



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Hur kan kunskap förstås?

- En empirisk studie om elevuppfattningar och lärandet.

Anette Engvall

Examensarbete för LAU 660

Handledare: Hans Ekbrand

Examinator:

Rapportnummer:

ABSTRACT

Titel: Hur kan kunskap förstås? –En empirisk studie om elevuppfattningar och lärandet.

Författare: Anette Engvall

Kurs: Examensarbete för LAU 660

Termin: Vårterminen 2007

Syfte: Syftet med arbetet är att på ett teoretiskt plan föra en diskussion över hur man kan förhålla sig till kunskap. Syftet med arbetet är också att empiriskt undersöka lärares- och elevers uppfattningar av hur elever lär.

Metod: En teoretisk diskussion och problematisering av olika förhållningssätt till kunskap och en empirisk samtalsintervju med lärare och elever.

Material: För den teoretiska delen har en läsning skett av de franska postmodernistiska filosoferna, fenomenologin samt en genomgång av den svenska pedagogiska debatten kring lärandet.

Ytterligare ingår i den empiriska delen fyra lärare och tre elevgrupper om två till tre elever från Lindholmens Yrkestekniska Gymnasium.

Nyckelord: Förändringsprocesser, pluralism, legitimitetskris, otydlighet, lärprocesser, elevuppfattningar.

Huvudresultat: Huvudresultatet för den teoretiska diskussionen kring hur man kan förhålla sig till kunskap är att det både inom ett postmodernistiskt filosofiskt perspektiv, ett svenskt utbildningspolitiskt och pedagogiskt perspektiv, fanns en stor otydlighet och osäkerhet inför kunskapsbegreppet. Legitimitetsvikt och en förändring av våra tidigare synsätt har lett till att både pluralism och att medierna fått en ökad betydelse. Även utbildningspolitiskt har en legitimitetsvikt skett varvid medierna fått ökad betydelse som medium mellan beslutsfattarna och de som skall realisera besluten. Även eleven förhållande till kunskap blir utifrån ett pedagogiskt perspektiv tudelat av en vetenskaplig diskurs och en mera vardagsdiskurs.

Huvudresultatet för den empiriska undersökningen av hur lärare och elever upplever lärandet fokuserades på de tre temana ”Förkunskaper”, ”Upplevelsen av kunskap” och ”Var frågor kring lärandet viktiga?”. För förkunskaper gällde att lärarna kopplade detta till en social omognad och hänvisade det till ett grundskolans misslyckande. Beträffande själva upplevelsen av kunskap såg lärarna att det största problemet för eleven var att de hade svårigheter med att kunna realisera sina mål. Vidare ansåg lärarna att frågor kring lärandet var mycket viktiga men endast en av de fyra ansåg sig jobba aktivt med frågan. För elevsvaren gällde att de ofta hade svårigheter att dra några slutsatser eller gav fåordiga svar. Endast på frågan kring hur de upplever sitt lärande sågs en variation från ”mycket” till ”liten” medveten över sin lärsituation. Genom att tolka elevernas korthuggna svar genom fenomenologen Merleau-Ponty kan detta ses som en brist på ett igenkännande av sin lärsituation.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING.....	3
2	HUR KAN KUNSKAP FÖRSTÅS?.....	5
2.1	DE STORA BERÄTTELSESNAS SLUT.....	5
2.2	VERKLIGHETENS FÖRSVINNANDE.....	6
3	SVENSK UTBILDNINGSPOLITIK OCH PEDAGOGISKA PERSPEKTIV.....	7
3.1	UTBILDNINGSPOLITIKEN I SVERIGE.....	7
3.2	PEDAGOGISKA PERSPEKTIV.....	9
3.3	VAD HAR EN POSTMODERNISTISK KUNSKAPSDEFINITION, SVENSK UTBILDNINGSPOLITIK OCH PEDAGOGISKA PERSPEKTIV GEMENSAMT?.....	10
3.4	HUR KAN KUNSKAP UPPLEVAS?.....	11
4	TIDIGARE FORSKNING.....	12
4.1	TIDIGARE FORSKNING OM ELEVUPPFATTNINGAR.....	13
5	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	14
5.1	TEORIDEL.....	14
5.2	DEN EMPIRISKA DELEN.....	14
6	EN EMPIRISKT STUDIE OM ELEVUPPFATTNINGAR OCH LÄRANDET.....	15
6.1	METODVAL.....	15
6.2	URVAL.....	15
6.3	ETIK.....	16
6.4	GENERALISERBARHET, RELIABILITET OCH VALIDITET.....	16
6.4.1	<i>Generaliserbarhet</i>	16
6.4.2	<i>Reliabilitet</i>	17
6.4.3	<i>Validitet</i>	17
6.5	TILLVÄGAGÅNGSSÄTT.....	18
7	RESULTATDEL.....	19
7.1	TEMA ”FÖRKUNSKAPER”.....	19
7.1.1	<i>Läraernas syn på elevernas förkunskaper</i>	19
7.1.2	<i>Elevernas syn på sina egna förkunskaper</i>	20
7.2	TEMA ”UPPLEVELSEN AV KUNSKAP”.....	20
7.2.1	<i>Läraernas syn</i>	20
7.2.2	<i>Elevernas syn</i>	21
7.3	TEMA ”ÄR FRÅGOR KRING ELEVERS LÄRANDE VIKTIGA?”.....	22
7.3.1	<i>Lärare</i>	22
7.3.2	<i>Elever</i>	22
8	ANALYS.....	23
8.1	FÖRKUNSKAPER.....	23
8.1.1	<i>Var förkunskaper viktiga?</i>	23
8.1.2	<i>En möjlighet eller en begränsning?</i>	24
8.2	UPPLEVELSEN AV KUNSKAP.....	24
8.2.1	<i>Det är vägen som är det viktigaste</i>	24
8.2.2	<i>En mångtydig värld och ett främlingskap</i>	25

8.3	ÄR FRÅGOR KRING ELEVERS LÄRANDE VIKTIGA?.....	25
8.3.1	<i>En närvaro av en frånvaro</i>	25
9	SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	27
9.1	FORTSATT FORSKNING.....	28
10	SAMMANFATTNING.....	29
	REFERENSER.....	30
	BILAGA 1.....	31
	BILAGA 2.....	32

1 Inledning.

När jag frågade den nyss fyllda sexåringen om han visste vad kunskap var för någonting tittade han förvånat upp och sa "men vet inte du det"? Nej, sa jag och upprepade frågan och han upprepade något frustrerad sitt svar. Jag frågade en gång till, nu mera ihärdigt. Han svarade en gång till men nu var han arg
Fransis, vår son.

Vi som är föräldrar vet att barn ofta och på något sätt brukar kunna komma ur en något prekär situation genom att formulera ett inte alltid korrekt ,men ändå ett svar. Den här gången var det omöjligt. Det otäcka var att jag inte heller kände att jag hade ett svar. Vad är egentligen kunskap?

När detta arbete skulle formuleras eller bli till var det framför allt två saker jag ville skulle få finnas med. Hur kunde kunskap på ett mera allmänt plan uppfattas och hur såg elever på sitt eget lärande? Om jag börjar med den första frågan: Hur skulle man kunna definiera kunskap? Alla som på allvar ställt sig denna fråga vet hur svår denna fråga är. Man startar med en genomgång av ett filosofiskt verk på tvåtusen sidor och slutar med någon uppseendeväckande och ifrågasatt filosof. När jag valde postmodernismen som utgångspunkt för en teoretisk diskussion kring hur man kunde förhålla sig till kunskap visste jag att detta var en ifrågasatt filosofi. Samtidigt kände jag att just denna inriktning skulle kunna behandla inte bara kunskapen som sådan utan även den tid och det mångkulturella, pluralistiska, globala och massmediala samhälle i vilket vi faktiskt lever.

Vidare sökte jag även efter en infallsvinkel vilken kunde beskriva vad som kunde påverka vår syn på kunskap. Genom att vända mig till litteratur kring den politiska utbildningspolitiken i Sverige fann jag Lindesjö och Lundgrens resonemang kring en utbildningspolitisk decentraliserad och medierad beslutandeprocess (Lindesjö och Lundgren, 2000). Hur påverkade detta vår syn på kunskap? Jag sökte vidare och som lärare vände jag mig naturligtvis till pedagogikens och dess observationer över skolans olika kunskapsdiskurser. Sökandet fortsatte och jag fann fenomenologins M. Merleau-Pontys observationer hur man kunde uppfatta sin omvärld (T. Baldwin, 2004).

Den teoretiska delens grund var klar och det var dags för nästa moment, den empiriska undersökningen av elever och lärare som skulle tänkas vilja svara på frågan hur de upplevde kunskap. Frågan vilken skulle ställas i en samtalsintervju var dock inte tagen från luften. Genom de iakttagelser jag gjort under min verksamhetsförlagda lärarutbildning vid Lindholmens Yrkestekniska Gymnasium hade vissa frågor formulerats hos mig. Varför förstod inte eleverna en film med ett övertydligt budskap? Hur såg de egentligen på sitt lärande? Jag frågade min handledare i religionsämnet, Niklas Balheden, om han hade någon uppfattning i frågan. Även om jag kände att detta egentligen var en alldeles omöjlig fråga att ställa kände jag att detta var vad jag faktiskt ville få ett svar på. Så det var så det blev. På gott och ont ställde jag en fråga som forskningen lyckats undvika.

Jag vill här ta tillfället i akt att tacka alla lärare och elever vid Lindholmens yrkestekniska gymnasium, för deras tillåtelse att låta mig "klampa omkring" i deras speciella värld. Jag vill även tacka verksamhetschefen Eva Wiberg på samma skola, som trots ett fullt arbetsschema tagit sig tid att lyssna och lösa rent praktiska problem. Jag vill också rikta en tanke till "filosofen, pedagogen, statsvetaren, historikern och allkonstnärer" Rune Romhed på Pedagogiska Institutionen vid Göteborgs Universitet. Sist men inte minst sänder jag ett

särskilt tack till min handledare Hans Ekbrand på Sociologiska Institutionen, Göteborgs
Universitet.

2 Hur kan kunskap förstås?

Vad är egentligen kunskap? Att ställa denna fråga vilken har rötter i en tvåtusenårig filosofisk och västerländsk tradition är lika komplicerat som att försöka finna en exakt definition för kunskapsbegreppet. Om man lutar sig för mycket på traditionen riskerar man ett anakronistiskt resonemang, där kunskapsbegreppet plockas ur sin kontext. Och man väljer en alltför smal begreppsdefinition försvinner kunskapsbegreppets komplexitet och man kan riskera att bli alltför reduktionistisk. Därför har jag valt att utgå från senare delen av nittonhundratalets postmodernistiska filosofer i ett försök att förklara och definiera, hur vi idag på ett mera allmänt plan, kan förhålla oss till kunskap. En postmodernistiska definitionen av kunskap presenteras i underrubrikerna ”De stora berättelsernas slut” och ”Verklighetens försvinnande”.

2.1 De stora berättelsernas slut.

När Jean-Francois Lyotard (1925-1998) i slutet av 1970-talet fick uppdraget, av universiteten i Quebec, att undersöka kunskapens status i de västerländska samhällena sker ett genombrott för termen det ”det postmoderna”. Frågan denna kritiska tänkare ställde var hur kunskap inom vetenskap, teknologi, lagar och universitetssystem kan förstås och värderas. De resonemangen och tolkningar som här framförs bygger på S. Malpas bok om *Jean-Francois Lyotards* litterära produktion och idéer (2003.). Med avstamp i en definition av ”modernitet”, ställer Lyotard, de stora berättelserna (religiösa, metafysiska och ideologiska system) i centrum som förklaringsmodeller för tillvaron. Det han lyfter fram är 1800-talets tyska filosofi och franska postrevolutionära idéer.

Genom att utgå från Hegels spekulativa dialektik - där en idé står mot en motsatt idé, vilka förenas i en tredje och högre idé- ser Lyotard en kunskap som hela tiden utvecklas mot dess strävan, det absoluta. Ny kunskap eller kunskapens rörelse realiseras och legitimeras genom att bestämda uttalanden inkorporeras i de stora narrativa berättelserna. Relationen mellan idé och materia förklaras genom en process av ett konstant överlämnande. Mot denna modernitetens absoluta kunskapssyn ställer Lyotard den postmoderna tidens fragmentariska, subjektiva och provisoriska syn på sanning. Han menar att kunskapen idag legitimerar sig själv, utifrån en egen diskurs. Historia konstruerar berättelser om det förflutna, psykologin konstruerar berättelser om självet och sociologin konstruerar berättelser om sociala formationer och dess effekt på individen.

För Lyotard har modernitetens stora berättelser även rötter i den franska revolutionens frihetsivran. Det är genom en emancipation, en frigörelse, från mysticism och förtryck som kunskapen transformeras ”Knowledge is no longer the subject, but in the service of the subject” (S. Malpas, 2003, s. 27.). Transformeringsen har dock varit dubbel då den - både gett enligt ett marxistisk synsätt- en frihet från exploatering och legitimerat västerlandets kolonialism.

En av de viktigaste frågorna som Lyotard ställer är om vi i det postmoderna samhället, där det på ett kunskapsteoretiskt plan råder frånvaro av en högsta instans, kan fortsätta att organisera den stora mängd av händelser som kommer till oss från en omvärld, genom att utgå från en universell emancipatorisk och absolut kunskapssyn?

Lyotard själv argumenterar för att vi inte kan det. För det första ser han en omöjlig kombination mellan en universellt skriven historia och kulturella skillnader. Resonemanget följer att ju öppnare och mer pluralistiskt ett samhälle blir desto mer reducerad blir kunskapen om den skall anpassas till ett enda system. Politiskt problematiskt blir det också när själva iden om ”frihet från vidskepelse” än gång alstrade navet eller tankebasen för kolonialismens terrorliknande mission och kapitalistiska exploatering.

Den andra faktorn för Lyotard är att nationerna som kroppar för kunskap ersatts av de multinationella korporationerna vilka penetrerat nationernas lagliga system och kulturella policy. Exemplet han ger är när den Sydafrikanska regeringen år 2001 stämde av läkemedelsbolagen för att ha producerat egen, billigare anti-aids medicin och anklagades för att ha stulit kunskap. Kunskapen blev en vara. Men Lyotard menar att problemet är större än så. Ända sedan andra världskrigets slut har de kommunikativt skickliga gjort kunskapen till en vara. En vara vilken kan köpas och säljas på en global marknad, där kunskap legitimeras utifrån termer som effektivitet och lönsamhet.

Det tredje och kanske starkaste argumentet för Lyotard, innebär att vi inte längre kan organisera kunskapen utifrån ett gemensamt koncensus. Händelserna i Auschwitz och de andra dödslägren - med dess barbariska irrationalitet - blev händelser som för alltid svepte bort tilltron för det totalitära, som ödelade tron på en universell och absolut kunskapssyn. För Lyotard var det ett enhetskulturens misslyckande och slutet för de stora berättelserna.

När Lyotard i sin studie, diskuterar kring kunskapens status i de postmoderna västerländska samhällena, finner han att synen på kunskap, som enande faktor, som gemensam ide och med ett gemensamt värde, inte längre kan legitimeras. För att kunskap skall kunna fortsätta att behålla sin legitima ställning måste kunskapssynen bli mer pluralistisk, ja, till och med relativistisk

2.2 *Verklighetens försvinnande.*

När den andra stora tänkaren inom postmodernismen skall introduceras är det utifrån ett långt mer radikalare synsätt än Lyotard. Där Lyotard såg den absoluta kunskapens död (se ovan) ser Jean Baudrillard (f. 1929, professor vid Paris-Nanterre-universitetet) både dess död och dess återuppståndelse. Men det är inte en återuppståndelse vilken som helst, utan en återuppståndelse producerad av de kommunikativt skickliga: internationella korporationer, tv, media och den nya informationstekniken it.

När Baudrillard skall definiera det postmoderna tillståndet är det utifrån en verklighet där den traditionella åtskillnaden mellan sken och verklighet upphört. Där tecknet och det betecknade, där föreställning och det föreställda blir samma sak. Det är ett verklighetens försvinnande där de kommunikativt skickliga skapat en sorts hyperrealitet, en verklighet som blivit verkligare än verkligheten själv (Nordin, 2003, s. 536 f.).

Utmärkande för detta tillstånd är enligt Baudrillard dess referenslöshet till den tidigare verkligheten. Ett tillstånd där man gått förbi gränsen för det funktionella och för värderingar. Den traditionella uppfattningen av orsak och verka har upphört. Kvar är endast en verkan av den förre, ett subjekt vars referenser ligger i sig självt (Poster, 2001, s. 192 f.)

Utmärkande är också dess lockelse, själva extasen, vilken Baudrillard menar ligger i att det man inte skiljer det sanna från det falska, utan söker det som är mer sant än det sanna, vad som är mer falskt än det falska. För Baudrillard handlar det om ett universum som ej är dialektiskt utan som rör sig mot det extrema och är utlämnat till en radikal antagonism (Poster, 2001, s. 188 f.).

Själva processen där verkligheten försvinner och hyperverkligheten uppstår förklarar Baudrillard utifrån följande schema: 1. En reflektion i form av en bild och en reproduktion eller en föreställning om verkligheten uppstår, 2. denna reflektion perverteras och man försöker dölja det verkliga, 3. man döljer det verkliga, 4. man har nåt den rena simuleringen vars referenser ligger i sig självt.

En som stöder Baudrillards hypotes är sociologen Patricia Cormack vid St Francis Xavier universitet i Toronto. Hon menar att hyperverklighetens representation av verkligheten kan förklara den stora fascinationen av så kallade "reality"-program, men även den statistiska informationens genomslagskraft vilken skapar nya nyhetsområden att bevaka (opinoin skapar

opinion). Även Internet, olika webbsiter, självhjälps-litteratur och talk shows fungerar som ett verklighetens eskapism. Det kulturella landskapet för detta tycks oändlig och Patricia Cormack ser även hur politiken börjar öppna upp för det hyperverkliga tillståndet (Patricia Cormack, 2002, s. 98 f.)

3 Svensk utbildningspolitik och pedagogiska perspektiv.

Då jag även velat diskutera skolans förhållande till kunskap, har jag valt att beskriva en del av den bakgrundsmiljö mot vilken lärandet formas. När jag utgått från svensk utbildningspolitik är det för den direkta och indirekta påverkan jag anser att detta kan ha för synen på kunskap och lärandet. Diskussionen som förs behandlas i underrubriken ”utbildningspolitiken i Sverige” och fokuserar problematiken med nya aktörer och decentraliseringsprocesser inom skolpolitiken.

Vidare har jag även valt att i underrubriken ”Pedagogiska perspektiv” diskutera vilken kunskapssyn en elev kan möta i skolan. Vilken kunskapssyn finns? Hur kan jag som pedagog förstå och bemöta andra synsätt än de traditionella?

Vad har då en postmodernistisk kunskapsdefinition, svenskt utbildningspolitik och pedagogiska perspektiv gemensamt? I underrubriken med samma namn sammanfattas och problematiseras den postmodernistiska kunskapsdefinitionen, utbildningspolitiken och pedagogikens synsätt på kunskap. Avsnittet innehåller både en sammanfattande diskussion och en diskussion av hur elever kan uppleva sin läroprocess.

Sist i denna teoridel, under rubriken ”Hur kan upplevelsen av kunskap förstås”, väljer jag att utgå från filosofen M. Merleau-Ponty resonemang kring hur världen kan framstå och vår perception av världen. Merleau-Ponty räknas inte till de postmodernistiska filosofer som presenteras i av arbetet, då han redan var död när postmodernismen slår igenom som term i slutet av 1970-talet (se under rubriken ” De stora berättelsernas slut”) utan brukar hänvisas till fenomenologin (läran om fenomenen). När jag valt Merleau-Ponty som utgångspunkt för elevuppfattningar är det för att kunna hantera det som ibland anses som självklarheter. Vidare kommer jag även att använda Merleau-Ponty som grund för den empiriska undersökningen vilken redovisas i resultatdelen.

3.1 *Utbildningspolitiken i Sverige.*

Bo Lindensjö och Ulf P. Lundgren - både med inriktning på utbildningspolitiska frågor och verksamma idag- har i boken *Utbildningsreformer och politisk styrning* belyst hur utbildningspolitiken i Sverige konkretiserats och realiserats under 1900-talet (2000). Det man tagit fasta på, är hur styrformerna, beslutsförfarandet och själva förutsättningarna för det institutionella kunskapandet har förändrats. I fokus hamnar 90-talets stora omgestaltning av skolan mot bakgrund av 70-talets decentraliseringstankar. Här är det framförallt två skeenden jag vill lyfta ut ur Lindensjö´s och Lundgrens resonemang.

För det första har en förändring skett av den parlamentariska styrkedjan bestående av folket, riksdag, regering, central- och lokal förvaltning. Från ett styrsystem bestående av en folkmajoritet - vilken gett klara önskemål om politiska handlingsalternativ och där man mer eller mindre utgått från en gemensam värdegrund, sker en förskjutning av skolans politiska styrning. Från en traditionell sträng centralstyrning, transformeras beslutsfattandet kring kunskap, till nya lokalt förankrade aktörer (s.159-163).

För det andra har en känsla av ostyrbarhet uppstått. Detta har aktualiserat ett behov av nya former för politisk styrning. Lindensjö och Lundgren menar att ”med Berlinmuren föll också tron på en långsiktig planering av samhällets sociala utveckling”(s. 130.). Både internationellt och inom svensk empirisk samhällsvetenskaplig forskning har statens förmåga

att styra samhällsutvecklingen efter bestämda politiska mål ofta ifrågasatts. Uppmärksamhets har frågor om hur beslut tycks komma från ingenstans, att ingen vill ta ansvar och att effekter inte verkar motsvara avsikter (s.163 f.).

Genom decentraliseringen och känslan av ostyrbarhet får Lyotards resonemang luft. En skarp gräns etableras mellan besluten om utbildningens mål dess innehåll och metoderna för att realisera detta. En avgrund mellan: styrdokumentens övergripande mål - vilka får ses som de politiska handlingslinjernas yttersta instrument - och lärarna - vilkas uppdrag är att genomföra fattade beslut-, mellan samhällets önskemål uttryckt i en parlamentarisk vilja och skolornas med sina krav från samhälls- och arbetsliv.

Exemplet Lindensjö och Lundgren ger för detta resonemang är att: om en ny kursplan föreslås centralt, motiveras och legitimeras detta genom en serie forskningsprojekt. Hur denna forskning svarar på de politiskt ställda målen tycks däremot mindre viktigt. Likadant tycks gälla för de lokala försöksverksamheternas resultat, vilka inte relateras till ut- bildningens övergripande mål (s.171 f.).

Är detta särskiljande av utbildningsmål och dess realiserande ett tecken på att Lyotards resonemang håller: att synen på kunskap, som enande faktor, som gemensam ide och med ett gemensamt värde, inte längre kan legitimeras? Ja, för det Lindensjö och Lundgren kommer fram till är att det bildats nya arenor för legitimering av kunskap. För att förstå den politiska styrningens legitimitetssvikt av den institutionella kunskapen följer nedan en kort presentation av respektive arena.

Först ut är den så kallade formuleringsarenan i vilken de politiska beslutsprocesserna sker, där nationella mål och intentioner formuleras. Problemen för denna arena är flerfaldiga. Det som hänt är att det skett en uppbromsning av tillväxt och en nedskärning av de offentliga utgifterna. Det har kommit att råda en frånvaro av förnyelser vilka i sin tur har byggt på ett kritiskt ifrågasättande av det redan etablerade. När nya reformer skall genomföras möter man inte längre den enskilda individen utan starka och stabila intressegrupper med betydande resurser. Allting sker på bekostnad av något annat när reformer och grupper ställs mot varandra. Lindensjö och Lundgren menar att omständigheterna lett till en legitimitetssvikt för formuleringsarenan. Initiativet för de politiska lösningarna på samhällsproblem har flyttats från etablerade maktcentra till de olika intressegrupperna. Besluten riskerar därmed att bli allt mer abstrakta då förutsättningarna för ett brett tolkningsutrymme och behovet av ett potentiellt stöd från de olika intressegrupperna ökar. Lindensjö och Lundgren kallar därmed decentraliseringsprocessen för en dekoncentreringsprocess. Det som sker är att den centrala kontroll som skolsystemet tidigare haft tenderar att delegeras till det lokala. Detta skulle för kunskapen del innebära att det uppstår en rad olika formuleringsarenor, med en total ostyrbarhet som följd. Beslut fattade i riskdag kan därmed riskera att upphävas lokalt(s.173 ff.).

Den andra arenan är realiseringsarenan och kan karaktäriseras som den process varigenom offentliga planer, reformer eller program kommer till förverkligande. Detta sker huvudsakligen utifrån två olika processer i form av 1. tjänstemännens tolkning av politiska beslut och dess transformering till bindande regler, 2. den yttersta verkställigheten som utförs av lärarna. Problemet är dock oklara mål, eller om lärarna inte kan uppfatta dem som väsentliga. Varför? Ett pedagogiskt utövande kan aldrig påtvingas en enskild lärare och för att målen, reformerna eller direktiven skall lyckas krävs att lärarna kan se en vinst med realiseringen.(s.176 f.).

Den sista arenan är transformerings- och medieringsarenan. På denna arena får media och informationstekniken en central roll. Information distribueras idag genom olika medier och det går snabbt. Att politiskt styra utbildning innebär alltmer att styra utifrån hänsyn av hur utbildning beskrivs i media. Utredningar, propositioner och riksdagsbeslut förmedlas medialt, tolkas medialt och transformeras medialt. Förhållandet mellan formuleringsarenan och

realiseringsarenan kan enligt Lindensjö och Lundgren beskrivas som en medierad och transformerad relation(s.175 f.).

Utifrån Lindensjö och Lundgrens resonemang har styrningen av kunskapen genom olika dekoncentreringsprocesser, oklara mål, den pedagogiska självständigheten och en medierande- samt transformerad kommunikation (mellan formulerade mål och dess realisering), blivit mer heterogen. Kunskapen kan inte längre styras utifrån ett gemensamt konsensus. Den kan heller inte längre legitimeras med en universell, emancipatorisk och absolut kunskapssyn. Då jag ovan försökt fånga kunskapens status i de västerländska samhällena och problematiken med den politiska styrningen av det svenska utbildningsväsendet vill jag i följande rubrik försöka fånga synen på kunskap i dagens svenska skola.

3.2 *Pedagogiska perspektiv.*

Vad är kunskap? Vilken kunskapssyn kan en elev komma att möta i skolan som institution?

Roger Säljö, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet och tidigare verksam vid Tema Kommunikation på Linköpings universitet, har i sin artikel *Begreppsbildning som pedagogisk drog*, diskuterat olika syn på kunskap inom skolan (1995). Det Säljö påvisar är att det i huvudsak finns två olika synsätt på kunskap. Ett är det institutionellt förankrade synsättet, där kunskapen i första hand är utvecklad för att svara på frågor som är centrala inom de begreppsliga ramarna och diskurser där vetenskapen arbetar. Den vetenskapliga kunskapsbildningens funktionalitet bygger på att man utvecklat en egen diskurs om företeelser i en omvärld.

Den andra kunskapssynen - som ofta anses företrädas av eleverna - är vardagstänkandet, där man utvecklat andra tankesätt än de vetenskapliga diskurserna eller kursinnehållet. För vardagstänkandet gäller att det skall vara funktionellt i de mera vardagliga sammanhangen (Säljö, 1995, s.16). Säljö vars pedagogiska förankring ligger i den sociokulturella traditionen lyfter här fram betydelsen av kunskapens socialitet och dess kontextualitet (Säljö,1992). Kunskap blir här inget man lär ut och hämtar in, det är heller inget som lyfts in i oss utifrån - som en personlig ägodel - och kan plockas fram vid behov. Utifrån det sociokulturella perspektivet är kunskap något som utvecklas i samspel och interaktion med vår omgivning och med andra (Säljö, 1992, 21 f.). Säljö menar att den naturliga formen för lärandet är att vara delaktig i olika former av sociala praktiker(kontexter) som man ännu inte behärskar. Man tillägnar sig föreställningar och färdigheter som en konsekvens av att man ställt inför en socialt meningsfull situation som kräver anpassning eller förändring hos individen eller gruppen (Säljö,1990, s.15).I ovanstående resonemang uppstår ett problemområden rörande kunskapens status i skolan.

Det handlar om att det finns två olika kunskapsfärer - en vetenskaplig- och en vardaglig diskurs - för eleven att hantera. Säljö ser problemet som att man förlagt kunskapandet till inre mentala strukturer istället för till mänskliga handlingar. Eleven står ensam när kunskap skall prövas. Det eleven möter är ofta färdigtuggade och dekontextualiserade språkliga påståenden om hur naturen är beskaffad (Säljö, 1995, s.10-16). Lösningen för problematiken kring skolan två kunskapsdimensioner är inte att degradera vardagskunskap utan att förstå den utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Att se kunskapandet som något som finns mellan människor, mellan olika perspektiv, mellan språk och verklighet ,mellan olika meningsprovinser. Att förstå att kunskapandet är situerat och kontextuellt determinerat. I en komplex och svårtydd värld blir kunskapandet utifrån ett sociokulturellt perspektiv en produkt av mänskliga interaktioner och mänsklig verksamhet(En sammanfattning av Säljö's sociokulturella perspektiv, 1992, s. 21-35).

3.3 Vad har en postmodernistisk kunskapsdefinition, svensk utbildningspolitik och pedagogiska perspektiv gemensamt?

När jag i början av denna teoridel valde att utgå från en postmodernistisk definition av kunskapsbegreppet var det för att synsättet förklarade hur vi kan förhålla oss och försöka förstå kunskap idag (se underrubrikerna ”De stora berättelsernas slut” och ”Verklighetens försvinnande”). Men det postmodernistiska synsättet kan också hjälpa oss att förstå den förändring som skett av både kunskapens status och vår syn på denna. Lyotard förklarar detta när han ser hur en tidigare absolut och emancipatorisk kunskapssyn numera förlorat sin legitimerande ställning genom de stora berättelsernas död. Hur synen på kunskap blivit mer fragmentarisk, subjektiv och provisorisk. Hur olika kunskapsdiskurser legitimerar sig själva utifrån egen diskurs, där ord som pluralism och relativism blir centrala för vår tids syn på kunskap.

Även den andra postmodernistiska filosofen Baudrillard pekar mot en kunskapssyn under förändring, men där Lyotard såg de stora berättelsernas död och pluralismens uppvaknande, förklarar Baudrillard genom att hänvisa till en förändring av själva vår syn på verkligheten. Baudrillard menar att när den tidigare åtskillnaden mellan sken och verklighet upphör får de kommunikativt skickliga chansen att i olika medier skapa en så kallad hyperverklighet, en verklighet där man gått förbi gränsen för det funktionella och värderingar. Trots den något destruktiva syn som målas upp av Baudrillard fokuserar hans resonemang på något väsentligt beträffande vår syn på kunskap och verkligheten. Han liksom Lyotard ser just en förändring av de västerländska samhällenas synsätt av det vi tidigare trott på och har hållit för sant. Vi kan inte längre utifrån en postmodernistisk definition av kunskapsbegreppet, med samma självklarhet, luta oss mot tidigare auktoriteter i form av legitimerande narrativa system eller en klar uppdelning av verkligheten i form av sken eller verklighet.

Vidare har jag därför i min teoretiska diskussion valt att istället för att utgå från hur kunskap kan uppfattas försökt att förstå mot vilken bakgrund vår kunskapssyn formas (se underrubriken ”Svensk skolpolitik”). Jag har valt att tolka detta som att skolpolitik påverkar själva vår syn på kunskapen. Vilka faktorer är det då som skolpolitiskt kan lyftas fram som väsentliga? När Lyotard och Baudrillard pekar mot en förändring av synsätt på verklighet och kunskap talar Lindensjö och Lundgren om en transformering av beslutandeprocesserna kring utbildningsväsendet. Från en tidigare strängt traditionellt centralstyrd skolpolitik har nya aktörer i form av starka intressegrupper och lokalt förankrade aktörer skapat en legitimitetssvikt för de centrala skolpolitiska beslutandeprocesserna. Som en del av denna process har skolpolitiken följaktligen decentraliserats och till viss del även dekoncentrerats. Nya arenor har uppstått för de skolpolitiska beslutandeprocesserna i form av formuleringsarenan, där olika beslut skall bli till och realiseringsarenan, där besluten skall förverkligas. Situationen är inte oproblematiserad då både Lindensjö och Lundgren ser ytterligare en arena uppstå för de politiska beslutandeprocesserna vilka angår skolan. Här lyfts återigen, liksom för Lyotard och Baudrillard, de kommunikativt skickliga, i form av media och informationsteknik, fram som starka krafter rörande skolpolitiken. Genom att den nya transformerings- och medieringsarenan föds som talesman mellan formulerings- och realiseringsarenan, uppstår ytterligare en påverkande kraft för de politiska besluten som tas kring utbildningsväsendet. Genom att utbildningspolitiken kan förmedlas, tolkas och transformeras medialt, att skolpolitiken decentraliserats, att nya aktörer och arenor uppstått, kan den känsla av ostyrbarhet, vilken Lindensjö och Lundgren tar upp kring vår tids syn på politikens styrning, bekräftas. Den politiska miljön mot vilken vår kunskapssyn formas förändras därmed från en tydlig, klar och centralt styrd skolpolitik till en osäker ostyrbarhet där centrala beslut kan upphävas lokalt, där media träder in som ny talesman för den parlamentariska styrkedjan rörande skolan. Utifrån Lindensjö och Lundgrens resonemang problematiseras förhållandet mellan vår syn på kunskap och den utbildningspolitiska bakgrunden. Genom att

peka på den skolpolitiska förändringsprocess som ägt rum och den osäkerhet som uppstått i beslutsprocessen av utbildningspolitiken förstärks därmed de postmodernistiska resonemangen. Politisk osäkerhet, en transformerad- och medierad kommunikation mellan beslutsfattarna och skolan kan också ses som ett annat uttryck för den heterogenitet, pluralism och hyperverklighet de postmoderna filosoferna diskuterar. Följaktligen fås utifrån mitt resonemang en kunskapssyn och ett kunskapsbegrepp som både politiskt och filosofiskt är otydligt, heterogent och i mångt och mycket styrt av de kommunikativt skickliga.

När jag vidare i arbetet fokuserar på vilken kunskapssyn eleven kan möta i skolan är avsikten att förstå hur man som pedagog kan förstå och bemöta detta (se underrubriken ”Pedagogiska perspektiv”). Utifrån diskussionen som framförs i underrubriken ”Pedagogiska perspektiv” förklaras den dubbelhet som råder inför vårt förhållningssätt till kunskap. Presenterat av Säljö fanns i huvudsak två olika kunskapsdiskurser. Ett institutionellt förankrat synsätt, där kunskapen är utvecklad för att svara på frågor inom de vetenskapliga diskurserna. Och en vardagskunskap, tänkt att vara funktionell i mera vardagliga sammanhang. En vetenskaplig diskurs för läraren och en vardagskunskap för eleven. För att hantera dessa diskurser tycks en mera traditionell lösning ofta vara att kunskap förvandlas till dekontextualiserade och språkliga påståenden av vår omvärld. Eleven blir på detta sätt ensam i sin läroprocess eller när kunskap skall prövas. Jag väljer att tolka detta som en form av alienation gentemot skolans vetenskapliga diskurs. För att hantera de problem som finns kan man som pedagog bemöta ”alienationen” genom ett annat synsätt än det man ofta finner idag. Genom att utgå från ett sociokulturellt perspektiv kan man se på kunskap som något som finns mellan människor, mellan olika perspektiv, mellan språk och verklighet och mellan olika meningsprovinser. Kunskapssynen måste därför förändras från de tidigare traditionella diskurserna till att se på lärandet som någon form av delaktighet och interaktion.

Vad har då en postmodernistisk kunskapsdefinition, svensk utbildningspolitik och pedagogiska perspektiv gemensamt? Om man uppfattar vår syn på kunskap såsom influerat av hur vi på ett filosofiskt plan betraktar kunskap, om man uppfattar vår syn på kunskap såsom influerat av de svenska utbildningspolitiska beslutandeprocessen, om man accepterar att elevens kunskapssyn influeras av de olika kunskapsdiskurserna i skolan, vill jag sammanfatta min teoretiska diskussion och påstå att det finns en konsekvens av främlingskap och osäkerhet i många elevers upplevelse av kunskap. Det kan finnas en konflikt mellan elevens vardagstänk och de vetenskapliga diskurserna, det kan finnas en känsla av allmän osäkerhet hos skolan som institution då den skolpolitiska beslutandeprocessen till viss del förs genom media, det kan finnas en filosofisk pluralism inför kunskapsbegreppet vilket öppnar för ännu mera osäkerhet och en uttalad relativistisk ståndpunkt hos både elever och lärare. Frågan är hur elever faktiskt upplever sin lärsituation? Är den tydlig? Upplever eleverna att de är delaktiga i en gemensam diskurs? Finns känslor av främlingskap? Frågorna är många men det jag vill fokusera är hur eleven upplever sitt lärande. Det är alltså själva upplevelsen av lärandet som står i centrum för detta arbete.

3.4 Hur kan kunskap upplevas?

Kan världen uppfattas utifrån ”hur” den framstår? När M. Merleau-Ponty diskuterar hur världen framträder är det via ståndpunkten att det inte finns några objektiva uppfattningar om världen. Likaledes finns heller inga rena subjektiva uppfattningar om självet. Han menar att vi själva inte tillhör världen då vår perception inte ligger i världen, å andra sidan är vi heller inte rena subjekt då vår perception inkluderar hur vår kropp gradvis upptäcker tingen när vi penetrerar världen. Perceptionen blir enligt M. Merleau-Ponty, den fundamentala kropp, av varandet i världen. Det vill säga den är inte helt objektiv men heller inte helt subjektiv (T. Baldwin, 2004, s.127 ff.)

Kan världen uppfattas utifrån ”hur tydligt” den framstår? För M. Merleau-Ponty är världen mångtydig och kan upplevas på en mängd olika sätt. För det första kan världen framträda på helt olika sätt om man tittar på den i ett mikroskop eller genom en flugas ögon. För det andra är det också vår biologiska perception som bestämmer hur vi upplever vår miljö. För det tredje ges tingen en plats inom ”perceptionens norm” där exempelvis varmt är motsatsen till kallt, hårt är motsatsen till mjukt. Genom att känna värme eller kyla, hårt eller mjukt, kommunicerar vi med tingen vilket rekonstrueras i vårt minne. Och genom att penetrera världen, att uppfatta den som koherent till det vi känner igen, att möta de olika företeelserna som redan laddats med mänsklig innebörd ger vi den mening (T. Baldwin, 2004, s.136-141).

På detta sätt blir människan till viss del determinerad då tolkningen av världen alltid influeras av den kultur vi tillhör, det språk vi pratar. Människan befinner sig alltid i en situation, som både utgör hennes begränsningar och hennes förutsättningar. Valfrihet finns då den verklighet som möter oss aldrig är helt och hållet given på grund av denna mångtydighet, en mångtydighet just därför att den är tolkad (S. Nordin, 2003 s. 516 f.).

Jag kommer i följande reslutatdel och empiriska undersökning att utgå från fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908-1969) där själva perceptionsförmågan hamnar i centrum som medium mellan individen och hennes omvärld. Hela M. Merleau-Pontys ideologi gick ut på att upphäva den tidigare dualismen mellan medvetandet och materian, jaget och världen. Ponty menade att människan aldrig existerade som ett rent medvetande, avskilt från världen, utan hela tiden befann sig i en livsvärld som på en och samma gång var både objektiv och subjektiv (För vidare diskussion kring Maurice Merleau-Pontys liv och arbete se: S. Nordin, 2003, s. 516 f ; Thomas Baldwin, *Maurice Merleau-Ponty: basic writings*, Routledge, New York, 2004, s. 1-29)

4 Tidigare forskning.

Den svenska pedagogiska forskningens förhållande till elevens lärsituation är delad. Detta har grund i den tidiga epistemologiska inlärningspsykologiska minnesforskningen vilken ofta handlade om hur mycket man kunde komma ihåg under vissa omständigheter, koncentrationen låg här på individens tanke- och känsloliv. Kritiken mot detta synsätt växte varvid man förde in ett mera samhällsliga perspektiv varvid forskningen politiserades. Forskningen utgick därmed från att skolan ansågs avspegla och styras av de produktionsförhållanden som för tillfälle råder i ett samhälle. Syftet var att man ville påvisa hur ramarna bestämde undervisningens situation och lämnade därmed öppet för vad som tilldrog sig i klassrummet, mellan individer, mellan lärare och elev.

Den stora förändringen kom på 1970-talet då man satte fokus på själva inlärningsprocessen i sig. Frågorna som ställdes var: Vad fick en elev ut av en text eller ord? Hur hade elev gått tillväga? Fokus flyttades från ramtänkandet, att helheten kunde beskriva delarna. Till att delarna skulle kunna beskriva helheten, vid studie av lärarnas och elevers görande. Denna uppdelning mellan ramtänkandet och själva inlärningsprocessen är fortfarande aktuell även om intresset för inlärningsforskningen tycks väga över (F. Marton, L. O. Dahlgren, L. Svensson, R. Säljö, *Inläring och omvärldsuppfattningar. En bok om den studerande människan*, Bokförlaget Prisma, Stockholm, 1999, s. 5-7: Uppfattningen kring att intresset för inlärningsforskning är större bygger på min egen översikt av aktuell litteratur.)

Som jag ser det så är problemen idag, med den tudelade pedagogiska forskningen, att det tycks råda en alltför stark uppdelning mellan exempelvis forskningen där ramfaktorerna eller produktionsförhållandena står i centrum och en där själva inläringen är central. Visserligen menar Ference Marton att man hållit fast vid de klassiska frågorna i form av att man inte

reducerat utbildning till endast inlärningsforskning, men att ansatsen, metoderna, har utgått från denna (F. Marton, 1999, s. 6).

Den andra stora problematiken som rör forskningen kring skolans ramfaktorer är att man som Lindesjö och Lundgren uppmärksammat; visat litet forskningsmässigt intresset för medias roll kring de utbildningspolitiska beslutprocesserna (B. Lindesjö, U. P. Lundgren, 2000, s. 175).

4.1 Tidigare forskning om elevuppfattningar.

Frågor kring hur elever lär tycks vid en översikt av forskningsläget vara mer vanligt än frågor kring hur de upplever att de lär. Några som tittat på hur lärandet går till är Frence Marton, Dai Hounsell och Noel Entwistle i boken *Hur vi lär* från år 1984 (prismabok, Stockholm). I denna studie presenteras tolv olika forskningsresultat kring hur själva inläring går till för olika grupper av elever.

Den ende forskningsrapport som närmast sig ämnet hur elever kan uppleva sitt lärande är Silwa Claesson som i sin avhandling *Hur tänker du då* faktiskt tittat på relationen mellan forskningen om elevuppfattningar och lärares undervisning (1999, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg). Hennes fokus ligger dock mera på själva relationen mellan teorier kring hur eleverna lär och hur väl detta visar sig i undervisning. På själva förhållandet mellan teori och praktik.

Jag har trots ett rikligt utbud över teorier kring elevers lärande ännu inte hittat någon avhandling eller studie som belyser hur elever ”upplever” sitt eget lärande. Om jag sedan lägger till ett postmodernistiskt perspektiv så blir avsaknaden total. Även Silwa Claesson skall i sammanfattningen till den ovanstående avhandlingen beskriva tillståndet som ”Övriga ämnen har ingen dokumentation av fokus på elevtänkande. Dokumentationen av om och i så fall hur lärare tar sin utgångspunkt i elevers erfarenheter är ytterst sparsam”(S. Claesson, 1999, s. 61)

5 Syfte och frågeställningar.

5.1 Teoridel.

Som det framgår av examensarbetets huvudtitel: "Hur kan kunskap förstås?", är detta en del av mitt syfte och innefattar en teoretisk diskussion kring olika sätt att förhålla sig till kunskap och lärandet. Då kunskap eller läroprocesser kan och har studerats från olika infallsvinklar i form av "hur man tror att man lär" eller "hur man faktiskt lär sig", genom att undersöka vilka ramfaktorer som ligger till grund för lärandet, eller vad som sker mellan individer i ett klassrum, har jag medvetet valt en större teoretisk infallsvinkel i mitt arbete. När jag velat undersöka hur vi kan förhålla oss till kunskap och lärande har jag varit mycket mera gränsöverskridande än tidigare forskning. När jag integrerat, jämfört eller teoretiskt diskuterat kunskap och lärandet utifrån ett postmodernistiskt filosofiskt, svenskt utbildningspolitiskt eller pedagogiskt perspektiv, har min avsikt varit att problematisera själva uppdelningen av de olika områdena. Utgångspunkten har varit att synen på kunskap och lärandet formas genom flera påverkande och samverkande faktorer som: hur vi i vår tid väljer att definiera kunskap, vilka skolpolitiska beslut tas, hur tas de, hur kan man utifrån ett pedagogiskt perspektiv förstå kunskap? I den teoretiska diskussionen har jag därför letat efter gemensamma nämnare för hur kunskap kan förstås. Vilket leder till syftet hur eleven faktiskt kan uppleva sin egen lärsituation? Mot bakgrund av en postmodernistisk kunskapsdefinition, svensk utbildningspolitik och pedagogiska perspektiv har jag velat föra en teoretisk och vetenskaplig diskussion kring hur eleven kan uppleva sitt lärande.

5.2 Den empiriska delen.

Den andra delen av mitt syfte är att empiriskt undersöka hur eleven faktiskt upplever sitt eget lärande. Finns det en uppfattning och hur ser den ut? Jag vill också försöka förstå hur lärarna ser på elevens lärsituation. Då jag utgått från att intervjufrågor kan ge mig svar på dessa frågor har jag utifrån Merleau-Pontys resonemang kring hur vi kan uppfatta vår omvärld och de intervjusvar jag fått, sökt efter gemensamma teman. Syftet med dessa teman är att dessa blir de perspektiv genom vilken intervjuvaren tolkas. Frågorna jag ställer är:

1. Hur tror eleverna själva att de lär?
2. Hur ser lärarna på elevernas lärande?

6 En empiriskt studie om elevuppfattningar och lärandet.

6.1 Metodval.

När frågor kring hur elever upplever sitt lärande skulle besvaras, ansåg jag att en intervju med både lärare och elever var det bästa sättet. Frågan var bara hur detta skulle gå till? Valet jag hade var att välja mellan att arbeta kvalitativt eller kvantitativt. Detta har ibland setts som problematiskt då det man kunnat vinna i det ena förlorades i det andra. Jag sökte efter ett vidare perspektiv. När jag bestämde mig var det framför allt utifrån vissa ontologiska och epistemologiska ståndpunkter.

Genom att utgå från att kunskap är perspektivistisk och beroende av forskarens synvinkel samt värderingar antog jag ett postmodernistiskt förhållningssätt. Därmed avvisade jag illusionen kring en subjektiv och objektiv värld. Den moderna dikotomin kring en objektiv värld och subjektiva bilder avhystes. Kunskapen blev därmed inte längre en spegling av verkligheten utan ersätts av föreställningen kring verklighetens såsom en social konstruktion. Fokus kom därmed att ligga på själva tolkningen av intervjuaren och att försöka förstå den sociala världens mening. Det som följaktligen utmärker denna ansats är att kunskap byggs upp och att slutprodukten bör ses som ett resultat av intervjuarens och de intervjuades ansträngningar.

Utifrån mina filosofiska antaganden om det postmodernistiska upphävandet av de dubbla världarna valde jag de samtalsmässiga intervjuerna som grund för min undersökning. Metoden kom därför att innebära en dialog mellan parter kring ett gemensamt ämne. Mitt syfte med den samtalsmässiga dialogen var att jag ville klargöra arten av den kunskap som kom fram. (Se Steinar Kvale diskussion kring det postmodernistiska förhållningssättet, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Studentlitteratur, 1997, kap.3.)

6.2 Urval.

När samtalsintervjuerna skulle förläggas till en skola valde jag Lindholmens Yrkestekniska gymnasium. Varför just denna skola hamnade i fokus berodde på det enkla faktum att jag själv varit lärarstuderande på skolan och kände till både lärarna, eleverna och lokalerna. Jag var också medveten om de svårigheter man kunde möta i form av utsatta elever som krävde stora stödinsatser i sitt lärande. Vidare kan nämnas att det är ett gymnasium med övervägande manliga studenter och därför har könsaspekten inte tagits med. Den absolut avgörande faktorn för Lindholmen som skådeplats för min intervju har varit att jag känt mig bekant med miljön och förhoppningsvis har miljön känt sig bekant med mig.

Hur har då själva urvalet gått till? Här har jag hållit fast vid den metodologiska ansats att inte se den subjektiva eller objektiva världens dikotomi. Urvalet är därför inte uppbyggt utifrån några kvantitativa kriterier. Den som velat vara med har varit välkommen utan några betänkligheter på om det är slumpen som verkar eller inte. Detta ställningstagande har också gjorts utifrån den känsliga miljö som ett klassrum utgör. Ett klassrum med alla dess invånare utgör ofta en både besvärlig och känslig zon där jag genom min närvaro stör både undervisning och utsätter eleverna för en viss objektiv granskning. För att undvika eventuella störningar eller ofrivilliga exponeringar beslöt jag att låta de som ville vara med utgör mitt urval.

Urvalet består därmed av fyra stycken frivilliga lärare och sju stycken frivilliga elever. Eleverna har intervjuats i grupper om två eller tre medan lärarna har intervjuats separat. En grupp om fyra elever får räknas som bortfall då intervjun inte gått att genomföra (se etikavsnittet).

6.3 Etik.

Ett centralt mål för samhällsvetenskaperna är att frambringa kunskap som kan förbättra människans situation och ge henne ökat värde.

Steinar Kvale (1997, s. 104)

Från och med det att frågorna formulerades till det att analysen gjordes har jag arbetat mycket med den etiska aspekten. Jag har låtit det vetenskapliga värdet stå mot de intervjuades situation. Av denna anledning fick jag följaktligen ett bortfall av en elevgrupp som på sätt och vis hade varit intressant som läsning men då i ett mera spektakulärt än vetenskapligt syfte.

Vidare har jag även utifrån en etisk aspekt låtit de intervjuade komma till mig och inte jag till dem (se metodavsnittet). Jag har här låtit etiken väga tyngre än det vetenskapliga värdet då jag ansåg att jag rörde mig i en känslig miljö och inte alltför sällan betraktades som en psykolog istället för en lärarstuderande som genomförde ett examensarbete.

Även vad gäller själva intervjusituationen tog jag det etiska beslutet att inte använda mig av en bandspelare vid samtalen. Istället för bandinspelning fick jag anteckna vilket gjorde att samtalen tog längre tid och att något kan ha missats. Det jag tjänade på att skriva ned istället för inspelning var dock att jag tror att jag fick en större öppenhet i samtalen. Många av de elever som jag tidigare kommit i kontakt med på skolan har på grund av olika erfarenheter en stor misstro och misstänksamhet mot auktoriteter. Därför inleddes alltid varje intervju med en elevgrupp, att jag satt med under den lektion de hade före intervju. När jag väl inledde samtalen hade jag låtit dem få chansen att studera mig och jag hade fått chansen att studera dem.

Sist har en anonymitet utlovats och garanterats de medverkande i samtalsintervjuerna. Detta har ibland lett till att text ändrats eller tagits bort. Det vetenskapliga värdet har dock bevarats även om texten inte återges helt ordagrant (Som bakgrund till det etiska resonemanget se S. Kvale, 1997, s. 104-114).

6.4 Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet.

6.4.1 Generaliserbarhet.

Frågan man alltid ställer inom forskningen är om mina resultat är generaliserbara. För att förstå problematiken kring det generaliserbara bör man först reda ut vad begreppet egentligen står för. Utifrån Steinars Kvales resonemang i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* formuleras tre olika förhållningssätt (1997, kap. 13).

Det första som omtalas är generaliserbarheten utifrån en positivistisk version. Målet för samhällsvetenskaperna blir då att skapa lagar för det mänskligt beteende som sedan skall kunna generaliseras universellt. Inom den humanistiska filosofin vill man istället betrakta generaliserbarheten utifrån det faktum att varje situation är unik och varje situation har en egen struktur. För det postmodernistiska betraktandet gäller att man ersätter sökandet efter en universell kunskap mot en heterogenitet och kontextualisering av kunskap. Målet blir att lära läsaren att förstå sig vad som är möjligt och vad som kan hända. Tonvikten förskjuts här

från förutbestämda ideal till mera öppna former. Då jag redan i metod-delen utgått från en postmodernistisk ansats, hur väljer jag att förklara det riktiga med en postmodernistisk generaliserbarhet?

Då jag avvisat dikotomin mellan den objektiva och subjektiva världen är den kunskapsproduktion jag fått en social konstruktion mellan mig och den intervjuade. Skapandet av kunskap har alltså skett i vår alldeles egna kontextuella miljö. Den kontextuella situation har däremot inte varit så kontextualiserad att den blivit helt unik. Genom att jag använt olika tema som glasögon i tolkning av svaren har jag inte låst mig i det individuella utan öppnat för gemensamheter och olikheter. Därmed är det rimligt att anta att mitt arbete är generaliserbart så till vida att den kunskapsproduktion som gemensamt byggs upp mellan mig och de intervjuade är heterogen och varken helt individualistisk eller helt allmän. Mitt arbete är generaliserbart så till vida att jag endast kan uttala mig och om de personer som ingått i min studie utifrån de frågor, samtal och tolkningar jag gjort.

6.4.2 Reliabilitet.

När man pratar om intervjuers reliabilitet eller tillförlitlighet är detta enligt S. Kvale något som skall uppmärksammas under hela processen (S. Kvale, 1997, s. 213 f). Men vad händer då när man ställer ledande frågor eller när man förstärker en viss fråga eller ett visst svar? När jag i min analys använt en intervjufråga inte bara som fråga utan även som tema för ett perspektiv i analysen, har jag då gjort en förstärkning av tillförlitligheten och minskat reliabiliteten (se under avsnittet Intervjuguide)?

Om man resonerar utifrån detta synsättet så ser man på svar och frågor såsom förstärkande. Genom ett postmodernistiskt perspektiv blir denna synen ett resultat av en naiv empirism då det innefattar en föreställning om att det finns ett neutralt tillträde till en objektiv och social verklighet, en social verklighet som står oberoende från undersökaren. För det postmodernistiska synsättet blir istället intervjun ett samtal där data framkommer i ett mellanmänniskt förhållande mellan den som intervjuar och den intervjuade. Det centrala för det postmodernistiska synsättet blir vart frågorna skall leda och inte om frågorna är ledande.

Då jag redan förstärkt vissa delar genom att använda intervjufrågor som perspektiv för tolkningen har jag redan anammat föreställningen om att frågor skall och bör leda någonstans. Jag har även genom att avvisa den objektiva världen, förstärkt mitt ställningstagande i den postmodernistiska traditionen.

6.4.3 Validitet.

Den sista frågan man alltid ställer är hur validiteten eller granskningskontrollen för arbetet ser ut. Den kvalitetskontroll man ofta letar efter i intervjuundersökningarna är följande:

- Hur ser hållbarheten ut i det teoretiska förutsättningarna? Finns det ett logiskt samband mellan teorierna och själva undersökningens forskningsfrågor?
- Hur ser validiteten ut för den kunskap som forskaren producerar? Är planeringen och metoderna adekvata till det etiska perspektivet så att kunskapen som produceras gynnar människan med ett minimum av skadliga konsekvenser?
- Hur ser validiteten ut för de intervjuades rapporter? Vilken kvalitet har intervjun haft? Finns ett ifrågasättande av det som sägs och hur kontrolleras den erhållna informationen?
- Finns valida översättningar mellan det talade språket och skriftspråket?
- Är intervjufrågorna valida och är tolkningen logiskt hållbar?
- Hur skall valideringsföretaget ske? Vilken grupp är lämplig som motpart i dialogen om valideringen?

- Vilken roll skall läsaren spela vid valideringen av resultaten och är det verkligen undersökningens huvudresultat som presenteras?

Frågan om vad som är sanning innefattar den filosofiska diskussionen kring sanning. Inom filosofin brukas man urskilja tre kriterier för sanning som var och ett hör hemma inom sin tradition. Man har den positivistiska samhällsvetenskapens korrespondensriterier där man tittar på hur utsagan stämmer med den objektiva världen. Man har det hermeneutiska koherensriteriet vilket innebär att utsagan skall ha en motsägelsefrihet och inre logik. För det sista pragmatismens pragmatiska kriterier relateras sanningen hos en utsaga till dess praktiska konsekvenser.

För det postmodernistiska synsättet på validitet så vidgas valideringsmöjligheterna. Istället för att metoder skall söka lösningar så mångfaldigas paradoxerna för de postmodernistiska samhällsvetenskaperna. Man uppfinner allt mer utvecklade repertoarer av frågor vilka framkallar ett oändligt antal svar (S. Kvale, 1997, s. 218).

Hur ser min validitet för arbetet ut? När jag gjort arbetet har jag fört och främst utgått från dem mera klassiska ståndpunkten att de teoretiska förutsättningarna skall vara hållbara och logiskt kunna anknyta till undersökningens intervjufrågor. Men jag har även anammat det postmodernistiska uppropet av mera frågor. Frågorna jag använt i mina intervjuer med lärare och elever är inte tagna från någon tidigare intervju eller rekommenderade av någon auktoritet på området utan uppkomna som ett resultat av mina tankar. Frågorna är därav nya och kan ses som ett svar på det postmodernistiska uppropet att vidga repertoaren.

6.5 Tillvägagångssätt.

När jag planerade min undersökning av hur elever och lärare upplever kunskapandet i skolan var det utifrån ståndpunkten att kunskap kan fås via intervjufrågor. Och som jag redan beskrivit i metod avsnittet, såg jag den samtalsmässiga dialogen som den bästa metoden. På grund av den känsliga miljön (se avsnittet om etik) var jag tvungen att ha några styrinstrument med mig i samtalen, så att jag visste att de ämnen jag ville beröra verkligen togs upp. Därför valde jag att utgå från tio fasta frågor med tillhörande underfrågor i samtalen med lärare och elever (Se bilaga 1 och 2). Intentionen har dock varit att föra ett fritt samtal med öppna svar. Jag har alltså gett mig själv tillåtelse att ställa andra frågor och söka nya svar då jag ansett detta vara relevant.

På samma sätt har jag även valt att hantera de svar jag fått. Genom att låta svaren bli självständiga gentemot frågorna fick de mera formen av en fortlöpande berättelse eller dialog. Jag var alltså inte ute efter att mäta vissa svar eller att jämföra svaren med varandra utan se svaren som svar på ett samtal, dock i något styrd form.

Genom att först konstruera tio fasta frågor med underfrågor vilka jag såg som relevanta till min frågeställning startades intervjuerna. Nästa steg i processen blev att ur svaren hitta teman som var starka, återkommande, frånvarande eller kunde kopplas till min frågeställning. När tre de tre olika temana ”Förkunskaper”, ”Upplevelser av kunskapandet” och ”Är frågor kring elevers lärande viktigt” utvunnits påbörjades nästa steg i tolkningsprocessen.

Utifrån respektive tema lästes svaren en andra gång men nu med dessa teman som perspektiv eller glasögon. Svaren från denna andra läsning och de respektive temana finns presenterade under resultatavsnittet. För vidare analys och tolkning har sedan de olika temana med tillhörande intervjumaterial satts samman med de teori jag presenterade under avsnittet ”En teori: Hur vi upplever vår omvärld” vilken bygger på Merle-Pontys teorier kring omvärlduppfattningar.

Vidare har jag i analys och tolkning av resultat åsidosatt eventuella sambanden mellan min frågeställning och hur länge en lärare arbetat, hur länge eleverna har gått på gymnasiet,

vilken program eleven går eller vilket ämne som är aktuellt för respektive svarsalternativ. I de fall då jag nämner ett speciellt ämne eller hur länge en lärare har arbetat, är i de fall då jag anser att det är relevant för analysen För utförligare beskrivning kring användandet av en intervjuguide och olika teman se S. Kvale, 1997, kap.3)

7 Resultatdel.

Redovisning och beskrivning av de olika teman, mitt resultat och analys finns under följande avsnitt:

7.1 Tema "förkunskaper".

För att förstå den situation som en individ befinner sig i – vad som utgör ens möjligheter och begränsningar- måste man också förstå hur individen har kommit dit. När jag valde förkunskaper som tema var det för det starka utslag det gav hos samtliga lärarna. Svaren var både utförliga och långa och man återkom ständigt till förkunskapernas betydelse för både elev och lärare.

Eleverna var inte lika tydliga och utförliga i sina svar men formulerade likväl en bild som stämde väl överens med den lärarna gav

7.1.1 Lärarnas syn på elevernas förkunskaper.

Det som framkom var problematisk utifrån flera synvinklar. Bland annat upplevde samtliga lärarna en stor frustration av elevernas dåliga bas- eller förkunskaper i sina respektive ämnen.

En lärare beskriver eleverna med att de är "är trevliga men svaga och omogna.....de har stora kunskapsluckor vilket gör att det lätt uppstår missförstånd".

När en annan lärare beskrev sina studenter handlade det om elever som endast gått på gymnasiet i några månader och har problem med att anpassa sig. Hans beskrivning liknar de övrigas. Eleverna är svaga, de har låga poäng. Han berättar "Nu när de går i en stor grupp får de inte lika mycket hjälp som förut vilket ställer till problem. Han fortsätter "Det är en svag grupp med låga poäng.Tar därför paus ibland men det är svårt att få ned dem på jorden. Jag skulle önska att alla fick ut något, nu måste jag vänta in alla." Bilden han beskriver gäller dock inte bara för de omotiverade eleverna. Även de elever som gått ett tag och som beskrivs som en pluggklass hade eller skulle komma att få problem med sina studier. Deras lärare berättar att sex stycken redan hoppat av därför att det varit för svårt.

Bortfall har även synts hos den fjärde gruppen där läraren förlorat upp till hälften av sina elever. Trots att de frivilligt sökt till detta ämne så berättar läraren att de " slutat när de insåg arbetsinsatsen för denna kurs".

Vad berodde då kunskapsbortfallet på? En av de viktigaste ståndpunkter i lärarnas redogörelser var att orsaken fanns hos den tidigare genomförda grundskolan. Eleverna tycktes inte förstå vad som faktiskt krävdes av dem och när de förstod det slutade de. En lärare beskrev situationen med att de "har visserligen sina betyg från skolan och de måste ha godkänt i exempelvis matematik för el-programmet med det är så kallade light-betyg, ett godkänt är inte godkänt utan har mindre värde". Det fanns alltså en skillnad över hur grundskolan upplevde ett betyg och hur läraren på gymnasiet värderade samma betyg. Konsekvensen av både kunskapsbortfall, light-betyg och olika förväntningar mellan lärare på grundskolan och gymnasiet ledde till att mycket av undervisningen liknade en repetition av grundskolan..

När jag frågade lärarna vad de kände till om eleverna när de fick dem, svarade samtliga att de i samband med eller strax efter kursstart försökt att bilda sig en uppfattning om kunskapsnivån i klassen. Via egna tester, dyslexilärare eller genom att försöka studera deras aktivitet på lektioner, försökte man skapa sig en bild. En lärare hade dragit slutsatsen att de duktigare och intresserade eleverna valde att sätta sig längst fram i klassrummet. En annan sa att denne var tvungen att ta pauser som inte var inplanerade och göra ändringar i det förväntade tidschemat. Lärarna påtalade just det faktum med att inte veta vilken nivå som man skulle lägga sig på inför kursstart som problematiskt.

Bristen på förkunskaper hängde också samman med annat problem. När samtliga lärarna beskrev sina elevers sociala sidor var det i termer av glada, harmoniska men omogna och med problem att fokusera. En lärare beskrev det som att "Eleverna ligger fortfarande nära grundskolan. De frågar exempelvis fortfarande om de får gå på toaletten. De tar fortfarande inget ansvar". Förutom att lärarna tampades med stora kunskapsluckor och repetitiva lektioner försökte man också komma tillrätta med den sociala problematiken, en problematik som även den ansågs kunde härledas från grundskolan. En lärare beskrev situationen som att det "alltför oftast handlar om att göra dem sociala". En annan lärare försökte få eleverna att förstå samband mellan en individuell studiemapp och hur den skulle användas, "att lära dem inse sambanden mellan vad de gör och användande...".

7.1.2 Elevernas syn på sina egna förkunskaper.

När eleverna tillfrågas om eventuella förkunskaper och vad de kunde om sina respektive ämnen innan de började på gymnasiet är det en samstämmig bild som framkommer. Kort och fåordigt beskrivs deras känsla av förkunskaper som liten eller till och med obefintliga.

En grupp beskriver situationen som "Ingenting. Hade lite förkunskaper från åttonde klass fysiklektioner." En annan grupp menade att "För matte C, inga. På matte B bytte vi lärare hela tiden. Vi gick bara igenom två kapitel i boken. Vi saknar förkunskaper, det hade underlättat. Förr så kunde man fatta lektionen, inte nu".

Denna koppling blir tydligare hos nästa grupp som faktiskt uttalar hur lite kunskaper de har med sig från grundskolan "Vi visste lite från grundskolan". Ge exempel, frågar jag? "Riksdag och regering och andra länder". Jag frågar om de visste något om hållbar utveckling, det tema som gruppen just nu jobbar med? "Nej". En elev från denna grupp beskriver sin situation som: "I grundskolan fick man viss hjälp men det funkade inte".

Hur upplever då eleverna konsekvenserna av sina små eller obefintliga förkunskaper? Jag frågar en grupp om de har påverkats av sina dåliga förkunskaper? "Nej. Inte mycket". Samtidigt beskriver gruppen en känslomässig förändring då man kommenterar att det nu är på riktigt. "Det har förändrats det är mera allvar nu. Förr var man själv stökigare, man tog inget på allvar. Nu handlar det om ens framtid".

7.2 Tema "Upplevelsen av kunskap".

För att förstå den situation som en individ befinner sig i måste man också förstå hur världen kan tolkas. Temat "Upplevelsen av kunskapandet" bygger både på M. Merleau-Pontys resonemang kring hur vi genom perceptionen kan förstå och tolka vår omvärld och utgör en av intervjufrågorna. Temat har dock gått att utläsa från flera av svaren vilket gör temat både mångtydigt och starkt.

7.2.1 Lärarnas syn.

Den fråga jag ställde till lärarna var "Hur tror du att [eleverna] själva tror att de lär sig"?

Bilden jag fick var tudelad.. Å ena sidan innebar bilden att eleverna hade en mycket klar uppfattning av vad de ville bli. Å andra sidan hade de varken mål eller förståelse för vad de egentligen sysslade med.

När den förstnämnda gruppen beskrivs är det utifrån att de är medvetna och fokuserade. De tycks finnas ett engagemang och en förmåga att kunna driva fram sitt eget arbete. Problemet som lärarna såg det, var att de inte riktigt visste hur detta skulle gå till. De var vägen dit och inte målet i sig som var problemet.

En lärare kopplade problematiken kring deras dåliga baskunskaper till själva studietekniken. När jag frågade denne lärare vilken syn de hade på kunskap svarade läraren att: ”De har ett dåligt begrepp kring hur de lär sig..... De är ej vana att göra något, de har ingen studieteknik, de antecknar inte ens”. Läraren tyckte själv att detta framstod som anmärkningsvärt, just på grund av: att dessa elever valt denna kurs frivilligt och beskrevs som intresserade av kursen.

En annan beskrivning av de motiverade eleverna kunskapssyn kommer från en lärare som beskrev sin grupp som en pluggklass. Eleverna beskrevs i termer av att de var studiemotiverade, lätta, att de gjorde bra ifrån sig, att de inte hade de högsta betygen men heller inte de lägsta. Trots denna goda utgångspunkt tycktes eleverna vara totalt omedvetna och oreflekterade kring sitt lärande. Denne lärare menade att de fortfarande låg alltför nära grundskolan i sitt tänkande. Läraren påpekade att de fortfarande frågade om de exempelvis fick gå på toaletten. Vidare tycktas de ha svårigheter att koppla samman olika studiehjälpmedel med sitt lärande. Detta exemplifierades med lärarens försök att få eleverna att använda de individuella mappar som konstruerats för just denna kurs. Läraren såg detta som en återkommande problem att de så sällan kopplade samman vad de gör med sättet att göra det på.

När den andra gruppen beskrivs är det de elever som inte tycks ha något mål och som inte heller har någon uppfattning om sitt eget lärande. Detta beskrevs som att eleverna redan bar på en uppfattning eller föreställning om att ”...det räcker att vara där [på lektion]”. En lärare uppfattade hela situationen som hopplös och denne lärare ställde sig frågan om eleverna över huvud taget förstod något alls. En lärare berättade att en elev beskrivit sin lärandesituation som att ” min pappa har sagt att jag skall vara här”. Problemen kring hur lärarna uppfattade elevernas syn på sitt eget lärande var bekymmersam på flera sätt. Det fanns egentligen bara en positiv beskrivning av en elev som tycktes behärska sitt eget lärande även om denne elev tillhörde en av dem som aldrig var på lektion. Läraren beskriver eleven som ”Och jag har en elev som bara dyker upp till proven, men han skriver vg så han är duktig”.

7.2.2 Elevernas syn.

När jag frågade eleverna hur de själva såg på sitt eget lärande var svaren oftast korta och konkreta. Det kunde handla om att man utifrån min fråga kom att beskriva sitt läsläsande till en beskrivning över hur man tog hjälp av skolans egen studiehjälpssektion den så kallade ”plugg-in”. Nedan följer en sammanfattning och beskrivning över de svar jag fick.

”Man pluggar natt”. ”Man lyssnar på genomgångar i skolan”. ”Man lär sig genom att skriva om texten i sina studieböcker”. ”Studieteknik det har man lärt sig själv”. ”Vi pluggar inte hemma, får ingen hjälp där”. ”Man gör övningsexemplen i matteboken och pluggar på plugg-in”. ”Förr kunde man fatta lektionen, inte nu”. ”Skriva ned, anteckna”. ”Genom att lyssna”. ”Plugga. [Inför prov?] Ja”. ”Det viktigaste är att vara på lektionen, att var med, att lyssna”. ”...man går även om man är sjuk, fast inte så sjuk. Har man lite feber eller ont i halsen så går man”.

Utav dessa elva citat från elevers uppfattning kring sitt eget lärande var de fyra stycken som tycktes ha mycket liten reflektion kring sin inläring. Två elever ansåg att det räckte med

att lyssna och en att det räckte att vara med. Den fjärde eleven uttalade faktiskt att denne inte fattade något vilket kan uppfattas som att han faktiskt reflekterade över sin kunskapssituation. Andra uppfattningar fanns också där man faktiskt sökte någon form av utifrån kommande hjälp. Två elever insåg behovet av att använda sig av plugg-in och en hade noterat att han inte fick någon studiehjälp hemma. Fyra stycken elever verkade mera klara över hur de skulle studera. En pluggade natt, en antecknade, en hade lärt sig studietekniken själv och en uttalade en specifik studieteknik genom att denne skrev om –eller bearbetade texten- i sina läroböckerna.

7.3 Tema "Är frågor kring elevers lärande viktiga?"

Genom att våga möta olika företeelser, vilka redan laddats men mänsklig innebörd, ger vi världen mening. Detta är ett av själva fundamenten i Merleau-Pontys diskussioner kring en mångtydig värld. Om man utgår från denna bild av meningsskapande, av kunskapande, blir även frågor kring elevers lärande viktiga. Men hur upplevs dessa frågor av lärare och elever? Är sådana frågor viktiga?

7.3.1 Lärare.

Här svarade samtliga lärare ja på frågan om "Är frågor kring elevers lärande viktiga". Detta kopplades till att det var viktigt för elevens identitet, till att det, till och med var viktigare än ämnet livskunskap. Detta uttrycktes med att "Jag tycker till och med att studieförberedande studieteknik är viktigare än ämnet livskunskap. Jag har ju jobbat på Angeredsgymnasiet och där jobbade vi mycket aktivt med studieteknik. [Var det bra?] Ja, jag har mycket positiva erfarenheter från detta". En lärare observerade att det gick att göra mer.

När jag som följdfråga undrade om det var något de aktivt arbetade med svarade alla utom en nej. Anledningen man gav för detta var att man inte hann med då en stor del av studietiden gick åt att lära dem vara sociala. En lärare sa att det fanns risk för att det hela skulle bli alltför tillrättalagt och beskära de experimentella delen av undervisningen. Lärarens åsikt var att det idag handlar mycket om färdiga förpackningar. Intressant är att den lärare som uttryckte sig som mest positiv till studieteknik inte gav någon orsak till varför denne inte jobbade aktivt med detta.

När jag frågade den läraren som faktiskt aktivt arbetade med en uttalad studieteknik frågade jag på vilket sätt? Denne svarade att "jag försöker få dem att anteckna och våga pröva".

7.3.2 Elever.

Som svar på om frågor kring lärandet är viktiga fick jag följande korthuggna svar: "Vet ej", "Jo", "Det är bra om man får tips". När jag ställde frågan om varför de var viktiga svarade de: "Äh.. inte så viktiga", "Förr fattade man men inte nu", "Nej". När jag ställde ytterligare en fråga kring om detta var något de arbetade aktivt med: "Vi lär oss själva", "Plugg-in", "Nej".

8 Analys.

8.1 Förkunskaper.

8.1.1 Var förkunskaper viktiga?

Det fanns flera faktorer som framkom i materialet. För det första så upplevde lärarna en stor frustration kring de berörda elevernas förkunskaper. Detta resulterade i att man fick skaffa sig vissa strategier i form av att ändra på planerad undervisning, att repetera vad man visste var kunskaper från grundskolan eller att räkna med ett stort elevbortfall. Det fanns heller ingen hjälp eller förhandsinformation att tillgå för att kunna förbereda sig inför en ny grupp. Man visste ofta väldigt lite om eleven och om man visste något – som grundskolebetyg- så visade det sig att det ändå inte stämde.

För elevernas del så upplevde man att man hade lite eller inga förkunskaper.. Nu var frågan lite komplicerad, då detta inte var något som eleverna gick omkring och tänkte på, men känslan fanns där. En annan känsla fanns där också som handlade om, stundens allvar. Nu var det på riktigt. Det vill säga, det som gjorts eller skett innan upplevdes inte som verkligt.

Den andra faktorn som framkom utifrån intervju svaren var att lärarna även kopplade bristen på förkunskaper till en stor social omognad hos eleverna. Detta gjordes oberoende av hur länge eleven gått på gymnasiet eller hur motiverade de var. Här kunde det handla om allt ifrån att informera om studieteknik till att försöka få dem att varva ned efter en paus.

Den tredje faktorn innebar att i stort sätt samtliga lärare kopplade dåliga förkunskaper och en stor social omognad till ett grundskolans misslyckade. Det man såg var andra kunskapsbedömningar än de som gjordes på gymnasiet eller rent bortfall av baskunskap. Även eleverna själva tyckte att de hade mycket små eller inga förkunskaper. Det som skilde eleverna från lärarna var dock att eleverna inte noterade varför det blivit så.

Lärarnas beskrivningar av elevernas förkunskaper kan sammanfattas i följande tre punkter:

- Låg kunskapsnivå
- Stor social omognad
- En avsaknad av gemensamma strategier. Med detta menas att det inte fanns någon samlad strategi kring hur man skulle bemöta nya elever. Det fanns heller ingen gemensam strategi med eleverna för att hantera problemen. Eleven tycktes ha lämnats helt utanför diskussionen och kunde därmed inte se eller bemöta orsaken till problemen.

Lärarna beskriver därmed en situation där de tre viktigaste sakerna för att studier och bra studieresultat skall uppnås, saknas. Hur skall eleverna kunna utvecklas på ett adekvat sätt om de inte har en bra grund att stå på? Hur skall eleven både hinna repetera grundskolans kunskaper samtidigt som de skall tillägna sig nya? Kan bra undervisning bedrivas utan gemensamma strategier? Hur skall en elev kunna mogna om man upplever att allt är bara på låtas samtidigt som man har en känsla av att man saknar en bra kunskapsgrund att stå på?

För elevernas del tycks de svarar mot lärarnas beskrivningar även om uttrycken för detta var svagare. Det man beskriver är ingen eller mycket liten förkunskap i sina respektive ämne.

8.1.2 En möjlighet eller en begränsning?

När jag i tidigare resonemang definierat varför jag valt ut förkunskaper som tema bottnade detta i hur jag själv uppfattar termen (se under rubriken Teman: Förkunskaper). Genom att se hur förkunskaper både kan vara en begränsning, om de saknas eller en möjlighet, om de finns, ville jag försöka förstå den situationen som eleven befann sig i. Vilka möjligheter och begränsningar hade dessa elever jag intervjuat?

När jag tidigare i arbetet diskuterade M. Merleau-Pontys teori kring hur vi uppfattar vår omvärld, var det utifrån att vi inte är rena subjekt men heller inte rena objekt. Genom perceptionen kommunicerar vi med tingen, med vår omvärld och genom att penetrera världen kunde vi nå den och uppfatta den som koherent till det vi känner igen. Människan blev enligt Ponty, på detta sätt determinerad. Hur vi tolkar världen beror på våra erfarenheter och den kultur vilka influerat oss.

Här säger Ponty att erfarenheter, vilket i detta fall bör ses som förkunskaper, både kan fungera som våra begränsningar eller våra möjligheter. Resonemanget är inte ologiskt och sammanfaller väl med min undersökning. Dåliga förkunskaper gav dåliga baskunskaper, dåliga förkunskaper gav social omognad och dåliga förkunskaper gav svårigheter att gemensamt bemöta detta i form av strategier. Vad skulle det omvända kunna bli? I en dikotomi skulle bra förkunskaper kunna ge bra baskunskaper, bra förkunskaper skulle kunna ge en bra social mognad och bra förkunskaper skulle frambringa bra strategier att bemöta dessa bra förkunskaper. Men naturligtvis är inte sambanden mellan förkunskap och baskunskap, social mognad eller gemensamma strategier så determinerade. Ponty menar att valfrihet finns då den verklighet som möter oss är både tolkad och mångtydig. Detta leder till nästa avsnitt som handlar om hur eleverna tolkar eller upplever kunskapandet. Frågan jag ställer är ”Hur upplevs kunskap”?

8.2 *Upplevelsen av kunskap.*

8.2.1 Det är vägen som är det viktigaste.

När lärarna beskriver elevernas syn på sitt eget lärande framkom en delad bild. Där fanns elever som var mycket klara över sin situation och visste vad de ville bli. Där fanns också elever som varken ägde medvetenhet eller reflektion över både nuet eller framtiden. Det de båda grupperna hade gemensamt var dock en stor oklarhet över själva vägen dit. Hur skulle man ta sig från A till B? Fanns det något sådant som A och B? Denna frånvaro eller omedvetenhet kring själva vägen var också något som framkom i elevernas svar.

Elevernas bild är inte lika tudelade som lärarnas utan utgår istället från en mängd olika ståndpunkter. Från en mer eller mindre total omedvetenhet där man inte förstår. Till en där man faktiskt uppfattat en lärsituation och har utarbetat en egen strategi kring sitt lärande i form av textbearbetning av studieböcker. Dock vill jag tolka den lite korthuggna och konkreta bild som eleverna gav i svaren, som ett tecken på att man reflekterat väldigt lite kring sin egen lärsituation. De fåordiga svaren blir i sig själva ett uttryck för en liten medvetenhet kring sitt eget lärande..

Om man sätter samman både lärarnas och elevernas svar i analysen framkommer ett mönster av elevernas subjektiva svårigheter att förstå sin egen lärsituation. Medan lärarna mera objektivt kan se elevens svårigheter med att ta sig från situation till mål, eller att överhuvudtaget få en medvetenhet om sin situation.

8.2.2 En mångtydig värld och ett främlingskap.

När M. Merleau-Ponty beskriver världen såsom mångtydig är det utifrån vems eller vilket perspektiv man tittar genom. Ibland är det lättare att se saker från ett litet avstånd, ibland är det lättare att vara där. Det är alltså mycket beroende på vilken situation man befinner sig i som avgör det bästa perspektivet. När det gäller hur eleverna uppfattar sitt eget lärande verkar det lättare att stå en bit ifrån. Det är utifrån lärarnas beskrivning av elevernas omedvetenhet och oförståelse kring sitt lärande som elevernas svar faller på plats.

Hur skall man då tolka det subjektiva eller objektiva seendet? Ponty beskriver hur vi genom att penetrera världen kan ge den mening? Lärarna har ett försprång, då de på ett helt annat sätt än eleverna kan sätta namn på elevernas uppfattning av lärandet. Och när man kan sätta namn på något kan man också börja att förstå det. När man kan börja förstå det kan man också börja bearbeta det. När man kan börja bearbeta det kan man också skaffa sig strategier, erfarenhet och en plan för hur man kan ta sig från A till B. Kunskap eller information kring själva vägen eller sättet att ta sig från A till B blir därmed viktigare än själva kurs- och ämneskunskap då kunskap kring detta blir så avgörande för en vidgning av elevens syn på lärandet.

Ponty beskriver också hur vi genom att penetrera världen kan uppfatta den som koherent till det vi känner igen. Det finns lite eller mycket lite av igenkännande för många av eleverna i min undersökning. Återigen bekräftas elevens främlingskap i sin egen lärsituation och återigen skulle ett igenkännande i elevens inlärningsituation gynna elevens syn på lärandet, ge världen mening. Min sista fråga, vilken redovisas i nästa avsnitt, kommer därför att beröra om lärare och elever tycket att frågor kring hur elever upplever sitt eget lärande är viktig?

8.3 Är frågor kring elevers lärande viktiga?

8.3.1 En närvaro av en frånvaro.

Är frågor kring elevers lärande viktiga? De svar jag fick av samtliga lärare var att denna fråga var viktig. Anmärkningsvärt är att det bara var en av de tillfrågade lärarna som aktivt försökte arbeta med detta, även om det endast gällde att få eleverna att våga anteckna, att pröva. Den läraren som varit mest positiv till en studieteknik och till och med ville att detta skulle ersätta ett annat skolämne, jobbade alltså inte aktivt med dessa frågor. En lärare uppgav att denne kunde se en nackdel med att alltför stort tillrättaläggande.

Om lärarnas svar varit korta så var elevernas svar försvinnande små. Denna bild förstärker dock mitt tidigare resonemang i analysen och jag skall här försöka att summera upp och föra samman de olika delarna under avsnitten "Förkunskaper", "Upplevelsen av kunskap" och "Är frågor kring elevers lärande viktiga?".

I det tidigare avsnittet om "Förkunskaper" fann jag tre viktiga faktorer. Den första kom att handla om att eleven ansågs ha en låg kunskapsnivå och dåliga baskunskaper. Den andra faktorn innebar att eleverna ägde en stor social omognad. Den sista faktorn var att det fanns en avsaknad av gemensamma strategier för att kunna bemöta problematiken kring de dåliga förkunskaperna. Frågan som uppkom var om tidigare kunskaper kunde fungera som en möjlighet eller en begränsning för eleven. Svaret jag fick utifrån Pontys resonemang var att dåliga förkunskaper skulle leda till begränsning för eleven. Dock, Ponty menade att det finns en valfrihet för individen vilken berodde på hur vi väljer att tolka vår värld.

I det följande avsnittet "Hur upplevs kunskap" ställde jag denna fråga. Det som framkom var att det var en uttalad medvetenhet kring lär-situationen som var det viktigaste. Mönstret var att själva subjektiviteten hos eleverna i lär-situationen var det som gjorde medvetenheten kring detta problematisk. Lärarnas mera objektiva seende skulle därmed

kunna vara till hjälp för en ökad medvetenhet hos eleven. Att exempelvis få hjälp att få sin situation formulerad, att få den förstådd, att få hjälp att bearbeta den och att få tillgång till olika strategier, skulle kunna ge en ökad medvetenhet kring sitt lärande hos eleven. Det som hänt är dock det motsatta. Eleverna tycks idag hysa ett stort främlingskap i sin lär-situation. Detta leder vidare till detta avsnittets fråga. Hur viktig är frågor kring elevers lärande på en mera allmän agenda? Det är här jag vill tolka detta avsnittets svar eller frånvaro av svar som att frågor kring elevers lärande inte är viktiga i praktiken.

9 Sammanfattande diskussion.

Vad har då elevers och lärares upplevelser av hur elever kunskapar med postmodernism att göra? Jag kommer i detta avsnitt att föra en diskussion kring de beröringspunkter jag funnit mellan elevers uppfattningar av sitt lärande och de postmodernistiska teorierna.

När jag i inledningen till detta arbete beskrev Jean-Francois Lyotards teorier var det för att jag ansåg att det fanns en poäng med hans resonemang. På gott och ont tycktes vi ha tappat den enhetskultur som tidigare förenade och legitimerade vad vi skulle kunna. Pluralismen gjorde sin inmarsch och fick ersätta den absoluta och emancipatoriska kunskapen. Problemen som vi tampas med idag och som Lyotard formulerat är att vi fortsätter att organisera oss som om denna enhetssyn fortfarande finns kvar och vars konsekvens vi kan finna i klassrummets två kunskapsfärer. Kunskapandet är komplicerat och jag kan se hur elevers vilshenhet i form av en stark omedvetenhet över själva lärsituationen eller över hur de skall gå tillväga för att nå målen som det absolut starkaste uttrycket för denna kulturens legitimitetskris av kunskapens status.

Även Lindesjö och Lundgrens resonemang kring den förändrade parlamentariska styrningen spår på det för eleven problematiska kunskapandet. När samhället genomfars av känslor av politisk ostyrbarhet och skolan decentraliseras och till och med dekoncentreras tappar det som tidigare varit given mark. Kanske är detta den frustration lärarna uttrycker när de uttrycker elevernas dåliga kunskapsnivå och stora sociala omognad. Kanske är det detta som ligger till grund för lärarnas insikt om att frågor kring hur man lär sig är mycket viktiga men samtidigt står de utan handling inför ett upplevt problem.

Som ett tredje uttryck för hur kunskapens status har förändrats så har enligt den postmodernistiska ståndpunkten, ytterligare en kunskapsdimension lagts till de tidigare. Eleven skall i klassrummet inte bara möta det egna vardagliga tänkandet och den mera institutionella och vetenskapliga diskursen. I det postmoderna samhället finns också den tredje referenslösa kunskapsdimensionen där man funnit nya synsätt för orsak och verkan..

Det är i denna mångdimensionella och komplexa miljö som elever och lärare skall försöka att förstå elevers lärsituation. Men hur kan medvetenhet skapas. Som Ponty tidigare har beskrivit det har vi alltid ett val. Vi är inte determinerade även om vi färgas av våra erfarenheter, vår miljö och vår kultur. Vi har en möjlighet att försöka skapa insikt hos eleverna att omtolka och förstå sin situation. Det som eleverna har behov av är att få sin situation formulerad, att få den förstådd, att få hjälp att bearbeta den och att få tillgång till olika strategier. Utifrån en postmodernistisk ståndpunkt kan det lika gärna vara så att det är lärarna som behöver förstå hur elevens värld bör förstås. Om vi skall komma ifrån åproblematiken mellan vardagstänk och den institutionella kunskapen måste vi tillåta heterogenitet. Lyotard påpekar just detta faktum när pekar på hur en kunskapen idag måste vara pluralistisk för att inte beskäras. Men vågar skolan släppa taget? Måste man inte ha en viss nivå på kunskap? Skulle inte eleverna bli ännu mera okunniga och socialt omogna? Det är just här som postmodernismen menar att kunskapsnivån har inget med kunskapandet att göra. Man kan vara duktig och intresserad av något som inte kunskapens institutionella diskurs finner relevant. Men hur relevant är egentligen ett postmodernistiskt förhållningssätt?

Det finns oerhört intressanta och nödvändiga inlägg från det postmodernistiska hållet men samtidigt finns det ett destruktivt drag. När Baudrillard för fram sina teser kring verklighetens försvinnande för man lätt ett intryck av att vi är offer i ett system vi inte kan avslöja. Möjligtvis har han rätt i mycket men det blir svårt att endast utgå från denna något destruktiva verklighetsuppfattning. Men han har en poäng när socialiteten blir global och vi inte längre kan kontrollera elevers kunskapande på de kommunikativa motorvägarna. Detta leder åter igen till tanken att det måste vara lärarna som bör förstå elevens diskurser och inte eleven som måste förstå lärarens. Vad har då min undersökning givit i form av vetenskapligt

värde? Att en medvetenhet kring hur eleven upplever sitt kunskapande har varit försummat inom forskningen. Nya frågor och andra infallsvinklar måste utifrån en postmodernistisk ansats ställas. Man har sedan 70-talet behandlat frågor kring hur elever faktiskt lär och det skulle vara önskvärt med frågor som vågade ta ansats i de lita större filosofiska frågeställningarna.

9.1 Fortsatt forskning.

Som jag redan vidrört i diskussionsavsnittet skulle en ökad medvetenhet kring hur elever upplever sitt lärande vara av intresse för den gemensamma kunskapsdiskursen mellan skolan som institution och elevens "vardagstänk".

Även forskning och en definition kring vad vardagskunskap egentligen är för något och vilken roll det så kallade vardagstänket spelar för lärprocessen, kunde kanske ge oss en mer komplex bild av lärandet. Kanske är det så att lärprocessen som ofta knyts så hårt till skolans ramar i själva verket för ett vitalt, hälsosamt och aktivt liv utanför skolan som institution?

Vidare vill även jag, liksom Lindensjö och Lundgren, uppmärksamma forskningen kring medias roll som medlare mellan de skolpolitiska beslutfattarna och skolorna. Vilken betydelse får olika mediala larmrapporter om skolan, när skolpolitiska beslut skall fattas? Vilken självbild skapas hos skolpersonal och elever när skolan beskrivs i mycket negativa termer?

10 Sammanfattning.

Mitt syfte har varit att teoretiskt problematisera olika förhållningssätt till hur kunskap kan förstås. Mitt syfte har också varit att empiriskt undersöka hur elever ser på sitt eget lärande. Genom att på ett teoretiskt plan diskutera och integrera områden som en postmodernistisk kunskapsdefinition, den svenska utbildningspolitikens beslutandeprocesser, pedagogiska perspektiv på skolans olika kunskapsdiskurser fann jag att det fanns en stor osäkerhet och otydlighet kring synen på kunskap, vilket jag valde att tolka som ett främlingskap för hur eleven kunde uppleva sin lärsituation. Denna slutsats bottnade i hur de portmodernistiska filosoferna dragit slutsatsen att vi hade en kunskapssyn under stor förändring.

Legitimitetssvikt för de tidigare narrativa berättelserna öppnade därmed för en mera pluralistisk syn på kunskap. Även en förändrad verklighetsuppfattning antogs leda till en synsätt där vi gick förbi de traditionella värderingarna och det funktionella. I den postmodernistiska definitionen av hur vi ser på kunskap och verkligheten gavs de kommunikativt skickliga och media en nyckelroll. Detta var även något som uppmärksammats av Lindensjö och Lundgren vilka studerat den svenska utbildningspolitiska beslutandeprocessen. Det Lindensjö och Lundgren noterat var att beslutandeprocessen förändrats via en legitimitetssvikt och numera skötte media mycket av kommunikationen mellan beslutfattare och de som skall realisera besluten. Även i skolan kunde utifrån ett pedagogiskt perspektiv en dubbelhet i kunskapssynen skönjas. Där fanns ett institutionellt förankrat synsätt som svarade på den vetenskapliga kunskapsdiskursen och ett för eleven mera vardagligt funktionell diskurs.

När det gällde den empiriska undersökningen och min frågeställning ”Hur tror eleverna själva att de lär” och ”Hur ser lärarna på elevers lärande” utgick jag från de tre temana ”Förkunskaper”, ”Upplevelsen av kunskap” och ”Är frågor kring lärandet viktiga?”. Svaren jag fick från både elever men framförallt från lärarna kring temat ”Förkunskaper” var att: lärarna kopplade samman elevers dåliga förkunskaper med en social omognad. Både dåliga förkunskaper och social omognad hänvisades sedan till ett grundskolans misslyckande. Eleverna själva upplevde dåliga baskunskaper men hade svårare att dra några slutsatser över vad detta kunde bero på. Lärarna kunde även se en problematik med att eleven inte visste hur mål kunde eller skulle realiseras. Eleverna själva hade ofta liten eller mycket liten reflektion och uppfattning av sitt eget lärande. I min analys av temat ”Förkunskaper” drog jag slutsatsen att förkunskaper var själva förutsättningen för att lyckas med sina studier. Och utifrån Merleau-Pontys resonemang och utifrån lärarnas svar är de dåliga förkunskaperna, den sociala omognaden och grundskolans misslyckande det som faktiskt begränsar dessa elever i deras möjligheter att lyckas.

Det andra temat ”Upplevelsen av kunskap” fanns en bild hos lärarna där man upplevde att eleverna hade svårt att veta hur man skulle gå tillväga för att realisera sina mål och detta oavsett om målen framstod som tydliga eller oklara. De mera korthuggna och konkreta svaren jag fick från eleverna gav en mer nyanserad bild där allt från total omedvetenhet till en mycket klar bild presenterades. Jag har dock valt att tolka dessa korthuggna svar som ett tecken på att detta är inget som eleverna går runt och funderar på. I min tolkning av temat har jag valt att förstå lärarnas verbalitet och elevernas mycket korta svar samt det faktum att detta är inget de går och tänker på, som ett tecken på att eleverna kanske inte riktigt vet hur de skall realisera sina mål. Genom Merleau-Pontys resonemang kan detta ointresse i ett annars mycket avgörande ämne, huruvida man kan lyckas eller inte, tyda på en brist av igenkännande för eleverna.

Vår då frågor kring lärandet viktiga? Det var framförallt lärarna som gav uttryck för en uppfattning och även om de ansåg att frågan var viktig var det inget man aktivt och på ett

uttalat sätt i ett större sammanhang arbetade med. En lärare uppgav av denne medvetet försökte arbeta med frågan men den fanns ingen för lärarna gemensam strategi för detta.

Referenser.

Baldwin, Thomas, (2004), *Maurice Merleau-Ponty: Basic Writings*, London: Routledge

Claesson, Silwa,(1999), *Hur tänker du då?*, Universitatis Gothoburgensis, Göteborg

Cormack, Patricia, (2002), *Sociology and Mass Culture. Durkheim, Mills, Baudrillard*, Toronto: Toronto Press

Kvale, Steinar, (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Lindensjö, Bo och Lundgren, Ulf, P., (2000), *Utbildningsreformer och politisk styrning*, Stockholm: HLS

Malpas, Simon, (2003), *Jean-Francoise Lyotard*, New York: Taylor & Francis Group

Marton, Ference, Dahlgren, Lars Owe, Svensson, Lars, Säljö, Roger, (1999), *Inläring och omvärldsuppfattning. En bok om den studerande människan*, Stockholm: Prisma (tidigare utgåva 1977)

Marton, Ference, Hounsell, Dai, Entwistle, Noel, (1984), *Hur vi lär*, Stockholm: Prisma

Nordin, Svante (2003), *Filosofins historia. Det västerländska förnuftets äventyr från Thales till Postmodernismen*, Lund: Studentlitteratur (tidigare utgåva 1995)

Poster, Mark (2001), *Jea Baudrillard. Selected Writings*, Cambridge: Published by Polity Press in association with Blackwell (tidigare utgåva 1988)

Säljö, Roger, (1990), *Språk och institution: Den institutionaliserade inläringens metaforer*, Forskning om utbildning, vol 4, nr 1

Säljö, Roger, (1992), *Kontext och mänskliga samspel. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande*, Utbildning och Demokrati, vol. 1, nr. 2

Säljö, Roger, (1995), *Begreppsbildning som pedagogisk drog*, Utbildning och demokrati, vol. 4, nr. 1

Bilaga 1

Intervjufrågor till läraren.

1. Ämne (No/So/annat)?
2. Typ av grupp (Beskrivning)?
 - 2 a. Vad beror det på?
3. Antal elever?
 - 3 a. Är det bra?
 - 3 b. Finns något bättre?
4. Hur är lektionen upplagd (kateder, grupparbete, individuella studier, film)?
 - 4 a. Varför?
 - 4 b. Skulle du vilja göra på ett annat sätt (hur)?
5. Mål med lektionen?
6. Vad visste du om denna elevgrupps kunskaper innan du fick dem?
 - 6 a. Hur har du fått reda på detta?
 - 6 b. På vilket sätt har denna information/avsaknad av information påverkat din undervisning?
7. Vad vet du om denna grupps kunskaper idag?
 - 7 a. Hur vet du det?
8. Hur tror du att de själva tror att de lär sig?
 - 8 a. Hur vet du det?
 - 8 b. Hur tror du att de såg på sitt lärande när du fick dem?
9. Tycker du att frågor kring hur elever uppfattar sitt eget lärande är viktig?
 - 9 a. Om ja: varför?
 - 9 b. Är det något du aktivt arbetar med?
10. Inför dagens lektion; hur ser du på din elevgrupp utifrån ett undervisningsperspektiv (välj mellan följande alternativ)?
 - Självständiga individer
 - Lärling- mästare förhållande, handledare.
 - Kollektivt.
 - Annat synsätt.
 - 10 a. Varför?

Bilaga 2

Intervjufrågor till elever.

1. Ämne (No/So/annat)?
2. Beskriv er grupp?
 - 2 a. Varför?
3. Antal elever?
 - 3 a. Är det bra?
 - 3 b. Finns något bättre?
4. Vilken undervisningsform har ni haft (kateder, grupparbete, individuella studier, film)?
 - 4 a. Är det bra?
 - 4 b. Finns det något bättre sätt?
5. Mål med studier?
 - 5 a. Hur viktig är denna lektion för att nå det målet?
6. Vad kunde ni om ämnet och dagens lektion innan ni började kursen (förkunskaper)?
 - 6 a. Hur kunde ni det?
 - 6 b. På vilket sätt har dessa förkunskaper eller frånvaro av förkunskaper påverkat ert sätt att lära?
7. Har ni bättre kunskaper om ämnet idag?
 - 7 a. Hur vet ni det?
8. Vilket är bästa sättet att lära sig något (inläring)?
 - 8 a. Varför tror ni det?
 - 8 b. Har detta synsätt förändrats sedan ni började denna kurs?
 - 8 c. Om ja: på vilket sätt?
9. Tycker ni att frågor kring hur ni lär/sättet att lära är viktiga?
 - 9 a. Varför?
 - 9 b. Är det något ni aktivt arbetar med?
10. Efter dagens lektion; hur uppfattar ni er själva i gruppen (välj mellan följande alternativ)?
 - Självständiga individer
 - Lärning- mästare förhållande, handledare.
 - Kollektivt.
 - Annat synsätt.
 - 10 a. Varför?