



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Vad avser läraren? Vad erfar eleverna?

En studie kring att synliggöra lärande.

Johanna Carlsson och Therese Larsson

Kurs: LAU 390  
Handledare: Mona Holmqvist  
Examinator: Inger Björneloo  
Rapportnummer: HT10-2611-252

## Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Vad avser läraren? Vad erfar eleverna?

**Författare:** Johanna Carlsson och Therese Larsson

**Termin och år:** Ht 2010

**Institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Mona Holmqvist

**Examinator:** Inger Björneloo

**Rapportnummer:** HT10-2611-252

**Nyckelord:** synliggöra lärande, lärande, Learning study, bedömning.

Vårt *syfte* med den här uppsatsen är att jämföra lärares syn på det eleverna ska lära sig vid ett specifikt lektionstillfälle med vad elever upplever att de lärt sig under samma lektion. För att ta reda på hur bra/mindre bra lärarnas och elevernas uppfattningar stämmer överens har vi ställt oss frågorna *vad avser läraren* och *vad erfar eleverna* i samma undervisningssituation? Vi har gjort en kvalitativ studie där vi använt intervju i kombination med observation som *metod*. Vi har sammanlagt genomfört 10 intervjuer varav 2 lärarintervjuer och 8 elevintervjuer. Vi har under arbetets gång även studerat litteratur för att kunna förankra vår studie i teorier kring lärande och tidigare forskning. Det huvudsakliga resultatet som vi har kommit fram till av insamlat material är att elever uppfattar samma lektionsinnehåll på olika sätt. Lärarnas ambition av vad elever ska lära sig under ett lektionstillfälle behöver nödvändigtvis inte stämma överens med vad eleverna upplever att de lärt sig. Idag ligger stort fokus på målen i kursplaner och styrdokument vilket innebär att bedömning har en central roll i dagens skola. Innan vi kan bedöma måste vi dock veta vad det är vi ska bedöma. Att synliggöra lärande skulle vi vilja beskriva som steget innan bedömning. Vår studies koppling till tidigare forskning inom ämnet, belyser läraryrkets komplexitet och att vi som lärare inte kan ta elevers lärande förgivet. Genom att synliggöra lärande finns det möjlighet att skapa förutsättningar för fortsatt lärande hos elever och lärare. Vår studie kan även bidra till en djupare förståelse för innebörden av vilka skillnader elever och lärare kan uppfatta av lärande och undervisning. Lärares strävan måste vara att skapa förutsättningar för lärande för att kunna genomföra det uppdrag som dagens lärare har, men det finns ingen enkel och likriktad väg till elevers förståelse även om de medverkar i samma lärandesituation.

## Innehållsförteckning

Förord.....	5
1. Inledning.....	6
1.1 Syfte.....	6
1.2 Frågeställningar.....	6
1.3 Uppsatsens disposition.....	6
2. Bakgrund.....	7
2.1 Bedömning och lärande.....	7
3. Teoretisk bakgrund.....	7
3.1 Definition av begreppet lärande.....	8
3.2 Definition av begreppet erfara.....	8
3.3 Lärandeteorier.....	8
3.3.1 Behaviorismen.....	8
3.3.2 Kognitiva och metakognitiva teorier.....	9
3.3.3 Sociokulturell teori.....	9
3.3.4 Variationsteorin.....	10
4. Tidigare forskning.....	10
4.1 Bedömning.....	10
4.1.1 Summativ bedömning.....	11
4.1.2 Formativ bedömning.....	11
4.2 Definition av learning study.....	11
4.3 Lärares fokus.....	12
4.4 Lärandets objekt.....	13
5. Metod och material.....	13
5.1 Genomförande.....	13
5.2 Urval.....	14
5.3 Externt bortfall.....	14
5.4 Förberedelser.....	14
5.5 Etiska hänsyn.....	15
5.6 Metoddiskussion.....	15
5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	16
5.7.1 Reliabilitet.....	16
5.7.2 Validitet.....	16
5.7.3 Generaliserbarhet.....	17
6. Resultat.....	17
6.1 Intervju och observation 1.....	17
6.1.2 Sammanfattning.....	18
6.1.3 Elever.....	18
6.1.4 Sammanfattning.....	19
6.2 Intervju och observation 2.....	20
6.2.1 Sammanfattning.....	21
6.2.2 Elever.....	21
6.2.3 Sammanfattning.....	22
6.3 Jämförelse mellan lärare.....	22
6.4 Presentation av vad eleverna har fokuserat på.....	23
6.5 Jämförelse mellan elever och lärare.....	23
7. Diskussion av resultat.....	24
7.1 Lärares syn på det eleverna ska lära sig.....	24
7.2 Elevernas erfarende.....	25
7.3 Varför blir uppfattningarna olika?.....	25
7.4 Fokus på det eleverna själva arbetat med.....	25

7.5 Fokus på de konkreta faktakunskaperna .....	26
7.6 Fokus på det läraren tagit upp i sin genomgång.....	26
7.7 Uppfattning kring att de inte lärt sig vid lektionstillfället.....	27
7.8 Vidare forskning och relevans för läraryrket.....	28
8. Slutsats.....	28
Referenslista .....	29
Bilagor.....	30
Bilaga 1 Intervjufrågor.....	30
Bilaga 2 Råd till berättaren.....	31

## **Förord**

Vi är två studenter som läser på lärarprogrammet vid Göteborgs Universitet och det här är vår examensuppgift. Under tio veckor har vi fått möjlighet att genomföra en studie kring att synliggöra lärande. Det har varit mycket lärorikt och vi har fått möjlighet att fördjupa de kunskaper vi förvärvat under utbildningen. Vi har använt många timmar till att läsa litteratur och avhandlingar av olika slag vilket verkligen breddat vårt sätt att se på vår kommande yrkesroll. Vår genomförda studie har även givit oss möjlighet att samtala med lärare och elever vilka har gett oss många goda tankar och funderingar kring undervisning och lärande. Under hela arbetet har vi försökt skriva både enskilt och tillsammans men har genom hela arbetet haft en bra dialog där vi stött och blött problem som uppkommit längst vägen. Efter hårt arbete känner vi oss nöjda med vår studie och hoppas att den kommer att kunna skapa nyfikenhet hos blivande och verksamma pedagoger när det gäller att fundera över samt utvärdera den egna verksamheten.

Ett stort tack vill vi tillägna de elever och lärare som ställt upp i vår studie och gjort den möjlig att genomföra. Vi vill också tacka Mona Holmqvist som varit vår handledare under arbetets gång.

## 1. Inledning

I vår lärarutbildning och under den verksamhetsförlagda delen av denna har vi kommit i kontakt med en modell som benämns Learning Study. Vi har nyfiket försökt förstå vad denna modell innebär för lärares och elevers lärande i skolan, och ställt oss frågan vad denna modell kan tillföra skolan som inte lyfts fram tidigare. En sak som vi fastnade för var att det i flera studier framkommit att det finns en diskrepans mellan det läraren avser att lära eleverna och det eleverna faktiskt lär sig. Enligt studier med learning study är en faktor för elevers lärande att lärares intentioner har hög överensstämmelse med vad eleverna faktiskt har erbjudits att lära i en undervisningssituation. Detta tyckte vi var intressant och valde därför att studera på vilket sätt denna skillnad yttrar sig i en helt vanlig lektion, ej genomförd inom ramen för learning study, för att se om denna skillnad framkommer även då.

### 1.1 Syfte

I kommande läroplan, Lgr 11, poängteras vikten av diskussionen om vad som ska läras i skolan. ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Lgr 11, s. 6). ”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker” (Lgr 11, s. 7). Vad eleverna ska lära sig är en viktig diskussion enligt de nya läroplanerna. Vad lär sig eleverna egentligen? Denna fråga anser vi vara av intresse för att beskriva på vilket sätt lärares intentioner och elevers erfarenhet av lärande i skolan skiljer sig åt i en vanlig undervisningssituation.

### 1.2 Frågeställningar

- Vad avser läraren och vad erfar eleverna?
- Vilka likheter och skillnader kan vi se av vad lärare och elever uppfattar av samma lektionsinnehåll?
- Hur får vi lärare eleverna att lära sig det vi vill att de ska lära sig?

### 1.3 Uppsatsens disposition

Vi har valt att inleda vår uppsats med att presentera orsaken till varför vi valt att skriva om just det här ämnet samt varför vi anser att ämnet är relevant. Inledningsvis nämner vi även några tankar kring bedömning och hur det hänger samman med det ämne vi valt, att synliggöra lärande. Därefter under rubriken *teoretisk bakgrund* har vi med hjälp av olika forskares tankar och teoretiska perspektiv försökt definiera ordet lärande. Vi redogör även för några lärandeteorier som vi anser relevanta för vår studie. Under rubriken *tidigare forskning* presenterar vi forskning som gjorts där studier liknande denna genomförts, vilket har bidragit till att vi kunnat förstå och tolka vår undersökning i ett större sammanhang. Vi går därefter noggrant igenom hur vår undersökning genomförts samt vilka forskningsmetoder vi använt, varför valet föll på just dessa samt de brister respektive fördelar som olika metoder för med sig. Det gör vi under *rubriken metod och material*. Under samma rubrik presenterar vi även hur vi tagit etiska hänsyn i vår undersökning. Därefter presenteras studiens *resultat* där vi gör en redogörelse i tur och ordning för de intervjuer och observationer som gjorts i vår studie. Vi har även jämfört de olika intervjuerna sinsemellan. Under rubriken *diskussion av resultat* kommer vi redogöra för våra tolkningar kring resultatet och lyfta fram de vi anser är betydelsefullt utifrån det studien varit avsedd att undersöka. Vi kommer även diskuteras lärarnas intervju svar i förhållande till hur olika forskare ser på lärande. Avslutningsvis presenterar vi vår *slutsats* där vi kortfattat sammanfattar det vi kommit fram till i vår studie samt

hur vår undersökning skulle kunna vara betydelsefull för andra pedagoger eller för framtida forskning.

## 2. Bakgrund

Varför är det här intressant? Som pedagoger har vi ett uppdrag att undervisa eleverna så att de når målen. Läroplanen ska vara ett verktyg för lärare och en hjälp för att skapa förutsättningar för elever att nå de målen som presenteras där och i andra styrdokument, exempelvis kursplaner. I den gällande läroplanen, Lpo 94, så väl som i den kommande läroplanen, Lgr 11, står det att skolan ska "ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem" (Utbildningsdepartementet, 1994, s 9 & Del ur Lgr 11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 och 2, s 10). I skolans styrdokument beskrivs de olika kunskaper eleverna förväntas ha med sig efter avslutad skolgång. De som arbetar i skolan måste försäkra sig om att eleverna lär sig det som avsetts i styrdokumentet. Går det? Det finns ingen enkel manual som beskriver exakt hur man går till väga för att samtliga elever ska lära sig, för i så fall hade alla elever lärt sig exakt lika och blivit godkända. Trots allt kvarstår lärares uppdrag att lära eleverna det som anges i kursplanerna och andra styrdokument.

### 2.1 Bedömning och lärande

Idag är bedömning en omfattande del av vårt arbete i skolan. Människor bedömer ständigt i sin vardag olika situationer och personer, och i vår yrkesroll som pedagoger har vi som uppdrag att bedöma barnens kunskaper samt vår egen praktik. Black m.fl. (2003) beskriver bedömning som *formativ* och *summativ*. Med summativ bedömning konstaterar vi hur långt eleverna nått vid ett visst tillfälle och bedömer arbetet så långt. Med formativ bedömning är tanken att bedömningen ska syfta till att utveckla och hitta vägar för eleven att arbeta vidare. Grundtanken är att människor är lärande varelser och att vi aldrig blir färdiglärda. Formativ och summativ bedömning är dock inte två motsatser utan snarare två sätt att bedöma som i allra högsta grad kompletterar varandra. I boken *Assessment for Learning* (Black m.fl. 2003) presenteras olika sätt att arbeta med bedömning i praktiken. Bedömningen ska vara till *för* lärande snarare än *av* lärande eftersom lärande är en process. Bedömning är ett sätt att hjälpa elever att bli medvetna om sin egen läroprocess och så småningom själva kunna bedöma vad de ska göra för att gå vidare i sitt arbete. Bedömning är dock också ett sätt att kontrollera att jag som pedagog utför mitt uppdrag att utbilda eleverna utifrån de styrdokument som verksamheten är reglerad av.

Under lärarutbildningen har många föreläsare pratat om det livslånga lärandet som ett aktuellt sätt att se på lärande. Vi har gått från det livslånga arbetslivet till det livslånga lärandet. Idag ligger stort fokus på målen i kursplaner och styrdokument därför har bedömning fått en central roll i dagens skola. Innan vi kan bedöma måste vi dock veta vad det är som ska bedömas och om eleverna lärt sig det vi som lärare haft som avsikt. Att synliggöra lärande skulle man kunna beskriva som steget innan bedömning. I vår studie vill vi jämföra lärarnas syn med elevernas syn och se hur bra/mindre bra de stämmer överens. Vi kommer att undersöka likheter och skillnader mellan lärarintervjuerna och elevintervjuerna samt observationerna.

## 3. Teoretisk bakgrund

I detta stycke presenteras tre definitioner av vad lärande är, vilka är vanligt förekommande i dagens skola. Vi ger också en definition av ordet *erfara* för att förtydliga vad vi menar med *vad erfara eleverna?* Vi kommer därefter att ta upp olika lärandeteorier som belyser hur man lär på olika sätt men i de definitioner och lärandeteorier som vi tagit upp (bortsett från behaviorism) talar man om erfarenhet och processer.

### 3.1 Definition av begreppet lärande

Ordet lärande är ett mycket brett begrepp som används i vid mening. I och med en förändrad kunskapssyn har synsättet om hur lärande sker förändrats. Tidigare har ordet *inläring* använts likt betydelsen av överföring. Eleverna skulle lagra kunskap och läraren lärde ut för att eleverna skulle lära in. Holmer (2009) menar att detta är en passiv syn på elevers lärande och förklarar att denna syn har förändrats utifrån kritik som menar att individens lärande sker i mer komplicerade sammanhang än att lagra kunskap. Han beskriver en förändrad syn på inläring som innebär att individer tillägnar sig kunskap genom aktiva handlingar och genom tanke – och samspelsprocesser. Därmed har ordet *lärande* börjat användas allt mer och i allt vidare mening.

Vi vill förtydliga och definiera ordet lärande med hjälp av Illeris som i sin bok, *Lärande* (2001, s. 13), har brutit ner ordet i fyra olika grundbetydelser som han menar finns med när ordet används i vardagsspråk. Illeris menar att lärande hänvisar till dels *resultaten av läroprocesserna*, dels till de *psykiska processer* som sker hos individen och dels de *samspelsprocesser* som äger rum mellan individen och hans eller hennes omgivning. Den fjärde aspekten handlar om att ordet lärande och ordet lärandeprocesser används felaktigt istället för ordet *undervisning* och att man då inte skiljer på vad som undervisas och vad individen faktiskt lär sig. Illeris menar att det inte är bra att ordet lärande används i flera olika betydelser eftersom det blir oklart vad man egentligen syftar till i ett konkret sammanhang. Han menar samtidigt att dessa grundbetydelser hänger samman på ett eller annat sätt och att det inte går att åtskilja dessa helt och hållet. Illeris ger i sin bok därför en vid och öppen definition av lärande:

Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande. (2001, s. 13).

Clark, Scarino och Brownell har definierat lärande. De menar att lärande är "... utvecklandet av förmåga att förstå världen och att handla gentemot den ... att lära sig förstå, lära sig uppfatta, lära sig erfara världen omkring oss" (Clark, Scarino & Brownell, 1994, s. 14, författarnas övers). Att lära sig *förstå*, *uppfatta* och *erfara* handlar om att själv tillägna sig det som ska läras och är olika delar i en process. Definitionen här ger en snävare förklaring av ordet lärande än den Illeris (2001) gav.

I pedagogiskt termlexikon definieras ordet som "... 1990-tals term för inläring som betecknar dels förvärv av kunnande och vetande, dels person som är i färd med att lära sig något ..." (Egidius, 1995, s. 159). "I färd med" skulle i den här definitionen kunna förklaras som att en person befinner sig i en process där personen färdas i riktning mot att lära sig något.

### 3.2 Definition av begreppet erfara

Begreppet erfara har enligt Carlgren och Marton (2007) definierats som "att erfara något innebär att urskilja detta något från det sammanhang som det ingår i och relatera det till det sammanhanget – eller till andra sammanhang. ... Men att erfara något är också att erfara en innebörd" (s. 129). Alltså att en individs erfara handlar om att kunna koppla sina upplevelser till tidigare upplevelser och till tidigare erfarenheter.

### 3.3 Lärandeteorier

Teorier som rör lärande och bygger på definitioner om lärande och kunskap är centrala i diskussioner om bedömning (Korp, 2001). Nedan tar vi upp tre lärandeteorier som tas upp i litteraturen vi studerat.

#### 3.3.1 Behaviorismen

Enligt Säljö (2000) är John B. Watson en viktig gestalt när vi talar om behaviorismen och tidig



läropsykologisk historia. Behaviorism är ett sätt att se på lärande där det handlar om bestraffningar och belöningar. Det som studerades var de synliga yttre beteendet, det som ansågs *reellt, konkret och verkligt* hos den individ man observerade (Säljö, 2000; Illeris, 2001). Det man pratade om inom den här forskningen var stimuli och respons där man iakttog hur en individ responderade på yttre påverkan. Redan tidigt i läropsykologins historia arbetade man utifrån att känslor har stor betydelse för lärandet som också är en viktig aspekt inom kognitiva och sociokulturella teorier (Illeris, 2001). Undervisningen inom behaviorismen bygger på att ”... läraren förmedlar kunskap till eleven, vars enda uppgift är att lagra den” (Korp, 2003, s. 63). Eleven betraktas som ett tomt kärl som ska fyllas av läraren. Behaviorismen är en så kallad beteendebaserad teori och sådana teorier fick vid slutet av 1970-talet kritik för att inte vara användbara för att ”... beskriva de komplexa kognitiva processer, som är involverade i problemlösning och reflexion ... ” (Korp, 2003, s. 63). Nya kognitiva teorier utvecklades därmed.

### 3.3.2 Kognitiva och metakognitiva teorier

Piaget är en viktig person när vi talar om kognitiva teorier. Teorierna bygger på att människan lär genom att handla och att hon av naturen är aktivt sökande. Piaget menade att individers kognitiva kapacitet i viss utsträckning varierar och är situationsbundna (Korp, 2003).

Korp (2003) har givit en definition av lärande ur ett kognitivt perspektiv och förklarar lärande som:

de processer som är inblandade när en person förändras genom sina erfarenheter; en process, som resulterar i relativt permanenta förändringar i förståelse, attityder, kunskap, information, förmåga och färdighet genom erfarenhet. (Korp 2003, s. 64).

I denna definition av lärande används specifika ord för att förklara ordet lärande till skillnad från Illeris (2001). Korp (2003) tillägger att till exempel mognad eller utveckling inte kan ses som lärande eftersom lärande omfattar en process som ”... inbegriper både individens erfarenhet och ett aktivt hanterande av information och konstruktion av kunskap” (s. 64). Däremot betyder det inte att exempelvis en elev inte har lärt sig då mognad och utveckling också kan bidra till att en individ lär sig (jmf. Illeris, 2001 s. 13). Piaget talade också om olika stadier barn gick igenom för att utvecklas. Enligt Piaget var varje stadie nödvändigt och det var omöjligt att klättra upp en nivå utan att ha gått igenom de tidigare stadierna (Korp, 2003).

Korp (2003) tar upp *metakognition* som ett viktigt begrepp inom kognitivismen. Metakognition innebär att elever reflekterar över sitt eget lärande och sina kognitiva strategier, de kognitiva strategierna kan förklaras som de metoder eleven använder sig av vid lärande. Inom den här teorin bör eleven kunna utvärdera sitt eget lärande för att kunna förbättra det. Korp beskriver att metakognition kan fungera som ett verktyg för eleven för att denne ska kunna bli självständig.

Kognitiv och sociokulturell teori har liknande syn på vad gäller att elever är aktivt sökande av naturen. Kognitivismens kritik riktade sig mot att teorin hade allt för stort fokus på individen och att den sociokulturella teorin har utvecklats utifrån denna kritik (Korp, 2003).

### 3.3.3 Sociokulturell teori

Enligt Korp (2003) förknippas ofta sociokulturella teorier med Lev Vygotsky. Inom sociokulturell teori menade Vygotsky att lärande alltid sker i ett sammanhang och att kunskaperna som en person uppnår hänger samman med hur personen upplever sammanhanget. En viktig aspekt i det är lärandets sociala karaktär samt språklig kommunikation. Vygotsky talade om ”proximala utvecklingszoner” som den zonen mellan vad en individ kan klara av på egen hand och vad denne kan klara av med hjälp från andra. Läraren ska bedöma var eleven befinner sig kunskapsmässigt för att kunna ge denne rätt stöd och skapa förutsättningar så att denne kan flytta fram gränsen. Det är alltså viktigt, enligt sociokulturell teori, att ge individen utrymme för att pröva sina erfarenheter och

kunskaper (Korp, 2003).

Säljö (2000) menar, liksom Korp (2003), att människan av sin natur är aktivt sökande och Säljö uttrycker att en av de mest utmärkande dragen är ” ... förmågan att ta vara på erfarenheter och använda dessa i framtida sammanhang” (Säljö 2000, s. 13). Vidare förklarar Säljö lärande och mänskligt tänkande/handlande ur ett sociokulturellt perspektiv. Han menar att stort intresse inom den sociokulturella teorin ligger vid hur individers och grupper tillägnande och användning av fysiska och kognitiva resurser. Fokus på samspelet mellan individ och grupp och dess omgivning är viktigt i det sociokulturella perspektivet.

### 3.3.4 Variationsteorin

Som vi nämnt tidigare har vi inspirerats av learning study-modellen och i detta stycke kommer vi att ta upp variationsteorin som används i den modellen.

Stort fokus inom denna teori läggs på frågan hur man förbättrar möjligheterna att lära? Holmqvist (2006) förklarar att denna teori utgår ifrån att alla människor erfar världen och dess fenomen på olika sätt. Hur en person uppfattar ett föremål blir unikt för varje person som betraktar det. Holmqvist (2006) exemplifierar detta med att lära en person vad en stol är för något genom att urskilja olika aspekter av en stol. En stols delar består av en sittyta, ett ryggstöd och ben. Först när en person kan sätta dessa delar samman till en helhet kan personen förstå att det är en stol dock måste den lärande även ges möjlighet att erfa olika typer av sittytor, ryggstöd och ben. Vidare förklarar Holmqvist att det blir lättare att urskilja att föremålet är en stol om den ställs i kontrast med en pall. Pallen liknar en stol men då den inte har ett ryggstöd kallas den för pall. Enligt variationsteorin kan läraren på detta sätt ge elever möjlighet att urskilja olika eller nya aspekter av ett fenomen.

## 4. Tidigare forskning

Vi valde att studera litteratur för att förankra vårt examensarbete i forskning men också för att få en djupare förståelse för vad vårt resultat kan generera. För att se vår undersökning ur ett större perspektiv tog vi hjälp av vad forskare skrivit tidigare kring lärande och synliggörande av lärande. Forskning är kumulativ och står ytterst sällan fristående från all annan forskning (Essaiasson 2007, s. 18). Vi har valt att fokusera på etablerade teorier kring lärande och har presenterat dessa utifrån tre skilda sätt att se på lärande vilka är behaviorism, konstruktivism samt sociokulturell inriktning. Vi har också grundligt studerat tidigare forskning av bland andra Carlgren och Marton (2007) samt Wernberg (2009) där de diskuterar både vad läraren fokuserar på i sin undervisning samt vad eleverna erfar. Vi har även studerat vad Mona Holmqvist (2006) har skrivit om learning studies och variationsteorin. Carlgren och Marton (2007) ingick i kurslitteraturen i början av vår lärarutbildning. När vi sökte efter litteratur via Internet fann vi studien av Wernberg (2009).

I dagens skola ska eleverna utveckla de kunskaper och förmågor som beskrivs i målen i kursplanerna. Det är viktigt att synliggöra lärandet för att lärare ska kunna planera undervisningen och skapa förutsättningar för elever att uppnå de målen. Det är också viktigt att synliggöra lärandet för att kunna definiera vilket lärande som avses och därmed kan bedömas. Nedan presenterar vi några forskares tankar kring två olika typer av bedömning.

### 4.1 Bedömning

Inom forskning talas det om olika slags bedömningar och bedömningens syfte. Bedömningen kan göras för att förmedla ett omdöme eller ett betyg till eleven eller så kan bedömningen göras i syfte att informera eleven så att eleven ges möjlighet att utveckla och förbättra sitt lärande och även för att utveckla lärares undervisning. Dessa två olika sätt att se på bedömning kan, som vi tidigare nämnt, benämnas som *summativ* och *formativ* bedömning (Black m.fl., 2003; Korp, 2003). Korp

nämner ett citat från Robert Stake som vi tycker beskriver detta på ett intressant sätt: ”Formativ bedömning är när kocken smakar soppan och summativ bedömning är när gästen gör det” (Korp, 2003, s. 77). Korp tar i sin bok upp olika typer av summativ och formativ bedömning, nedan presenterar vi de typer som vi anser relevanta för vår studie.

#### *4.1.1 Summativ bedömning*

När läraren bedömer för att generera ett betyg av något slag eller rangordna individers prestationer kan vi kalla det för summativ bedömning. Den grundläggande meningen är då att läraren ska ta hänsyn till ” ... kvalitativa samt kvantitativa aspekter av elevernas lärande som är relevanta i förhållande till undervisningsmålen ... ” (Korp, 2003, s. 77) och sedan värdera dessa. På en skolenivå kan bedömningen syfta till skolans ansvar. Eleverna har rätt att få en viss utbildning och skolan måste kunna försäkra elever och föräldrar samt för skolan själv att eleverna får det. Korp ger ett exempel på att elever har rätt till den undervisning som krävs för att de ska få tillräckliga kunskaper så att de uppnår betyget godkänd i kärnämnen (svenska, matematik och engelska).

#### *4.1.2 Formativ bedömning*

I lärarens bedömning av enskilda individer syftar den formativa bedömningen till att påverka elevers handlande mot de uppsatta undervisningsmålen, så småningom är meningen att ”eleven efterhand ska utveckla sin egen förmåga att utvärdera sin behållning och utveckla sina lärandestrategier” (Korp, 2003, s. 80). Den här typen av bedömning syftar också till att korrigera fel. I den formativa bedömningen, menar Korp, är det processen och inte resultatet som ska stå i centrum och förklarar att det är lättare att korrigera ett svar som är felaktigt än ”den process som lett fram till svaret” (s. 80). En viktig poäng som Korp tar upp är att den formativa bedömningen ska göras utifrån det som bedömningen syftar till.

En annan typ av formativ bedömning handlar om undervisning. För att kunna planera sin undervisning samt individuella prestationer behöver lärare utvärdera eller självvärdera sitt dagliga arbete och detta är också en typ av formativ bedömning (Black m.fl., 2003; Korp, 2003).

#### *4.2 Definition av learning study*

Enligt Gustavsson (2008) kan en learning study ses som kompetensutveckling för lärare. Genom samarbete med forskare och kollegor skapas möjligheter för lärare att få syn på de kritiska aspekterna av lärandeobjektet. Därefter kan de anpassa undervisningen efter det, vilket främjar lärandet hos elever, lärare och forskare. Holmqvist (2006) beskriver learning study som ett gemensamt arbete forskare och lärare emellan. En viktig aspekt är hur man som lärare väljer att erbjuda eleverna olika delar av lärandeobjektet, alltså det eleverna ska lära sig. Lärandeobjektet ska vara förankrat i teorier om lärande, forskarens roll i en learning study är att kartlägga avgörande aspekter för elevers lärande. Till en början görs en kartläggning av elevernas kunskaper och förmåga inom det område som utgör lärandeobjektet. En learningstudy-cykel genomgår enligt Holmqvist (2006) minst 11 steg i en speciell ordning. Stegen beskrivs nedan i stora drag och väldigt allmänt:

1. Ett avgränsat lärandeobjekt väljs.
2. Kritiska aspekter av lärandeobjektet analyseras.
3. Lärarna planerar tillsammans en lektion och har en gemensam teori kring lärande som grund.
4. Lektionen genomförs i en elevgrupp.
5. Lektionen analyseras och planeras om.
6. En lektion genomförs i en ny elevgrupp.
7. Lektionen analyseras på samma sätt som tidigare och planeras om.
8. En tredje lektion genomförs i en ny elevgrupp.
9. Lektion analyseras och ställs i relation till de två tidigare relationerna. Syftet är att försöka se vad som har avgörande betydelse för elevernas lärande.

10. Ibland genomförs eftertest för att se om kunskapen blivit av bestående karaktär. Elevernas kunskaper och utveckling undersöks och eftertestet har också som syfte att undersöka om eleverna även kunnat utveckla vidare utifrån den kunskap de tillägnat sig vid lektionstillfället.
11. Arbetet sammanfattas och dokumenteras skriftligt.

En learningstudy-cykel måste inte bestå av tre lektioner utan det väsentliga är att det är en uppreppande process. Syftet med en learning study är att läraren ska möjliggöra för eleverna att erfara det som ska läras på ett sätt som gör att lärande utvecklas. Det innebär att lärarens intentioner (det intentionella lärandeobjektet) ska erbjudas i en undervisningssituation (det iscensatta lärandeobjektet) så att eleverna utvecklar den kunskap (det erfarna lärandeobjektet) som lärarna avsett. I de fall det finns en samstämmighet mellan de tre olika faserna av lärandeobjekt utvecklas lärande av det avsedda lärandeobjektet i högre grad än när det finns olikheter. Att studera lärandeobjektets olika faser blir därför intressant, vilket även kan göras utan att en learning study genomförs, vilket detta arbete är ett exempel på (se Holmqvist 2006).

#### 4.3 Lärares fokus

I de lärandeteorier som presenterats ovan blir det tydligt att det, så väl som i många andra teorier inom inlärningspsykologin, oftare diskuteras frågor om **hur** vi lär och under vilka förutsättningar vi lär bäst än vad det diskuteras kring **vad** vi lär. (Carlgren & Marton, 2007, s 139). I vårt kommande yrke är det just vad eleverna lär som kommer att bedömas.

Carlgren och Marton (2007) diskuterar olika skolfrågor och var fokus läggs när lärande diskuteras på skolorna. De menar att frågorna ofta är av karaktär som är omöjlig att svara på och att frågorna handlar om hur arbetet ska läggas upp. Till exempel ”är det bra med konkret material i matematikundervisning?” eller ”är klassrumsundervisning bättre eller sämre än ett individualiserat arbetssätt?” Dessa frågor är helt beroende på fallet eftersom vi arbetar med människor och människor fungerar på olika sätt. Det läggs stort fokus på val av metod och själva akten medan det som aktiviteten syftar till, elevernas lärande, tas för givet. Vidare förklarar Marton att ”det som är föremål för didaktiska diskussioner är urvalet av innehåll. Frågan om vad eleverna egentligen lär har traditionellt inte varit en av didaktikerns frågor” (s. 123).

Carlgren och Marton tar upp ett intressant exempel från en av de första doktorsavhandlingarna i pedagogik skriven av Dufvenberg, sent 1800-tal. De använder Dufvenbergs avhandling när de problematiserar lärandet. Dufvenberg hade undersökt elevens uppfattning om en text och han menade att en och samma text uppfattades på olika sätt av olika elever och ansåg att ”detta har att göra med att eleverna inte så mycket mottar, som aktivt själv skapar, den innerbörd som texten har för dem” (Carlgren & Marton, 2007, s. 124). Alltså att eleverna inte bara tar in texten passivt och lagrar den utan tolkar den och skapar en egen bild utifrån tidigare erfarenheter. Vidare förklarar Carlgren och Marton att Dufvenberg i sin avhandling visar vad eleverna lär men att vad eleverna faktiskt lär inte behöver vara det som står i texten. Avhandlingen menar Carlgren och Marton är ett exempel på vad de kallar ”att inte ta lärandet för givet” och ställer den här didaktiska diskussionen mot det de kallar för den traditionella diskussionen (se ovan). Skolans uppdrag är att hjälpa eleverna att skapa förutsättningar för lärande och bedöma, dels för att kunna hjälpa dem på bästa sätt, dels bedöma de kunskaper som eleverna tillägnat sig. Eftersom det är elevernas kunskap vi ska bedöma bör fokus ligga på hur vi ska kunna hjälpa eleverna att tillägna sig kunskap för att nå målen i kursplanerna.

Utifrån de studier som Carlgren och Marton studerat anser de att lärare bör vara mer inriktade mot elevernas lärande än vad många lärare är idag. Även Runesson (1999) har gjort en studie kring detta ämne och pratar om vad lärare egentligen gör och om vad lärare säger att de gör. Hon har fokuserat på vad fem olika lärare gör i sin undervisning och menar att lärarna är mycket mer fokuserade på

elevens lärande än vad hon upplevt att de var i intervjun som genomfördes inledningsvis i studien. Runessons studie visar att samma undervisningsinnehåll och samma kunskapsmål hos de fem lärarna mottas på olika sätt hos eleverna. Runesson menar att det beror delvis på att lärare behandlar ämnesinnehållet på olika sätt beroende på elevens olika behov. Hon anser att det blir intressant att undersöka vad eleverna egentligen lär sig då undervisningsinnehållet behandlas olika.

#### *4.4 Lärandets objekt*

Wernberg har gjort en studie som hon valt att kalla för lärandets objekt. Hon menar att lärandeobjektet är ”den specifika förmåga i förhållande till ett innehåll, som läraren hoppas att eleverna skall utveckla och/eller förstå” (2009, s. 15). Hon pratar om ”lärandeobjektets tre former; det intentionella (planering), det iscensatta (genomförandet) och det erfarna (resultatet) under tre learning studies” (2009, s.15). Vidare beskriver hon att ”i en learning study studeras förståelsen av avsiktligt lärande i relation till det eller de sätt som läraren under en lektion möjliggör för eleverna att urskilja kritiska aspekter i lärandeobjektet” (2009, s.19). Även om man som lärare inte kan garantera att eleverna lär sig det man planerat, måste man ändå sträva efter att eleverna lär det vi som lärare avsett (se Wernberg 2009, s. 18). Wernberg (2009) menar att ”vad som är möjligt för elever att lära under en lektion, måste relateras till hur eleverna erfar innehållet i lektionen” ( s. 16). Hon säger även att ”elever bedömer sin egen förmåga näst intill uteslutande på sin egen uppfattning av vad man bör kunna” (ibid. s. 17).

Gustavsson (2008) har gjort en liknande studie. Gustavsson kunde se att lärare efter en genomförd ”learning study” blev mer inriktade än tidigare på det som de ville att eleverna skulle utveckla och lära. Inledningsvis i studien var lärarna mer inriktade mot olika undervisningsmetoder utan att fokusera på ett specifikt innehåll. Resultatet från studien visar att lärarna, som genomfört dessa ”learning studies”, tillsammans med forskare har givit möjligheter att ”identifiera problem i elevernas lärande” (Wernberg 2009, s. 210; Gustavsson, 2008). Genom att synliggöra både elevens och lärarens lärande på detta sätt har bidragit till att skapa förutsättningar för vidare lärande hos elever och lärare samt att studien skulle kunna bidra till en djupare förståelse för innebörden av lärande och undervisning.

## **5. Metod och material**

Vi valde att använda intervju och observation som metod i vår studie. Nedan redogör vi för hur vi gick tillväga samt diskuterar vårt val av metod.

### *5.1 Genomförande*

Vi valde att genomföra intervjuerna på lärarnas och elevernas arbetsplats, skolan. Anledningen till att vi valde skolan var till största del av praktiska skäl eftersom det var där lektionen skulle komma att genomföras. Vi försökte skapa en så trygg och behaglig situation som möjligt för informanterna genom att exempelvis sitta på en plats som för dem är känd och ostörd (jmf Essaiasson m.fl. 2007, s. 302). Vi genomförde sammanlagt tio intervjuer varav två lärarintervjuer och åtta elevintervjuer. Vi valde att spela in intervjuerna för att vid ett senare tillfälle kunna gå tillbaka och på nytt lyssna på intervjuerna. Vi var dock noga med att fråga informanterna innan intervjun så att de kände sig bekväma med att inspelningen ägde rum. Vi delade även upp intervjuerna så att vi genomförde hälften av elevintervjuerna var. Lärarintervjuerna genomförde vi tillsammans då de bara var två till antalet. Vi ledde varsin lärarintervju eftersom svaren kan bli olika beroende på vem som ställer frågorna (se Essaiasson m fl, 2007, s. 301). Efter intervjuerna analyserade och bearbetade vi materialet tillsammans.

Vi intervjuade båda lärarna i deras klassrum en halv timme innan respektive lektion. Lärare 1 hade med sig ett papper eleverna skulle få där en del av lektionsinnehållet stod nedskrivet i punktform. Lärare 2 visade oss de material hon tänkt arbeta med under lektionen. Inledningsvis började vi med

ett antal uppvärmningsfrågor för att, som Essaiasson m.fl (2007, s. 298) nämner ”skapa kontakt och upprätta en god stämning.” De båda förklarade hur de tänkt använda materialet för att gynna lärandeprocessen. De båda lärarna var väl förbereda och det verkade som om deras olika lektionsinnehåll var väl genomtänkt. Vi försökte genomföra intervjuerna på ett så likartat sätt som möjligt för att skapa möjligheter att jämföra intervjuerna sinsemellan.

Under lektionen satt vi längst bak i klassrummet och observerade läraren och eleverna. Vi fokuserade på hur läraren följde planen hon presenterat för oss och även hur uppmärksamma eleverna var på lektionsinnehållet. De elever vi främst fokuserade på var de fyra vi senare skulle intervjua. En av oss antecknade för hand under lektionen. Vi hade på förhand bestämt vad vi skulle fokusera på vilket vi beskriver mer utförligt i stycket metoddiskussion nedan.

## 5.2 Urval

Vi valde att intervjua två olika lärare vid två skolor. Eftersom vi utbildar oss för åk 1-6 valde vi att fokusera på dessa åldrar. Båda lärarna vi intervjuade arbetar i åk 5 och arbetar på de skolor där vi haft vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Vi intervjuade fyra elever från varje klass och det blev sammanlagt åtta elever. Från varje klass intervjuade vi två flickor och två pojkar. Eftersom eleverna gick i de klasser som de intervjuade lärarna undervisade i bad vi lärarna att välja ut fyra elever var. För vår studie hade det ingen större betydelse vilka elever det blev eftersom vi utgick från att samtliga elever skulle ha skapat sig en egen upplevelse av lektionsinnehållet. Trots allt ville vi i vårt urval försöka få en liten spridning på eleverna för att försöka få så olika uppfattningar som möjligt. Trost (1993, s. 117) nämner en metodik som kallas för *strategiskt urval*. Man väljer ut ett antal variabler som man tror kan vara av betydelse för hur man svarar. Exempel i vårt fall hade vi bett lärarna att välja ut fyra elever som befann sig på olika nivå vad de gäller hur lågt de kommit i det aktuella ämnet. Är då vårt val av intervjupersoner representativt? Eftersom vi intervjuat ett litet antal personer kan man inte säga att vårt urval är representativt för alla elever i en klass. Vi kan dock i efterhand konstatera att de svar vi fick från informanterna skiljer sig åt vilket skulle kunna vara en effekt av vårt strategiska urval.

## 5.3 Externt bortfall

Från början hade vi planerat att intervjua fyra lärare och 16 elever men tyvärr hade vi problem med att få informanter som ville medverka i vår undersökning. Essaiasson m.fl. (2007) menar att ”det så gott som alltid behövs minst en och kanske ibland även två eller tre påminnelser för att få en acceptabel svarsfrekvens” (a.a.s. 270). Vi e-postade och ringde flera olika lärare som var verksamma i årskurs 4, 5 och 6. Lärarna gav olika orsaker till att de inte hade möjlighet att ställa upp. En del uttryckte att de var för lite tid fram till jul, två andra undervisade inte svenska, en av de lärare som tackat ja bröt oturligt nog benet och två lärare menade att de var mitt uppe i ett projekt och att det inte gick att avgöra vad eleverna lärde sig under ett specifikt lektionstillfälle. Essaiasson (2007, s. 270) menar att svarsfrekvensen kan bli större om man erbjuder svarspersonerna något i gengäld för att de ställer upp. Det vi kunde erbjuda var resultaten av vår studie. Vi rannsokade oss själva och hur vi formulerat den e-post vi skickat ut till lärarna. Vi själva upplever inte att vår förfrågan var otydlig eller stötande. För att få ytterligare en åsikt frågade vi dock de lärare som ställde upp på intervjuerna kring hur de upplevt e-posten. Båda informanterna uttryckte att de upplevt e-posten som tydlig och välformulerad samt att vår undersökning verkade intressant. Självklart måste vi ta hänsyn till att olika personer kan uppleva samma text på olika sätt och ha med i beräkningen att vi själva kan vara orsaken till de bortfall vi fick.

## 5.4 Förberedelser

Vi formulerade tillsammans tre huvudfrågor som skulle ställas till läraren före det tänkta lektionstillfället. Enligt Essaiasson m.fl. (2007) är ”ett enkelt kännetecken på en bra samtalsintervju korta intervjufrågor och långa intervjusvar” (s. 298). Eftersom vi ville få så mycket information som möjligt kring lärarens ambitioner för vad eleverna skulle lära sig under lektionen formulerade vi

även ett antal följdfrågor för att underlätta för läraren att förklara hur hon tänkt. Vi formulerade även tre frågor som vi skulle ställa till eleverna efter lektionen. Dessa frågor var vi noga med att bestämma i förväg då vi ville undvika att bli färgade av lektionsinnehållet under observationen av lektionen. För att inte påverka elevernas svar var vi noga med att vi som intervjuare inte ställde ledande eller retoriska frågor utan snarare försökte hålla frågorna så öppna som möjligt (jmf. Ryen 2004, s. 49). Vi kontaktade de lärare vi ville intervjua med en förfrågan där vi förklarade vårt syfte med undersökningen samt vilken metod vi ville använda oss av. Vi ansåg att det skulle kunna bidra till att vi fick mer utförliga och genomtänkta svar kring vad lärarna ville uppnå med sina lektioner om de på förhand fick veta vad vi ville ta reda på. Eleverna fick dock inte se frågorna innan då vi upplevde att det inte skulle göra någon större skillnad för vilka svar de skulle ge. Vi ville också undvika att eleverna, som vi skulle observera, agerade annorlunda och försökte "leta" efter saker att lära sig. Anledningen till det är att vi ville få en bild av och försöka undersöka hur eleverna vanligtvis skulle uppleva innehållet i lektionen. Vi bestämde på förhand vad vi ville observera under lektionen. I samband med att vi skickade ut vår förfrågan till lärarna bifogade vi även en förfrågan till elevernas målsman för att försäkra oss om att vi fick lov att använda elevernas svar i vårt examensarbete.

### *5.5 Etiska hänsyn*

I vår uppsats har vi anonymiserat allt material så som elevens och lärares namn samt namnet på skolorna. I förfrågan till elevernas målsman garanterades anonymitet. Lärare och eleverna har även haft möjlighet att avsäga sig sitt deltagande i studien fram till och med publiceringsdatum (Vetenskapsrådet, 2009).

### *5.6 Metoddiskussion*

Intervju är en av de mest använda metoderna inom kvalitativ forskning, ofta i samband med observation (Ryen, 2004, s. 29). Självklart måste metod dock väljas utifrån vad man vill ta reda på (s.17). Studien vi gjort är en kvalitativ studie där vi undersökt två lärares ambitioner med ett lektionsinnehåll genom att intervjua dem i förväg. Vi ville även intervjua elever kring deras syn på lektionen efter att lektionen genomförts. Dessa båda ville vi sen jämföra för att se hur väl uppfattningarna överensstämmer. Enligt Ryen (ibid. s.14) "studerar forskare som använder kvalitativa metoder saker i deras naturliga miljö och försöker göra fenomen begripliga eller tolka dem utifrån den mening som människor ger dem." Anledningen att vi valde intervju som metod är att vi ansåg att det var den mest lämpliga metoden för vårt syfte. Vi valde intervju som metod istället för att använda oss av enkäter. Med en enkätundersökning hade vi kunnat få svar från fler personer vilket hade gjort att generaliserbarheten på undersökningen varit större dock är det svårt att med en enkät få svarspersonen att förtydliga eller fördjupa sina svar (Stukát, 2005, s.42f). Enligt Ryen (2004, s.15) kan en enkätundersökning ha många felkällor som till exempel att man svarar för att snabbt bli färdig eller att man kanske inte har bildat sig någon uppfattning kring det som efterfrågas. Det var viktigt för oss att få så mycket information som möjligt kring vad läraren hade för avsikt att eleverna skulle lära sig eftersom det var vad vi ville utgå ifrån. Vi har valt att benämna intervjupersonerna som informanter då vi sett dem som källor som berättar om hur de själva tänkt utforma lektionen och skapa förutsättningar för lärande i sin undervisning respektive hur de upplevt ett lektionsinnehåll. (Esaiasson m. fl, 2007, s 296). Intervjun vi gjorde har vi valt att kalla halvstrukturerad då vi hade ett par frågor färdigformulerade men försökte i så stor utsträckning som möjligt få informanterna att berätta fritt. Vi ville lägga störst vikt vid intervjupersonens upplevelse eller syn i en specifik situation (Kvale, 2009, s. 41).

Vi var noga med att formulera intervjufrågorna på ett sådant sätt att informanterna inte kände sig pressade att svara på ett visst sätt eller upplevde obehag på något sätt. I och med att lärarna fått ta del av frågorna tidigare hade de möjlighet att fundera över vilken information de ville ge oss innan intervjun ägde rum. Vi försökte även undvika ledande och retoriska frågor då vi ville minska risken för att påverka informanternas svar. Att känna personen man intervjuar kan vara både positivt och

negativt. Har man en god relation kan stämningen bli lättsam och avslappnad men det finns också risk för att man som intervjuare tolkar informantens svar utifrån de man redan vet om personen i fråga. Eftersom vi var två kunde vi hjälpa varandra att se så objektivt på svaren som möjligt. Vi lyssnade på allt material tillsammans men var endast två intervjuare vid lärarintervjuerna. Enligt Stukát (2005, s.41) "kan två personer upptäcka mer än vad en person gör." Under en intervjusituation finns det annat än bara informantens svar att ta hänsyn till så som ansiktsuttryck, kroppsspråk osv. I vårt fall var det inte så betydelsefullt eftersom vi hade få frågor men det hade kanske varit av större vikt om intervjun varit längre.

Vi valde att genomföra ostrukturerad eller osystematisk observation. Före lektionstillfället bestämt vad vi skulle fokusera på men vi hade inte ett observationsschema som vi följde till punkt och pricka under lektionen. Enligt Stukát (2005) "är det lättare att leta om man vet vad man letar efter" (a.a.s. 51). Vi valde att använda observation som ett komplement till intervjuerna då vi ansåg att det skulle kunna vara av intresse att kunna jämföra elevernas intervjusvar med deras grad av uppmärksamhet på lektionen. Vi ville även undersöka om läraren genomförde lektionen som hon planerat eller om hon förändrade sitt upplägg. När man observerar finns det, enligt Stukát (ibid s. 49), möjlighet att studera både verbala och ickeverbala beteenden. Med intervju är det främst det läraren/eleven säger som fokus ligger på. Under en observation är det också yttre beteenden som studeras och det är inte möjligt att studera hur exempelvis eleverna tänker vilket även här är en bidragande orsak till att vi ville kombinera de båda metoderna. Vi observerade alltså under en svenskalektion och satt båda två längst bak i klassrummet. En felkälla Stukát (ibid s. 50) nämner och som vi tagit med i vår beräkning är att de personer eller den grupp man observerar kan uppföra sig annorlunda på grund av att de är observerade. Ett sätt att minska risken för att den man observerar ändrar sitt beteende kan vara att observera vid flera tillfällen. Det hade vi i vår studie dock ingen möjlighet till då vi hade väldigt begränsad tid för att genomföra vår undersökning.

### *5.7 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet*

I detta stycke kommer vi att redogöra för vår studies vetenskaplighet genom att diskutera undersökningens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet.

#### *5.7.1 Reliabilitet*

När det gäller reliabilitet eller tillförlitlighet i vår studie är vi medvetna om de brister intervju som metod har. Det finns risk att intervjupersonen missförstått våra frågor och att vi uppfattat hans/hennes svar felaktigt. Det kan också vara så att intervjupersonerna, både lärare och elever, påverkas av det Stukát (2005, s. 38) benämner som intervjuareffekten. Vad han menar är att intervjupersonen svarar det de tror att vi förväntar oss eller vill höra istället för att svara vad de egentligen anser. Under intervjuerna försökte vi ställa frågorna så att vi inte påverkade informationen intervjupersonen gav. Ryen (2004) menar att "en fråga aldrig får ge orden till det svar den ber om" (a.a.s. 49). Att vi var två under lärarintervjuerna skulle också kunna vara en bidragande orsak till att intervjupersonerna svarade på ett visst sätt. Enligt Stukát (2005, s. 41) finns det en risk att den intervjuade upplever att hon/han befinner sig i underläge och därför ändrar sitt svar. All forskning är enligt Ryen (2004) "tolkande och styrs av en samling föreställningar om och känslor inför världen och hur den bör förstås och studeras" (a.a.s. 30). Vi är medvetna om att våra tolkningar har påverkat det resultatet vi nått fram till. Vi har även läst samma utbildning och har många liknande värderingar och sätt att se på saker vilket gör att risken har ökat för att vi förbisett något som skulle kunna vara av stor vikt.

#### *5.7.2 Validitet*

Validitet eller giltighet menar Kvale (2009) är ett sätt att ta reda på om undersökningen mätte det vi ville mäta. Alltså om våra intervjuer/observationer "verkligen speglar det/de fenomen eller variabler som intresserar oss" (a.a.s. 264). Stukát (2005, s. 128) menar att det finns risk att informanterna inte ger helt ärliga svar. Självklart måste vi ha en kritisk syn på vår undersökning och vi har under hela



arbetets gång försökt ta hänsyn till de felkällor som kan uppstå.

### 5.7.3 Generaliserbarhet

Det är inte möjligt att generalisera vår studie då vi intervjuat en liten grupp personer. Vi kan endast dra slutsatser kring dessa försökspersoner och de uppfattningar kring lärande som de har. Två intervjupersoner kan inte ses som representativa för alla lärare i femte klass. Möjligen skulle en större studie av liknande karaktär öka generaliserbarheten. Stukát (2005, s.129) använder ordet relaterbarhet som en enklare form av generaliserbarhet och som passar bättre i en del studier, bland annat vår. I vår studie har vi noggrant undersökt likheter och skillnader mellan lärares avsikter och elevernas upplevelser av samma moment. Kvale (2009, s. 281) menar att det ibland är mer adekvat att ställa sig frågan om det forskningsresultat man uppnått, utifrån till exempel en intervju, kan överföras till andra relevanta situationer snarare än att ställa sig frågan kring huruvida en studie är generaliserbar i största allmänhet. Möjligen kan någon använda sig av vår studie och jämföra med en annan liknande situation. Kvale (ibid.) använder Flyvbjergs ord för att påpeka att ”mänsklig verksamhet sker i praktikkontexter, vilket gör att det är viktigare att producera kontextberoende kunskap än att fåfängt söka efter en universell, förutsägande teori.” Eftersom den tid vi haft möjlighet att genomföra vår studie varit begränsad till en relativt kort period upplever vi att vårt resultat kan bli intressant trots det faktum att studien inte kan anses som generaliserbar. Självklart är det dock viktigt att studien som utförts i liten skala blir så noggrant gjord som möjligt för att resultatet ska kunna generera intresse.

## 6. Resultat

Vi ställde tre huvudsakliga frågor till lärarna som skulle syfta till att vi fick en bild av deras ambition kring vad eleverna skulle lära sig. Vi ville också ta reda på hur lärarna gått till väga när de valde vilket moment som skulle behandlas under lektionen samt hur de tänkt skapa förutsättningar för att eleverna skulle lära sig det tänkta momentet. Till eleverna ställde vi också tre huvudsakliga frågor som skulle syfta till att vi fick en förståelse kring hur eleverna upplevt lektionsinnehållet och vad de lärt sig. Vi ville undersöka vad eleverna fokuserat på och upplevt som det väsentliga i lektionen. Genom frågeställningarna kan vi studera vilka likheter och skillnader det tycks finnas mellan lärares intentioner och elevernas upplevda lärande i klassrummet.

### 6.1 Intervju och observation 1

Vi inledde intervjun med att ställa frågan ”*vad är din ambition att eleverna ska lära sig under den här lektionen?*” *Lärare 1* berättade att hennes ambition med lektionen var att eleverna själva skulle planera sin redovisning samt återberätta och lära sig en saga. Hon förklarade att ”alltså, vi jobbar ju med ett sagoprojekt nu. Vi har delat upp det i olika delar och i den här delen ska eleverna lära sig återberätta.” Hon menade att återberätta är ett av målen i kursplanen för svenska och förtydligade att ”så det är min ambition att de ska jobba med det målet.” I de svar vi fick på första frågan belyser *lärare 1* främst vad eleverna ska arbeta med under lektionen och hon går inte in särskilt djupt in på vad eleverna faktiskt ska lära sig.

Den andra frågan vi ställde var ”*hur kommer det sig att du valt just detta innehåll i din lektion?*” då vi ville ta reda på anledningen till varför läraren valt det specifika momentet. *Lärare 1* hänvisade därnär åter igen till målen i kursplanen för svenska och förklarade att eleverna behövde öva på momentet. Hon sa att ”det är ett av målen att man ska kunna berätta muntligt vad man har läst.” Hon berättade även att ”återberätta är en svår grej för dem och det är viktigt att de får förbereda sig, så att de vågar släppa pappret”. Hon förklarade att återberätta var ett moment eleverna inte arbetat med tidigare och uttryckte att det var en av anledningarna till att hon ville arbeta med just det momentet. Hon hade inte gjort något förtest eller någon tidigare bedömning kring elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter kring att återberätta.

Tredje frågan vi ställde var ”hur har du tänkt skapa förutsättningar (gå till väga) för att eleverna ska lära sig det här?” Läraren berättade att hon inledningsvis under lektionen ville gå igenom olika tips som eleverna kunde ha nytta av när de skulle öva in sagan. Hon ville också gå igenom hur man ska vara som berättare och vad eleverna kunde tänka på när sagan skulle återberättas. När intervjuaren bad läraren att beskriva lite mer om hur hon tänkt skapa förutsättningar för att eleverna skulle lära sig det som läraren hade som ambition, poängterade hon att hon vill ge dem tips och råd för att hjälpa dem vidare i sin bearbetning med sagorna. Hon förtydligade hur hon tänkt skapa förutsättningar för barnen att lära sig genom att säga att ”det är främst det här med att berätta då är ju att ge dem tips och råd för att komma vidare. De har inte redovisat så mycket, de är inte vana att göra det. Så lite vad man ska tänka på och det är ju då det här där jag har skrivit ut”. Hon visade pappret hon skrivit ut med tips och råd och berättade att ”så går vi igenom dem tillsammans för att de ska nå målet”. *Lärare 1* fortsätter att beskriva vad de ska arbeta med under lektionen snarare än vad och hur barnen ska lära sig.

Lektionen började med att läraren inledningsvis förklarade syftet med lektionen för eleverna. Hon berättade att de skulle få träna sig på att återberätta. Hon började med att fråga eleverna om de kunde komma på saker man bör tänka på när man ska återberätta. Eleverna kom med förslag som att skriva stödord, skriva ner kluriga ord för att minnas hur de stavas, läsa texten många gånger, inte hålla pappret precis framför näsan när man läser upp sagan och att göra berättelsen intressant. Läraren förtydligade det sista förslaget om att ”berätta intressant” att det kallas inlevelse och betyder att man berättar så att berättelsen blir levande. Läraren antecknade alla barnens förslag på tavlan samtidigt som hon lyssnade. Efter att barnen gett sina förslag berättade läraren att hon tänkt dela ut ett papper till dem med en del tips och råd kring att återberätta. Hon läste inte upp tipsen utan delade direkt ut pappret till eleverna. Eleverna fick sedan läsa en punkt åt gången högt inför de andra i klassen. Läraren valde de elever som räckte upp handen och ville läsa. Hon förtydligade varje punkt och upprepade även ibland den punkt som eleven läst. Hon förklarade sedan att de skulle få arbeta på egen hand och att de fick sitta på valfri plats. De fyra eleverna vi observerade spred ut sig och började arbeta med sina sagor på olika sätt. En elev arbetade inte med sin saga alls utan gjorde andra saker som att till exempel måla och prata med en klasskompis. Två av eleverna började skriva stödord och en elev läste igenom sin saga flera gånger. Vi har valt att bifoga pappret med lärarens tips och råd och den har rubriken *Råd till berättaren*. Läraren förmedlade mer eller mindre ett antal tips och råd och eleverna fick sedan arbeta på egen hand. Eleverna arbetade förberedande inför att återberätta sina sagor. Utifrån vad *lärare 1* förklarade under intervjun kring hur lektionen skulle utformas kunde vi under observationen av lektionen se att hon höll sig till sin lektionsplanering. *Lärare 1* sa under intervjun att de tillsammans skulle gå igenom tipsen för att eleverna skulle nå målet kring att återberätta. Vi är dock osäkra på om genomgången verkligen bidrog till att eleverna nu uppnå målet.

### 6.1.2 Sammanfattning

Som ambition med lektionen hade *lärare 1* att eleverna skulle bli bättre på att återberätta en saga. De skulle själva få planera sin redovisning och under lektionen få öva på sina sagor. Tanken var att de under en kommande lektion skulle få återberätta sagan. Läraren ville tillsammans med barnen gå igenom tips och råd för hur man ska vara som berättare och ge dem olika strategier som de kunde ha nytta av när de skulle lära sig och redovisa sina sagor och även som hjälp för att nå målet. Läraren gick inledningsvis under lektionen igenom tips och råd med eleverna och sedan fick eleverna jobba självständigt. Hon menade att barnen främst skulle lära sig återberätta genom att få ta del av de tips och råd hon presenterade för dem. Hon hade inte gjort någon bedömning av elevernas kunskaper och tidigare erfarenheter kring att återberätta men förklarade i intervjun att det var något eleverna inte arbetat med tidigare.

### 6.1.3 Elever

De fyra eleverna vi intervjuade har vi valt att benämna som *elev 1:1*, *elev 1:2*, *elev 1:3* och *elev 1:4*.

Nedan kommer vi presentera vad varje elev svarade på respektive fråga. Sista frågan svarade dock bara tre av eleverna på.

Vår första fråga till eleverna var ”*vad handlade lektionen om?*”. *Elev 1:1* sa att lektionen handlade om stödord. *Elev 1:2* sa inledningsvis att lektionen handlade om ”*ääh... vad man typ kunde skriva en bra saga av. Och inte prata så himla fort när man läser den och olika grejer, tips.*” *Elev 1:3* fick samma fråga och svarade ”*ehh... vet inte. Eller vad vi skulle göra?*” Eleven berättade vidare att de skulle öva på en saga. *Elev 1:4* förklarade att lektionen handlade om ”*tips om hur man berättar upp en saga.*” Hon sa till att börja med att hon inte kom ihåg vad det var för tips men sa samtidigt att det var dem hon hade lärt sig. Två av elever beskriver det de själva arbetat med under lektionen och samtliga tar även upp något av det läraren hade med i sin genomgång i början av lektionen. Trots att de fokuserat på olika delar av lektionsinnehållet verkar det som att det eleverna upplever som det väsentliga i lektionen är tipsen. *Elev 1:3* var den enda eleven som nämnde *öva på en saga* som det huvudsaliga syftet och inte främst tipsen om hur man kan gå tillväga för att minnas och återberätta.

Andra frågan vi ställde till eleverna var ”*vad lärde du dig under den här lektionen?*”. *Elev 1:1* tyckte att hon hade lärt sig lite mer om hur man skulle kunna komma ihåg sagan. Hon sa ”*mmm... lite mer, eller jag vet inte riktigt men... kanske lite mer om hur man kommer ihåg till exempel hur man ska komma ihåg saker. Hur man ska skriva stödord och så fast det visste jag redan men lite mer så om det.*” Hon uttryckte en viss osäkerhet till om lärandet skett under lektionen eller tidigare. När vi frågade *elev 1:2* vad han tyckte att han lärt sig svarade han ”*att inte prata så fort när man läser och vad var det mer? Kommer inte ihåg vad mer det var. Inte ha pappret såhär framför sig mycket när man pratar.*” Han tog upp något läraren hade med i sin genomgång och som var en av punkterna på pappret med tips och råd. Han försökte minnas vad han möjligen kan ha lärt sig. Hans svar beskriver snarare vilka tips och råd som behandlats under lektionen än något han faktiskt lärt sig. *Elev 1:3* började med att vara tyst en stund innan han svarade och sa sedan ”*att lära mig en saga utantill.*” Han sa att han nästan kunde det nu och berättar också att han lärt sig ”*hur man kan lära sig berätta en saga på ett enkelt sätt så, för innan visste jag inte hur jag skulle göra och så kunde jag inte komma ihåg den alla andra gånger om jag inte läser den flera gånger.*” Eleven sa att han trodde att det var det han lärt sig under lektionen och kunde inte komma på något mer just då. Han berättar att han försökt tidigare men inte lyckats trots att läraren påpekat att eleverna inte arbetat med momentet tidigare. Eleven berättar att han lärt sig men inte hur och förtydligar heller inte vad. *Elev 1:4* sa att hon lärt sig ”*alltså lite mer att man kan skriva upp stödord och att man kan stryka under typ meningar med en färgad penna... till exempel.*” Hon sa att det inte var något annat hon lärt sig, ”*i alla fall inte på den här lektionen*”. Hon la dock till ”*tror jag inte.*” *Elev 1:4* beskriver som *elev 1:2* något läraren tog upp som ett av tipsen för att kunna återberätta en saga. I sitt svar förklarar hon inte hur hon tänkt koppla understrykningarna och stödorden till att senare kunna återberätta.

Tredje frågan vi ställde var ”*känner du att du har förstått något eller lärt dig något du inte kunnat innan?*”. *Elev 1:1* sa att hon upplevde att hon ”*blivit lite bättre*” och att hon haft några lektioner innan kring sagorna. Hon uttrycker inte vad eller hur hon blivit bättre utan konstaterar bara **att** hon blivit bättre. Enligt *elev 1:3* handlade lektionen om att lära sig en saga utantill och han sa att han trodde han blivit bättre på det. Därefter förklarade han på nytt att han inte kunnat det tidigare när han försökt. *Elev 1:4* svarade ”*ehm, näj. Inte just på den här lektionen tror jag inte.*” *Elev 1:4* svarade i fråga två att hon lärt sig lite mer om bland annat stödord men hon ansåg inte att hon blivit bättre på något under lektionen.

#### 6.1.4 Sammanfattning

*Elev 1:1* sa att lektionen handlade om stödord, vilket var det hon arbetat med under lektionen, och berättade att hon blivit bättre på att skriva stödord under lektionen. *Elev 1:2* berättade att lektionen handlade om tips och råd kring hur man berättar en saga. Han gav exempel på att man inte ska prata för fort när man läser och att inte ha pappret precis framför näsan. Han nämnde de saker läraren

tagit upp i början av lektionen. Han sa att det var just tipsen han lärt sig. *Elev 1:3* sa att lektionen handlade om att lära sig en saga utantill och hur man kan berätta en saga på ett enkelt sätt. Han sa att det han lärt sig under lektionen var att minnas en saga och att han inte kunnat det tidigare. Han förtydligar dock inte vad skillnaden är nu som gör att det blivit lättare. *Elev 1:4* sa att lektionen handlade om tips kring hur man berättar upp en saga. I början av intervjun sa hon att hon inte mindes några av tipsen men att det var dem hon lärt sig. Efter ett tag nämner hon lärt sig tipsen som handlade om hur man skriver stödord och hur man kan göra för att komma ihåg en text genom att exempelvis stryka under med färgad penna. I slutet av intervjun uttryckte hon dock att hon inte blivit bättre på något eller förstått något nytt under lektionen.

## 6.2 Intervju och observation 2

En av studiens frågeställningar är som vi presenterat ovan – *Vad avser läraren?* Liksom i förgående intervju använde vi tre huvudsakliga frågor även i intervju 2. För att ta reda på detta ställde vi inledningsvis i intervjun frågan ”vad är din ambition att eleverna ska lära sig under den här lektionen?”

*Lärare 2* berättade att hennes ambition med lektionen var ”att de ska kunna lite mer om att läsa mellan raderna”. Vidare hänvisade hon till målen i kursplanen och sa att läsa mellan raderna innebar att: ”Man ska inte bara kunna svara på de konkreta frågorna utan att man också ska kunna läsa mellan raderna. Så därför har jag valt det.” Hon menade att läsa mellan raderna innebär att eleverna skulle kunna svara på frågor kring texten som inte främst syftar till den konkreta handlingen utan frågor som kräver svar utifrån de slutsatser man kan dra av en text.

Vidare undrade vi hur läraren tänkt i valet och planeringen av momentet och ställde vår andra fråga: ”hur kommer det sig att du valt just detta innehåll i din lektion?” *Lärare 2* berättade att: ”Vi har haft det här lästestet och det jag ser att de har svårt med fortfarande det är att dra egna slutsatser om det de har läst. Jag vet ju att det är det som är svårigheten. Nu är de så pass gamla i femman så då behöver de kunna lära sig det, det ingår i målen.” Läraren hade vetskapen och kunskapen om vad eleverna kunde sedan innan. Hon hade gjort ett förtest för att skapa sig en bild av vilket moment hon skulle undervisa kring, alltså en typ av bedömning av barnens kunskaper. Hon berättade också att hon gjort en bedömning utifrån tidigare behandling av momentet. Vidare förtydligade hon att det är just det valda momentet hon vill att eleverna ska lära sig när hon säger att: ”Förra året gjorde vi en hel del sånt. Men eftersom det är en väldigt speciell grupp så var många av dem inte mogna. De hade fullt upp med att läsa texten. Därför har jag inte satt målet än att de ska läsa texten själva. Utan därför läser jag texten.” Hon ville dock poängtera att eleverna skulle följa med i texten i sina böcker medan hon läste.

För att ta reda på hur läraren tänkt kring hur hon vill att eleverna skulle lära sig det här momentet ställde vår tredje fråga: ”hur har du tänkt skapa förutsättningar för att eleverna ska lära sig det här?” *Läraren 2* beskrev att ”jag använder mig utav en läsförståelse bok. Jag tänker läsa texten högt för dem. De ska inte läsa texten själva utan jag läser den högt. Sen är det de röda frågorna då. Då ska de sätta sig en och en och fundera över dem. Så ska de få diskutera i fyra-grupp. Sen ska vi titta på tavlan då vilka svar de har och varför de har dragit den slutsatsen de har gjort.” Läraren förklarade alltså hur hon tänkt lägga upp lektionen och vad de ska arbeta med. Till texten fanns olika typer av frågor, de röda frågorna som eleverna skulle besvara under lektionen syftade till att eleverna skulle dra egna slutsatser av texten. *Lärare 2* hade sedan tänkt samla elevernas svar på tavlan för att skapa en diskussion kring elevernas olika svar och varför de dragit de slutsatser de gjort. Hon berättade att alla vid det här tillfället fick läsa samma text oberoende av vilken nivå de olika eleverna låg på eftersom hon ville ha en gemensam text att diskutera kring. Genom gruppdiskussioner och genomgång av vad eleverna kommit fram till kunde läraren synliggöra olika uppfattningar av texten och frågorna, som kan öka elevernas förståelse och på så sätt bidra till lärande.

Lektionen började med att *lärare 2* berättade för eleverna att ”vi ska jobba med läsförståelse och träna på att läsa mellan raderna”. Hon förklarade att läsförståelse innebär ”att man förstår vad man läser” så som hon också förklarade i intervjun. I intervjun förklarade hon dock även att det innebär att ”man ska inte bara kunna svara på de konkreta frågorna”. Hon berättade för eleverna att de skulle arbeta tillsammans och lite själva. Sedan läste läraren texten högt och uppmanade eleverna att följa med i texten. Vad vi observerade var att de flesta elever fokuserade på texten medan några elever gjorde annat. Läraren bjöd sedan in eleverna att läsa delar ur texten, till en början var det få som ville läsa högt men efter att läraren sa: ”några till ni som kan tänka er” så kom fler händer upp i luften. När texten hade lästs två gånger, en av läraren och en av eleverna, så berättade läraren för eleverna att de skulle kolla på de röda frågorna och sa att de handlade om att läsa mellan raderna. Ett par elever uttryckte att de frågorna är svåra och att de istället ville ha de gröna frågorna (sakfrågor som handlade om textens innehåll) men läraren berättade att de inte var dem de skulle svara på. Läraren gick tillsammans med eleverna igenom de frågor de skulle svara på och tog upp oklarheter och svåra ord. Det var dels läraren själv som frågade ”vad innebär det?” eller ”vad betyder det ordet?”, dels var det eleverna som frågade dessa frågor. Efter den gemensamma genomgången av texten och frågorna berättade läraren att eleverna, en och en, skulle fundera över frågorna och skriva ner sina svar. Någon elev sa till läraren att hon var klar innan de andra var klara och hon fick då uppgiften att svara på de gröna frågorna. Därefter fick eleverna diskutera i grupper om fyra vad de hade kommit fram till. Flera elever uttryckte att de inte ville säga sina svar till någon annan. När detta problem uppkom diskuterade läraren det med hela gruppen och pratade om att alla människor uppfattar saker olika. Efter drygt 5 minuter bröt läraren gruppdiskussionen. Hon läste upp första frågan och bad varje grupp om ett svar och skrev det på tavlan. Sedan gick hon igenom likheter och skillnader mellan svaren som eleverna hade gett i fråga 1. De diskuterade svaren och efter denna fråga var lektionstiden slut och läraren avbröt uppgiften.

### 6.2.1 Sammanfattning

*Lärare 2* berättade under intervjun att hennes ambition med lektionen var att eleverna skulle bli bättre på att läsa mellan raderna. Hon menade att läsa mellan raderna innebär att eleverna skulle kunna svara på frågor kring texten som inte främst syftar till den konkreta handlingen utan frågor som kräver svar utifrån de slutsatser man kan dra av en text. Hon hade tidigare genomfört ett läsförståelsetest med eleverna och konstaterat att flera av eleverna fortfarande hade svårt med att dra egna slutsatser kring det de läst. Hon började lektionen med att presentera för eleverna att lektionen skulle handla om läsförståelse och att läsa mellan raderna. Efter att eleverna hade behandlat texten och frågorna diskuterade läraren tillsammans med eleverna kring de olika svaren som de hade kommit fram till för att synliggöra olika uppfattningar. Tanken var att detta skulle öka elevernas förståelse och på så sätt bidra till lärande.

### 6.2.2 Elever

De fyra eleverna vi intervjuade har valt att benämna som *elev 2:1*, *elev 2:2*, *elev 2:3* och *elev 2:4*.

För att ta reda på hur eleverna uppfattade att lektionen handlade om ställde vi frågan ”*vad handlade lektionen om?*” Vi fick olika svar på frågan. *Elev 2:1* sa att ”läsförståelse man skulle ja, först så skulle man läsa sen så skulle man skriva ner allting. Den handlade om två ungar som skulle ha gympa fast det blev inte spökboll som de brukade ha. Det blev redskapsgympa. Och så blev det helt kaos och sånt. De höll på att ramla ner för ribbstolen och sånt”. Eleven förklarade inledningsvis att lektionen handlade om läsförståelse och berättade vad han upplevde att de gjorde. Han tog upp vad texten de arbetade med handlade om. Läraren nämnde att eleverna inte bara skulle kunna återberätta innehållet i texten utan menade att läsförståelse handlar om att förstå vad man läser genom att kunna dra slutsatser av det man läst, vilket eleven inte antyder. Två elever berättade kortfattat vad lektionen handlade om, utan att de gav någon djupare förklaring av innebörden eller något exempel. *Elev 2:2* förklarade att lektionen handlade om ”läsförståelse, eller...(Fnissar) När man förstår vad man läser”. *Elev 2:3* berättade att ”det var nån typ läsförståelse, att a, man skulle kunna fatta vad

man läser bland annat". Eleven menade att det "bland annat" handlade om att förstå det man läser vilket antyder att han menade att det var fler saker lektionen handlade om, dock tar han endast upp läsförståelse. *Elev 2:4* svar liknande det svar vi fick av *elev 2:1* nämligen en beskrivning av vad de gjorde, men *elev 2:4* nämnde inte ordet läsförståelse. "Mm, läsa en text. Åsså typ skriva till den".

För att ta reda på huruvida eleverna upplevde att de lärt sig ställde vi frågan "*vad lärde du dig under lektionen?*" Tre elever uttryckte att de inte lärt sig eller att de inte vet om de har lärt sig något under den aktuella lektionen. *Elev 2:1* svarade "nej, jag vet inte". *Elev 2:2* svarade "inget". *Elev 2:3* "emm, asså jag, jag kunde nog faktiskt det redan det, det mesta". *Elev 2:4* upplevde att hon lärt sig något som läraren inte uttryckt som ett moment under lektionen. "Jag vet inte, (tyst en stund), å stava vissa ord, typ som magister, det stavas: m a g i s t e r".

Den tredje frågan som vi ställde var "*känner du att du har förstått något eller lärt dig något du inte kunnat innan?*" *Elev 2:1* sa att "det var som vanligt. Mmm....läsa och skriva av texten och så. Eller alltså jag skrev inte av texten jag skrev av det jag kom ihåg". Här uttrycker eleven liknade det tidigare svaret som han gav i fråga 1, alltså att de skulle läsa och skriva. Han säger också att det var som vanligt, alltså att inget under lektionen var annorlunda för honom och att de på en vanlig lektion t ex får "läsa och skriva av texten och så". Det han upplevde att han lärt sig är inte något av det läraren uttryckte att hon avsåg, hon uttryckte att eleverna vid detta tillfälle skulle gå ett steg längre och gå djupare in i texten. *Elev 2:2* svarar på frågan genom att skaka på huvudet och säger sedan att "vi har jobbat med detta förut". Eleven var fåordig och kortfattad i sina svar under intervjun. En annan elev ställde motfrågor och uttrycker en viss säkerhet i sina svar. "Menar du såhär bättre kunskap eller bättre som person?" Han frågade även om intervjuaren menade "nu under lektionen eller hela tiden". Intervjuaren försökte förtydliga frågan och sa att hon menade idag, under lektionen. Hon tog upp att eleven nämnde läsförståelse som ett innehåll i lektionen och frågade på nytt om eleven kände att han blev bättre på något under lektionen. Eleven svarade: "Nej asså jag så kunde nog redan det mesta". Intervjuaren frågade om eleven kände att han blivit bättre som person. *Elev 2:3* svarade då att det inte hade med saken att göra. Intervjuaren påpekade att hon ställde frågan eftersom eleven själv tagit upp det och om det var något eleven själv tänkte på. Eleven uttryckte på nytt att det inte hade med ämnet att göra. Eleven pratade inte så mycket om lektionen och innehållet i den. Han använde ordet "läsförståelse" när han berättade vad lektionen handlade om. *Elev 2:4* svarade "ja! Läsa mellan raderna, tycker jag". Hon upplevde att hon blivit bättre på att "läsa mellan raderna", dock hade hon inte använt detta uttryck tidigare under intervjun eller antytt något kring det hon nämner här.

### 6.2.3 Sammanfattning

*Elev 2:1* förklarade att lektionen handlade om läsförståelse och berättade vad texten de hört och delvis läst handlade om med hjälp av fakta som stod i texten och inte mellan raderna. Han sa att han trodde att han lärt sig men visste inte vad. *Elev 2:2* berättade att de under lektionen hade arbetat med läsförståelse och förklarade att läsförståelse innebär "att man förstår vad man läser". Hon upplevde inte att hon lärt sig något utan att hon kunde momentet sedan innan. *Elev 2:3* berättade att lektionen handlade om "typ läsförståelse". Han upplevde precis som *elev 2.2* att han kunde det mesta redan och inte lärde sig något på lektionen. Han pratade inte så mycket om lektionen och innehållet i den under intervjun men ställde flera motfrågor till intervjuaren. *Elev 2:4* berättade att de fått läsa en text och skriva till den. Hon sa till att börja med att hon inte visste vad hon lärt sig under lektionen men sa senare att hon blivit bättre på att stava vissa ord som till exempel ordet magister. I slutet av intervjun uttryckte hon också att hon blivit bättre på att läsa mellan raderna och att hon fått öva på det under lektionen.

### 6.3 Jämförelse mellan lärare

*Intervju:* Båda lärarna hade på förhand planerat sin lektion. De såg lektionstillfället som en del i en inlärningsprocess och syftet var inte att eleverna skulle nå målet efter genomförd lektion. Däremot

ville de båda att eleverna skulle bli bättre på momentet. Lärarna hade planerat att gå igenom något de visste att eleverna behövde träna på men med olika utgångspunkt. Båda lärarna behandlade ett moment som är mål från kursplanen i svenska. Lärare 2 hade gjort ett förtest för att skapa sig en bild av vilket moment hon skulle undervisa kring, alltså en typ av bedömning av barnens kunskaper. Lärare 2 berättade också att hon gjort en bedömning utifrån tidigare behandling av momentet. Lärare 1 ville jobba med ett moment som barnen inte jobbat med innan, hon hade gjort en bedömning av att eleverna behövde öva på detta. Ingen av lärarna hade valt att individanpassa lektionsinnehållet.

*Observation:* Vi kunde se att båda lärarna följde sin lektionsplanering så som de beskrivit den. Dock fick lärare 2 bryta innan de hade hunnit gå igenom alla frågor eftersom lektionstiden var slut. Inledningsvis förklarade lärarna syftet med lektionen för eleverna. I klassen hos lärare 2 arbetade alla i klassrummet och det var lärarstyrkt nästan hela tiden, med undantag för diskussioner i liten grupp. Hos lärare 1 var genomgången lärarstyrkt i 10 min sedan arbetade eleverna på egen hand.

#### 6.4 Presentation av vad eleverna har fokuserat på

Tabell 1.

	Fokus på det eleverna själva arbetat med	Fokus på faktakunskaper	Fokus på det läraren tagit upp	Upplever inte att de lärt sig
Elevgrupp 1 antal:	2	0	2	0
Elevgrupp 2 antal:	1	1	0	2

Utifrån elevernas svar har vi försökt jämföra grupperna sinsemellan och har kommit fram till fyra övergripande kategorier. Tabell 1 visar en överblick över vad vi upplevt att eleverna fokuserat på under intervjuerna och det är utifrån våra tolkningar av resultatet vi valt just dessa kategorier. Skulle någon annan ha genomfört samma studie skulle kanske andra kategorier belysas. Med tabellen vill vi ge en överblick och en grund till det vi diskuterar i kommande stycken. I tabell 1 har vi försökt kategorisera eleverna utifrån vad de fokuserat på under lektionen. I elevgrupp 1 fokuserade eleverna jämt fördelat på något de själva arbetat med samt något läraren tagit upp i sin genomgång. De beskrev i stort sätt vad de jobbat med vilket också var vår upplevelse av vad lärare 1 fokuserade på i sin redovisning av vad hon ville att eleverna skulle lära sig under lektionen. Samtliga elever uttryckte mer eller mindre att de lärt sig något under lektionen. I elevgrupp 2 skilde sig fokuset från i elevgrupp 1. I grupp 2 var det två av eleverna som uttryckte att de inte lärt sig något alls. Läraren hade valt att inte individanpassa undervisningen vilket skulle kunna vara en anledning till att dessa båda elever inte tyckte att momentet var lärorikt för dem. En elev fokuserade på texten som stod i boken, de rena faktakunskaperna och sa att det var texten i boken som han lärt sig. Slutligen nämnde en elev att det denne lärt sig på lektionen var någon som eleven själv arbetat med under lektionen. Ingen av de fyra eleverna i elevgrupp 2 uttryckte att de lärt sig något av det läraren beskrivit som det huvudsakliga lärandeobjektet under lektionen. Lärarens ambition var att eleverna skulle lära sig att läsa mellan raderna men bara en elev nämnde att det är vad hon lärt sig under lektionen.

#### 6.5 Jämförelse mellan elever och lärare

Tabell 2.

	Elever som tagit upp att de lärt sig något av det som var lärarens intentioner	Elever som <u>inte</u> tagit upp att det lärt sig något av det som var lärarens intentioner
Elevgrupp 1 antal:	4	0
Elevgrupp 2 antal:	1	3

I elevgrupp 1 kunde vi se att fyra elevers svar kring vad de lärt sig överensstämde på något sätt med det läraren haft som avsikt att eleverna skulle lära sig under lektionen. I elevgrupp 2 stämde endast en elevs uppfattning, överens med det som läraren uttryckt, nämligen elev 2:4. Ingen av de övriga tre eleverna i grupp 2 uttryckte att de lärt sig det som läraren beskrivit som det väsentliga med lektionen. Det behöver dock inte betyda att eleverna i grupp 1 faktiskt har lärt sig eftersom, som vi tidigare nämnt, det skulle kunna vara så att eleverna använt lärarens ord och gjort ett antagande om att det var det de förväntades lära sig. Det behöver heller inte vara så att eleverna i grupp 2 inte har lärt sig. Som vi också nämnt tidigare kan det vara så att eleverna inte är bekanta med att reflektera över sitt eget lärande.

## 7. Diskussion av resultat

Vi valde att kalla vår uppsats *Vad avser läraren? Vad erfar eleverna?* vilket är just det vi försökt undersöka i vår studie. Som vi tidigare redogjort för kan vi självklart inte dra några generella slutsatser kring vårt resultat men vi har ändå hittat flera spännande saker i studien vi gjort och kommer i den här delen, *diskussion av resultat*, presentera de tankar som undersökningen väckt hos oss. Att vi genomfört ett så pass litet antal intervjuer har gjort att vi försökt analysera och bearbeta det material och det resultat vi kommit fram till så noggrant och grundligt som möjligt. Vårt huvudsakliga syfte med studien var främst att undersöka vilken uppfattning eleverna själva har kring vad de lärt sig i relation till lärarens avsikt och inte så mycket huruvida eleverna lärt sig eller inte. Vi menar inte att vår tolkning av resultatet på något sätt skulle vara den enda rätta men vi tror att de vi kommit fram till skulle kunna väcka nyfikenhet och intresse för dem som läser vårt arbete.

### 7.1 Lärarens syn på det eleverna ska lära sig

Båda lärarna uttryckte att lärande är en process och räknade inte med att alla elever skulle komma att behärska det aktuella momentet efter det specifika lektionstillfället. Lärarnas syn på lektionerna är att de ingår som en del i ett större sammanhang. De definitioner vi tagit upp belyser att lärande sker genom olika processer (Illeris, 2001; Carlgren & Marton, 2007; Egidius, 1995) liksom även kognitiva och sociokulturella teorier tar upp (Korp, 2003). En del elever lär sig kanske mer vid just det här tillfället medan det här lektionstillfället inte är avgörande för andra elever. Olika elever behöver olika mycket tid på sig och de lär sig på olika sätt. Båda lärarna uttryckte vad syftet och målet var med den aktuella lektionen både under intervjuerna vi genomförde samt under lektionerna. De båda presenterade även hur arbetet skulle läggas upp under lektionen. Hur eleverna uppfattade syftet och målet som lärarna presenterade vet vi egentligen inte säkert. Att lärarna förklarade betyder inte att eleverna nödvändigtvis uppfattat det på samma sätt som lärarna.

Båda lärarna berättade att de planerat den aktuella lektionen dels utifrån mål i kursplan och dels utifrån en bedömning de gjort av att eleverna behöver öva på momentet för att kunna uppnå målen. Lärare 1 hade gjort sin bedömning utifrån vetskapen om att eleverna inte hade övat på det tidigare. Lärare 2 hade gjort sin bedömning genom ett förtest då hon konstaterat att eleverna behövde öva ytterligare på momentet. Den typ av bedömning båda lärarna gjort benämner Korp (2003) som formativ bedömning och kan alltså ses som ett hjälpmedel för lärarna för att kunna planera och



reflektera över sitt dagliga arbete. Lärarna hade gjort bedömningen för att synliggöra för sig själva på vilken nivå eleverna befinner sig i det aktuella ämnet samt för att vidare kunna skapa förutsättningar för lärande.

### *7.2 Elevernas erfارande*

Elevernas svar skilde sig mycket åt sinsemellan vilket för oss inte kändes helt oväntat. Carlgren och Marton (2007) diskuterar elevers lärande genom att beskriva ett exempel med att lära sig en text. De menar att en elev som lär sig något utifrån texten nödvändigtvis inte behöver lära sig exakt det som står där utan skapar själv en egen bild utifrån egna erfarenheter, så väl som de elever vi intervjuat kan ha skapat en egen bild av lektionsinnehållet utifrån egna erfarenheter. Även Wernberg tar upp detta i sin studie och menar att "vad som är möjligt för elever att lära under en lektion, måste relateras till hur eleverna erfar innehållet i lektionen" (2009, s. 16).

### *7.3 Varför blir uppfattningarna olika?*

Eleverna fokuserade på olika saker vid lektionstillfället vilket bidrog till att uppfattningarna blev olika. Det kan ha med förståelse och tidigare erfarenhet att göra. Det kan även ha att göra med vilka strategier barnen använder för att lära sig. En del lyssnar exempelvis till det läraren sagt, läser sig till det man anser att man lärt sig, eller har själv arbetat med ett moment praktiskt och på så vis tagit till sig kunskapen. Wernberg (2009) menar att "elever bedömer sin egen förmåga näst intill uteslutande på sin egen uppfattning av vad man bör kunna" (s. 17). Alltså skulle det kunna vara så att det som eleverna berättar för oss i intervjuerna kring vad de lärt sig är grundat i deras uppfattning om vad de tror att de bör kunna.

Från båda undersökningsgrupperna fanns det elever som fokuserade på något de själva arbetat med när de förklarade vad de lärt sig. Det fanns också elever i båda grupperna som direkt använde liknande eller samma ord som läraren använt i genomgången av lektionens syfte och mål. Några elever var osäkra på om eller vad de lärt sig och om lärandet skett under själva lektionen. En elev antydde även **att** han lärt sig, precis som att det är en självklarhet att man lär sig i skolan, men kunde inte uttrycka vad han lärt sig. Att inte veta vad man lärt sig behöver naturligtvis inte betyda att lärandet uteblivit. Lärande är ett abstrakt begrepp och det är inte säkert att eleverna vet vad det innebär. Det kan också vara så att eleverna sällan pratar om sitt eget lärande eller funderar över sitt eget lärande och därför har svårt att beskriva vad de faktiskt lärt sig. Att beskriva vad man lär sig när man befinner sig mitt i processen är inte heller helt självklart. Ibland kan det bli tydligare vad vi lärt oss när vi får ställa det vi nyss arbetat med i relation till vad vi kunde tidigare. Vi kommer nedan diskutera elevernas olika uppfattningar mer ingående utifrån det sätt varpå vi tolkat elevernas svar i relation till lärarnas avsikt med lektionerna.

### *7.4 Fokus på det eleverna själva arbetat med*

Elev 1:1 var en elev som fokuserade på något hon själv arbetat med under lektionen. För att komma ihåg sagan hade hon använt sig av stödord och uttryckte under intervjun att hon hade för många stödord. Under lektionen observerade vi att eleven gick fram till läraren och visade listan på de stödord hon själv valt ut och uttryckte att den var lite lång. Eleven kom själv fram till att hon ville minska mängden stödord och läraren gav henne tipset att läsa sagan flera gånger och se efter om hon kunde stryka några av orden. Man skulle kunna tolka flickans agerande som att hon ville bli bättre på ett moment, vilket i det här fallet var att skriva stödord, men att hon inte på egen hand viste hur hon skulle gå vidare. Enligt sociokulturell teori kallas som vi tidigare nämnt den zonen mellan vad en elev kan klara av på egen hand och vad eleven kan klara med hjälp av någon annan för "proximal utvecklingszon". Situationen med elev 1:1 är ett exempel på detta. När hon pratat med läraren fortsatte hon arbeta och under intervjun förklarade hon det som läraren tagit upp med henne under lektionen och kopplade det till sitt eget arbete med sagan. Hon beskrev det som att hon framöver skulle korta ner listan med stödord snarare än att det var något hon gjort den här lektionen. Hon var osäker på om hon lärt sig skriva stödord under lektionen eller om hon kunde det innan. I

hennes resonemang skulle man kunna urskilja att hon har en syn på lärande som att det är en process då hon uttryckligen har svårt att avgöra exakt när lärandet ägde rum. Hon verkar också ha en tanke om att hon genom att jobba vidare med det hon håller på med kan bli bättre och utvecklas.

En annan elev som också fokuserade på det han själv jobbat med under lektionen var elev 1:3 som berättade att han lärt sig att berätta en saga på ett enkelt sätt. Under lektionen jobbade han med att läsa igenom sin saga. Det skulle kunna vara så att eleven tolkat de tips och råd han fått av läraren som olika verktyg för att återberätta en saga på ett enkelt sätt. Hans upplevelse av att ha lärt sig något var direkt kopplat till något läraren förmedlat. Det intressanta är att det finns fler elever som nämner tipsen som läraren presenterat men elev 1:3 kopplar direkt tipsen till sitt eget arbete, sin egen saga och sin egen utveckling, vilket inte alla elever gjort. Han gör även en jämförelse mellan det han kunnat tidigare och vad han anser att han kan nu och gör på så vis en typ av självbedömning. Det är intressant att elev 1:3 menade att han inte kunde komma ihåg en text innan men att han nu visste hur han skulle göra medan läraren påpekade att de inte jobbat med detta moment innan. Det kan vara så att eleven har kopplat momentet till något annat moment, till exempel att återberätta en annan typ av text.

Elev 2:4 som är en av informanterna i grupp 2 upplevde också att hon lärt sig något av det hon själv arbetat med under lektionen. Det intressanta med den här eleven är dock att hon nämner något som inte var ett moment läraren hade som ambition att eleverna skulle lära sig under lektionen. Elev 2:4 ansåg att hon blivit bättre på att stava. Att eleven anser att hon lärt sig något som inte läraren tagit upp skulle kunna tyda på att eleven reflekterat över det arbete hon själv arbetat med under lektionen. I slutet av intervjun nämnde eleven också att hon blivit bättre på att läsa mellan raderna. Det är svårt att avgöra om eleven sa det för att läraren tagit upp det under lektionen eller om hon faktiskt upplevde att hon tränat på att läsa mellan raderna.

Som vi nämnt tidigare ser lärarna lektionerna som en del i en process vilket vi även påpekat att elev 1.1 verkar göra. Vi funderar kring om någon/några av de andra eleverna också ser lärande ur ett större perspektiv. En del elever använder ord som *blivit bättre på* eller *lite bättre* vilket skulle kunna tolkas som att de upplever att utvecklingen fortsätter. Att alla inte kan uttrycka vad de lärt sig under ett specifikt lektionstillfälle skulle också kunna tyda på att de upplever att lärande inte är avgränsat till exempelvis en lektion utan att de efter en tid kommer förbättra sig. Det som eleverna 1:1, 1:3 och 2:4 uttryckt under intervjuerna skulle enligt kognitiva teorier kunna benämnas som ett metakognitivt tänkande då eleverna reflekterat över sitt eget lärande under lektionen. Eleverna 1:1 och 1:3 hade även reflekterat över sina egna kognitiva strategier och funderat över hur de kunde utveckla dessa. (Korp, 2003).

### 7.5 Fokus på de konkreta faktakunskaperna

Elev 2:1 uttryckte att lektionen handlade om läsförståelse vilket läraren inledningsvis nämnde. Han beskrev noggrant vad texten de läst handlade om och fokuserade på det ordagranna innehållet i den. Eleven uttryckte att han lärt sig men visste inte vad. Det skulle kunna vara så att eleven lagt fokus på det texten handlade om och uppfattat innehållet i texten som det man skulle lära sig under lektionen eftersom det var vad han återberättade. Att han använde lärarens ord *läsförståelse* skulle kunna tyda på att han har en föreställning om att man lär sig saker i skolan men inte funderat djupare kring vad det är han lär sig i olika moment. Det är intressant att fundera kring varför eleven valt att fokusera på faktakunskaperna. Det skulle kunna vara så att eleven fokuserat på det han uppfattat som det konkreta i lektionen då läsa mellan raderna är ett mer abstrakt moment och inte lika lätt att beskriva.

### 7.6 Fokus på det läraren tagit upp i sin genomgång

Elev 1:2 säger att han har lärt sig något av det läraren hade med i sin genomgång. Vi är osäkra på om eleven tagit till sig det läraren sagt och gjort kunskapen till sin egen eller om han bara upprepar

det läraren presenterat för honom. Att eleven använder lärarens ord när han berättar vad han lärt sig behöver dock, som vi tidigare nämnt, inte nödvändigtvis betyda att lärandet uteblivit. Att härma eller ta efter någon annan är också ett sätt att lära. Det skulle trots allt kunna vara så att eleven uttryckte det han trodde att vi ville höra och hittade på svar utifrån de han hört läraren prata om i sin genomgång eftersom han använder lärarens ord. Eleven uttryckte att han varken kom ihåg vad sagan hette eller vad den handlade om däremot sa han att han tyckte att sagan var bra. Eleven kopplade inte det läraren sa under lektionen till sitt eget arbete med sagan. Han berättade några saker som han ansåg att han lärt sig under lektionen som framförallt handlade om hur man kan vara som berättare. Under lärarens genomgång upplevde vi eleven som koncentrerad men under det egna arbetet arbetade han inte med sagan som han blivit uppmanad att göra. Det skulle kunna vara anledningen till att eleven inte reflekterat över lektionsinnehållet utifrån sitt eget arbete.

Det blir oerhört viktigt att fundera över vad man säger och hur man uttrycker sig i klassrummet under exempelvis en genomgång om det finns elever som enbart fokuserar på det jag som lärare sagt. En tanke kring att eleverna i intervjuerna berättat det som läraren sagt under lektionerna, är att eleverna ser det läraren säger som ”det enda rätta”. Enligt behaviorismen ses eleven som ett tomt kärl som ska fyllas med den kunskap som läraren förmedlar (Korp, 2003; Säljö, 2000) Enligt behaviorismen skulle möjligen pojken agerande kunna förklaras som att han ser på lärande på detta sätt.

Elev 1:4 sa att lektionen handlade om hur man kan berätta upp en saga. Vi skulle vilja tolka ”berätta upp” som återberätta. Även denna elev berättade om olika tips och verkade ha funnit olika strategier. Hon nämnde tips som läraren tagit upp i sin genomgång men hade även läst tipsen på pappret läraren delat ut. Jämfört med elev 1:2 arbetade den här eleven själv med lärarens tips och råd genom att läsa och på så sätt försöka göra kunskapen till sin.

Några elever använder som sagt lärarens ord när de berättar vad lektionen handlade om och vad de lärt sig. Om de har samma uppfattning är dock svårt att uttala sig om utifrån den ringa mängd information vi fått. Även om människor använder samma ord kan innebörden i orden skilja sig åt. Så länge vi inte kan gå in och granska lärarens/elevernas tankar i detalj kan vi inte ta reda på om det är lärarens ord eller elevens egna, vi kan bara anta.

### *7.7 Uppfattning kring att de inte lärt sig vid lektionstillfället*

Eleverna har kommit olika långt med de olika momenten. Vi upplevde att en del var väl medvetna om vad de själva kunde medan andra elever, som till exempel elev 2:1, verkar ha lagt allt sitt förtroende till läraren och ”skolan”. Kan det vara så att de sistnämnda eleverna antar eller möjligen tar för givet att man lär sig något i skolan och att det blivit en självklarhet som inte ifrågasätts? Om så är fallet sker kanske ingen reflektion kring varför de lärt sig eller ibland ens vad, bara att de förmodligen lärt sig. Har de eleverna lagt ansvaret utanför sig själva eller är eleverna inte bekanta med att reflektera över sitt eget lärande? Är lärande ett begrepp de inte är bekanta med?

Elev 2:2 svarade fåordigt i intervjun och uttryckte att hon inte upplevt att hon lärt sig något. Hon kunde uttrycka varför hon ansåg att hon inte lärt sig vilket bidragit till att vi tolkat eleven som att hon förstått lektionsinnehållet men att hon möjligen redan behärskade momentet att läsa mellan raderna och därför inte fick tillräckligt stor utmaning under lektionen. Hon upplevde därför inte att lektionen var givande eller att hon lärde sig något.

Vad det gäller elev 2:3 skulle det också kunna handla om kunskapsnivå. Eleven uttryckte sig på ett säkert och övertygande sätt när han påpekade att han redan kunde det de gått igenom på lektionen. Han ställde många motfrågor vilket ingen annan elev gjorde. Det är svårt att avgöra i vilket syfte han ställde motfrågor. Det skulle kunna vara så att han inte förstod intervjufrågorna eller så kunde han inte svara på dem för att han faktiskt inte ansåg att han lärt sig något?

För att samtliga elever ska få utvecklas efter sin förmåga behöver undervisningen individanpassad. Under lektionerna vi observerade framgick det inte tydligt om lärarna arbetade individanpassat. I grupp 1 fick alla elever samma tips och råd och i grupp 2 fick alla elever läsa samma text och svara på samma frågor. Trots allt skulle det kunna vara så att lärarna individualiserat arbetet med eleverna i samtal med eleverna under lektionen. Eftersom vi observerade under endast en lektion är det svårt för oss att urskilja hur mycket av undervisningen som var individanpassat och hur mycket som var samma för alla. Hur som helst handlar individualisering om att förändra metoder i undervisningen men också att ta hänsyn till att elever lär på många olika sätt. Vi anser att första steget är att fundera över vad eleverna ska lära sig och att frågan kring hur arbetet ska läggas upp bestäms utifrån den elevgrupp man ska undervisa.

### 7.8 Vidare forskning och relevans för läraryrket

För att forska vidare skulle man kunna göra en större mer omfattande undersökning. Forskning kring vad elever lär sig sker ju redan som sagt i exempelvis learning studies där frågan kring *hur vi får barnen att lära sig det vi vill att de ska lära sig* är aktuell. Carlgren och Marton (2007) menar att många lärandeteorier tar upp frågan hur och under vilka förutsättningar människor lär men att det även borde diskuteras mer om vad människor lär. Vi har bl.a. studerat vad eleverna upplever att de lärt sig och för att forska vidare inom detta område skulle det vara intressant att studera detta i förhållande till vad eleverna faktiskt lär sig. Aktionsforskning är en typ av forskning vi anser skulle vara en intressant fortsättning på vår studie. Fler lärare skulle själva kunna utvärdera sin egen praktik, och fundera över vad deras elever lär sig och varför. Metoder som att använda videokamera i klassrummet eller ta hjälp av kollegor som kan komma och observera under en lektion skulle kunna vara fruktbare metoder. Genom att använda sig av en "learning study"-modell kan man fånga elevernas lärande genom att genomföra för- och eftertest och undersöka vad eleverna kan innan exempelvis en lektion eller ett antal lektioner samt undersöka om det skett en utveckling efter undervisningstillfällena. Vi anser att vår studie kan generera intresse hos verksamma lärare att reflektera över diskrepansen mellan lärarens avsikt och elevernas erfarenhet.

## 8. Slutsats

Genom att ha genomfört den här studien samt tagit del av vad forskare skrivit har det blivit tydligare för oss att elever lär på många olika sätt och fokuserar på olika saker vid samma undervisningstillfälle. Trots att vi genomfört ett litet antal intervjuer har vi genom elevernas varierade svar kunnat konstatera att innehållet i en lektion uppfattas olika beroende på vilken elev vi pratar med. Vad läraren avser med en lektion är inte nödvändigtvis inte det eleverna erfar. För att svara på frågan *hur får vi elever att lära sig det vi vill att de ska lära sig* måste vi först definiera vad det är vi vill att de ska lära sig. Genom att arbeta med learning study kan vi som pedagoger skapa förutsättningar för att fånga upp elevers lärande och identifiera problem elever stöter på i olika lärandesituationer. Med hjälp av learning study kan vi även lyfta diskussionerna till en nivå där vi diskuterar vad eleverna ska lära sig innan vi bestämmer *hur*. Vi kan konstatera tillsammans med Carlgren och Marton att man **inte kan ta lärande för givet**. Elever mottar inte innehållet lika mycket som de själva aktivt skapar en egen bild av innehållet utifrån tidigare erfarenheter.

## Referenslista

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.

Carlgren, I., & Marton, F. (2007). *Lärare av imorgon*. Stockholm: Lärarförbundet

Clark, J. L., Scarino, A., & Brownell, J. A. (1994). *Improving the Quality of Learning: A Framework for Target-Oriented Curriculum Renewal in Hong Kong*. Hong Kong: Institute of Language Education.

*Del ur Lgr 11: Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: kapitel 1 & 2.* ([http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11\\_kap1\\_2.pdf](http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/21/84/Lgr11_kap1_2.pdf)) (101214).

Egidius, H. (1995). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts juridik.

Gustavsson, L. (2008). *Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan*. Högsolan Kristianstad: Kristianstad.

Holmer, J. (2009). *Lärande och kunskap*. (Forskning i Halmstad, Rapport nr 20). (red. Hörte, S., Å., & Christmansson, M.) Halmstad: Högsolan i Halmstad

Illeris, K. (2001). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Korp, H. (2003). *Kunskapsbedömning – hur, vad och varför*. Stockholm: Myndighet för skolutveckling.

Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Runesson, U. (1999). *Variationens pedagogik*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju- från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Falun: Nordstedts.

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

Trost, J. (1993) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Vetenskapsrådet, (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSEFR.pdf> (110117).

Wernberg, A. (2009). *Lärandets objekt: Vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Högsolan Kristianstad: Kristianstad.

## **Bilagor**

### **Bilaga 1** *Intervjufrågor*

#### *Lärare:*

- Vad är din ambition att eleverna ska lära sig under den här lektionen?
- Hur kommer det sig att du valt just detta innehåll i din lektion?
- Hur har du tänkt skapa förutsättningar (gå till väga) för att eleverna ska lära sig det här?

#### *Elever:*

- Vad handlade lektionen om?
- Vad lärde du dig under den här lektionen?
- Känner du att du har förstått något eller lärt dig något du inte kunnat innan?

## **Bilaga 2 Råd till berättaren**

Här får du en lista med råd och tips, men det går inte att tänka på alla dessa saker på en gång. Välj ut någon punkt som du kan tänka på.

- Läs igenom texten och skriv ner stödord från texten. Skriv dessa ord i den ordning dom de kommer i texten. Försök sedan återberätta texten genom att bara titta på stödorden.
- Du måste naturligtvis träna mycket på din text. Träna mest på början och slutet. Kan du dessa så går mitten nästan av sig själv.
- Träna flera gånger att återberätta texten för dig själv. Träna sedan gärna med någon kompis som lyssnar.
- Tala långsamt och tydligt. Det vore väldigt synd om lyssnaren inte skulle höra vad du har att berätta, när du har arbetat hårt och tränat.
- Visa inte om något går snett eller blir fel, fortsätt bara berätta. Ingen vet ju vad du skulle ha sagt.
- När du tycker att du kan återberätta texten bra, så skriver du ner t.ex. de fem viktigaste stödorden på ett litet papper. Detta papper kan du ha i handen när du återberättar texten, ifall du skulle komma av dig.
- Bestäm dig för om du vill sitta eller stå när du återberättar din text.
- Visa gärna bilder eller saker som har med redovisningen att göra. Det gör att redovisningen blir intressantare och inte så enformig.