?
Can you drop the planning in a class if you see that the children are interested in something else?
In what way is your planning flexible?
What is your roll as a teacher according to you, a person who explores and learns about things with the children or a person whose assignment is to teach the children about things?