



## INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# DET PEDAGOGISKA MÖTET

En undersökning om formativ bedömning och  
lärande i Kriminalvårdens vuxenutbildning

Per Petersson

---

Uppsats/Examensarbete:	15 av 90 hp
Program och/eller kurs:	SPP 610, Specialpedagogiska programmet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2018
Handledare:	Lars Rönmark
Examinator:	Joanna Giota
Rapport nr:	HT18-2910-274- SPP610



## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15av 90 hp  
Program och/eller kurs: SPP 610, Specialpedagogiska programmet  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2018  
Handledare: Lars Rönmark  
Examinator: Joanna Giota  
HT18-2910-274- SPP610  
Rapport nr:

Nyckelord: Formativ bedömning, kriminalvård, återkoppling, bedömning, distansering, närmande, kognitiv påfrestning, kommunikation distansundervisning.

- 
- Syfte:** Denna undersöknings syfte är att titta på det pedagogiska mötet i en bedömningsituation hos lärare inom Kriminalvården. Finns det några skillnader mellan medierade distanserade mötet och det möte som sker öga mot öga i närstudier? Det är specifikt det pedagogiska mötet i formativ bedömning samt återkoppling eller feedback som denna undersökning riktar in sig på. Den kommer att handla om Kriminalvårdens vuxenutbildning och den erfarenhet som deras lärare har av formativ bedömning i distans- respektive närstudier.
- Teori:** Undersökningen tar stöd i Bateson kommunikationsteori som tillhör den cybernetiska traditionen, där feedback är ett centralt begrepp. Swellers teori om kognitiv last eller cognitive load på originalspråket lyfter fram olika effekter som kommunikationen kan ha på lärandet. Ett försök till översättning av cognitive load introduceras – kognitiv påfrestning som ett begrepp som ligger utanför människan.
- Metod:** Eftersom respondenturvalet är litet måste en kombination av olika metoder användas för att stärka resultatet. Två olika textanalysmetoder på skrivna texter kombineras, dels argumentationsanalys och dels innehållsanalys.
- Resultat:** Undersökningens resultat tydliggör situationer inom formativ bedömning där några av Kriminalvårdens lärare antingen distanserar sig eller närmar sig studenter som befinner sig i svårigheter. Ett resultat visar att en lärare aktivt arbetar med att tänka bort det studerande subjektet och bara diskuterar det objekt som ska studeras. En annan framskriven situation visar hur läraren närmar sig en studerande och stödjer dennes exekutiva svårigheter genom skriftlig och muntlig kommunikation. Undersökningen visar att en distansering av feedbacken eller återkopplingen skild åt i tid, rum och sätt kan befrämja lärande för studerande som befinner sig i svårigheter.



# Innehåll

<b>1.0.0 Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2.0.0 Bakgrund</b>	<b>1</b>
<b>3.0.0 Syfte- och forskningsfrågor</b>	<b>2</b>
<b>4.0.0 Litteraturrenövring och tidigare forskning</b>	<b>3</b>
4.1.0 Begrepp, lagar och organisation	3
4.2.0 Klientgruppen och svårigheter	4
4.2.1 ADHD och svenska förhållande	4
4.2.2 ADHD och internationella förhållande	4
4.2.3 Läs- och skrivsvårigheter hos frihetsberövade	5
4.2.4 Läs- och skrivsvårigheter och andra svårigheter samverkar	5
4.2.5 Svårigheter som prediktor för kriminell livsstil	6
4.2.6 Grundskolans betydelse	6
4.2.7 Röster från de i svårigheter	7
4.3.0 Lärargruppen	8
4.3.1 Styrdokument	8
4.3.2 Organisation, ledning och lärares olika roller	9
4.4.0 Formativ bedömning	10
4.4.1 Historisk utveckling	10
4.4.2 Feedback och negativa effekter	10
4.4.3 Formativ bedömning och elever i behov av särskilt stöd	11
4.5.0 Det pedagogiska mötet	11
4.5.1 Förväntningar och pygmalioneffekten	11
4.5.2 Distansering i det pedagogiska mötet	12
<b>5.0.0 Teoretiska utgångspunkter</b>	<b>12</b>
5.1.0 Kommunikation	12
5.1.1 Kort historik	12
5.1.2 Olika teoretiska kommunikationsmodeller	13
5.1.3 Kommunikationsteori	13
5.1.4 Bateson - analog och digital kommunikation	14
5.1.5 Bateson och analog kommunikation	14
5.1.6 Bateson och digital kommunikation	14
5.1.7 Skillnaden mellan den digitala och analoga kommunikationen	15
5.2.0 Cognitive Load - kognitiv last - kognitiv påfrestning	15
5.2.1 Kort bakgrund	15
5.2.2 Primära och sekundära kunskaper	16
5.2.3 Låna och reorganisera blir kunskap	16
5.2.4 Arbetsminnet	17
5.2.5 Kognitiv påfrestning och dess effekter	18
5.2.6 Delad uppmärksamhet	18
5.2.7 Modaleffekten och överflödseffekten	18
5.2.8 Omvänd expertis	19
5.2.9 Sammanfattning	19
<b>6.0.0 Metod</b>	<b>19</b>
6.1.0 Inledning	19
6.2.0 Ett deduktivt angreppssätt	20
6.3.0 Berättelser och två analyser	20
6.3.1 Argumentationsanalys	21

6.4.1 Innehållsanalys	22	
6.5.0 Etiska principer och ställningstagande	23	
6.6.0 Pilotundersökning	23	
6.7.0 Urval och bortfall	23	
6.8.0 Validitet och reliabilitet	24	
6.9.0 Generaliserbarhet	24	
<b>7.0.0 Resultat</b>		<b>24</b>
7.1.0 Argumentationsanalysen	24	
7.1.1 Bra pedagogiska möten	24	
7.1.2 Dåliga pedagogiska möten	29	
7.2.0 Innehållsanalys	34	
7.2.1 Bra pedagogiska möten	34	
7.2.2 Dåliga pedagogiska möten	34	
7.2.3 Jämförelse av dåliga respektive bra pedagogiska möten	35	
7.4.0 Sammanfattning av resultaten	35	
<b>8.0.0 Diskussion</b>		<b>37</b>
8.1.0 Resultatdiskussion	37	
8.2.0 Metoddiskussion	38	
8.3.0 Studiens kunskapsbidrag	39	
8.4.0 Förslag till vidare forskning	39	
<b>9.0.0 Referenslista</b>		<b>41</b>
<b>10.0.0 Bilagor</b>		<b>45</b>
10.1.0 Lärarnas texter med pro et contralistor	45	
10.2.0 Text 1 ett bra pedagogiskt möte	45	
10.3.0 Text 1 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista	46	
10.4.0 Text 2 ett bra pedagogiskt möte	46	
10.5.0 Text 2 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista	47	
10.6.0 Text 3 ett bra pedagogiskt möte	47	
10.7.0 Text 3 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista	48	
10.8.0 Text 4 ett bra pedagogiskt möte	48	
10.9.0 Text 4 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista	49	
10.10.0 Text 5 ett bra pedagogiskt möte	50	
10.11.0 Text 5 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista	50	
10.12.0 Text 1 ett dåligt pedagogiskt möte	51	
10.13.0 Text 1 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista	52	
10.14.0 Text 2 ett dåligt pedagogiskt möte	52	
10.15.0 Text 2 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista	53	
10.16.0 Text 3 ett dåligt pedagogiskt möte	53	
10.17.0 Text 3 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista	54	
10.18.0 Text 4 ett dåligt pedagogiskt möte	54	
10.19.0 Text 4 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista	55	
10.20.0 Text 5 ett dåligt pedagogiskt möte	56	
10.21.0 Text 5 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista	56	
10.22.0 Tabell: Ord från texter som beskriver bra pedagogiska möten	58	
10.23.0 Tabell: Ord från texter som beskriver bra pedagogiska möten	59	
10.24.0 Tabell: Ord från texter som beskriver dåliga pedagogiska möten	60	
10.25.0 Tabell: Ord från texter som beskriver dåliga pedagogiska möten	61	



## Inledning

Den här undersökningen kommer att handla om Kriminalvårdens vuxenutbildning och den erfarenhet som deras lärare har av *formativ bedömning i distans- respektive närstudier*. Det bör påpekas att distans- och närstudier inte ska förväxlas med närmande och distansering. Det är Kriminalvårdens lärare som genom studieformernas organisation, distans- eller fjärrstudier och närstudier en till en, får en erfarenhet som gör att de vet när de ska närma sig en studerande eller distansera sig från denne. Det blir då viktigt att uppmärksamma skillnaden mellan distans- och närstudier som organisation och närmande och distansering i det pedagogiska mötet mellan lärare och student. Undersökningen fokuserar på den erfarenhet som lärare har av närmande och distansering i olika bedömnings-situationer, främst inom formativ bedömning. Det är specifikt det pedagogiska mötet mellan lärare och studerande som ska undersökas utifrån ett formativt och kommunikativt perspektiv. Tanke om att titta närmare på detta väcktes under en läsning av Ahl, Aguilar och Jankvist (2017) där just det pedagogiska mötet i närstudier och på distans i matematik inom Kriminalvårdens vuxenutbildning beskrivs. Ahl med flera (2017) visar i en studie om matematikdidaktik i Kriminalvården att vid närstudier på plats där en lärare och en elev möttes en till en, ansikte mot ansikte, uppstod affekt hos den studerande och att denna affekt uteblev när eleven fortsatte sina studier på distans med samma lärare. Denna studie berör ett pedagogiskt möte med en studerande och en lärare och kan därför inte generaliseras men väl problematiseras. Kan en distansering främja lärandet där vissa kommunikativa signaler uteblir, såsom kroppsspråk, gester och mimik? Kriminalvården är en av få utbildningsanordnare som bedriver skolverksamhet på både på distans- och i närstudier och en elev kan genomgå samma kurs både på distans- och i närstudier. Undersökningen är i sin grundton relationell och riktar in sig på samspelet mellan lärare och student. Undersökningen ska försöka ge ny kunskap i hur vi ska bemöta studerande som befinner sig i olika svårigheter.

## Bakgrund

Kriminalvården bedriver skolverksamhet på 57 lärcentrum i anstalt och häkte utspridda över hela landet. Cirka 150 lärare arbetar på dessa lärcentrum med gymnasiekurser, grundskolekurser och SFI-kurser. Dessa utbildningar följer Skolverkets kursplaner för vuxenutbildningen i Sverige och det innebär att betyg tagna inom Kriminalvården kan komplettera vuxenutbildning i kommunal regi. Kriminalvården bedriver alltså formella studier med rätt att sätta betyg och följer Skolverkets kursplaner och övriga bestämmelser. Man granskas som all annan skolverksamhet av Skolinspektionen och huvudman är den svenska staten. Kriminalvården organiserar utbildningen med cirka 2-5 lärare på varje lärcentrum och detta gör att en samlad ämneskompetens inte finns på ett och samma lärcentrum. Det är alltid legitimerade lärare som undervisar och sätter betyg i kurserna och det innebär att dessa måste undervisa både på distans och i närstudier. Grundprincipen är att en legitimerad lärare med ämnesbehörighet följer den studerande oavsett på vilken anstalt denne befinner sig. En studerande kan förflyttas till en annan anstalt på grund av säkerhetsskäl eller på grund av misskötsel och då följer studierna med till den nya anstalten och avbrott i studierna undviks.



En ämneslärare inom Kriminalvården har tre roller med olika karaktärer och dessa tre roller är grundförutsättningen för att lärcentrumsmodellen ska fungera. Principen att läraren följer den studerande oavsett var denne befinner sig inom Kriminalvården gäller. Det innebär att det pedagogiska mötet kan ske ansikte mot ansikte med den studerande, i ögonblicket, i rummet. Det innebär också att det pedagogiska mötet kan ske på distans och då skilt åt i tid och rum.

Kriminalvården samlar alla lärare fyra gånger per år för fortbildning i ämnen som distansundervisning, formativ bedömning och ämnesknutna didaktiska frågor. I vuxenutbildningen inom Kriminalvården, som är det officiella namnet, arbetar man alltså systematiskt med fortbildning ihop med skolledningen. Man tittar på den senaste forskningen och arbetar ihop med utbildningskonsulenter på specialpedagogiska skolmyndigheten. Den dagliga undervisningen sker på en lärplattform via ett intranät som är skilt åt från övriga internet och via telefon när läraren jobbar på distans. Vid närstudier arbetar läraren också via lärplattformen men också direkt ansikte mot ansikte med den studerande. Lärarna ska aktivt arbeta med bedömning för lärande och är då också utbildade i begrepp och arbetssätt kring formativ och summativ bedömning.

Kriminalvårdens arbetssätt skapar unika möjligheter att undersöka hur det pedagogiska mötet i närstudier och distansstudier fungerar eftersom lärarna har erfarenhet av båda typerna av möte. Ahl med flera (2017) visar att olika svårigheter uppstår i det pedagogiska mötet ansikte mot ansikte och en till en. Men också att dessa svårigheter uteblir vid distansstudier. Detta arbete ska genom textanalys titta på om det finns andra erfarenheter av det pedagogiska mötet och hur dessa möten då kan se ut. De beslut som läraren tar i den formativa bedömningen grundar sig på den erfarenhet som de har av distans- och närstudier. Avsikten med den textanalys som metoddelen beskriver är att hitta och beskriva dessa kvalitativa fenomen. I denna inledning har en kort genomgång av Kriminalvårdens skolverksamhet gjorts och den har historiskt utvecklats från att vara en stödverksamhet till de vårdande verksamheterna på anstalterna, till att vara en officiell utbildningsaktör.

## **Syfte och forskningsfrågor**

Den erfarenhet som Kriminalvårdens lärare har, kan användas i andra pedagogiska möten i andra skolformer. De möter studerande i svårigheter i både närstudier, ansikte mot ansikte och i distansstudier där mötet är medierat på ett eller annat sätt. Dessa möten kan beskrivas utifrån ett kommunikationsperspektiv och med en teori om kognitiv påfrestning. Lärarna arbetar i tre olika roller. För det första som ämneslärare lokalt med studenter på det egna lärcentrumet. För det andra som ämneslärare på distans med studenter på andra lärcentrum spritt över landet. För det tredje som handledare till lokala studenter med ämneslärarna på distans.

Det är erfarenheten av närstudier och distansstudier hos lärarna inom Kriminalvården, det pedagogiska mötet nära eller på avstånd, som denna text ska handla om. Detta arbete har tidigare lyft fram Kriminalvårdens officiella status och hur den följer Skolverkets kursplaner och andra bestämmelser. Verksamheten styrs av skollagen och andra förordningar och i litteraturgenomgången lyfts alla dessa fram och hur de påverkar Kriminalvårdens vuxenutbildning. Flera begrepp som detta arbete kommer att ta upp och som ligger i linje med hur svensk skola ska fungera är bedömning för lärande, formativ bedömning och summativ bedömning. Det begrepp som främst berörs är formativ bedömning i syfte att den studerande ska komma vidare i sina studier och lära sig mer.

Det är i den formativa bedömningen som det pedagogiska mötet sker och det intressanta är om det finns någon skillnad mellan distans- eller närstudier när mötet fungerar och när det inte fungerar. Detta tar oss vidare till denna undersöknings syfte och forskningsfrågor.

Denna undersöknings syfte är att titta på det pedagogiska mötet i bedömningsituationer hos lärare inom Kriminalvården. Detta för att se om det finns någon skillnad i det medierade distanserade mötet och det möte som sker öga mot öga i närstudier. Det är specifikt det pedagogiska mötet i formativ bedömning och återkoppling eller feedback som denna undersökning riktar in sig på. Denna erfarenhet kan vara värdefull för alla lärare, i alla skolformer, när man ska möta elever och studerande i svårigheter. Följande frågor ska undersökningen besvara.

1. Vad är lärarnas erfarenheter av återkoppling i formativ bedömning, dels i närstudier och dels i distansstudier?
2. Vilken form av återkoppling i formativ bedömning fungerar, en mer medierad distanserad återkoppling eller en återkoppling som sker nära? Kan en kombination av dessa användas oavsett distans- och/eller närstudier?
3. Hur ser återkopplingen ut som lärare ger till studerande när de ska bedöma dessa i en formativ situation?

## Litteraturgenomgång och tidigare forskning

### Begrepp, lagar och organisation

Det finns en del forskning om vad de studerande i frihetsberövande verksamheter befinner sig i för svårigheter. Dels i svenska texter men också utländska artiklar främst från Norge, USA och Tyskland. I Kriminalvårdens rapport, ADHD i Kriminalvården – sammafattningsrapport (Lundholm 2013), kan man hitta en förteckning över svenska artiklar om undersökningar gjorda på en kriminal-vårdspopulation och dessa är 11 till antalet. Men även andra länder finns representerade. Samma rapport (Ibid 2013) listar 16 internationella studier. När en sådan genomgång görs är det lätt att de studerande objektifieras och kategoriseras och det är inte denna texts mening. Genomgången är nödvändig för att förstå vilka svårigheter de studerande befinner sig i förutom att vara frihetsberövade av olika anledningar. Avsikten är att undersöka det *relationella mötet* mellan lärare och studerande i en mycket annorlunda skolsituation och för att förstå det mötet på ett djupare plan måste vi känna till grundförutsättningarna för mötet.

I mötet mellan människor sker kommunikation på flera olika plan. Det är gester, talat språk, skrivet språk, mimik, ansiktsuttryck och det direkta tilltalet, liksom det indirekta ej synliga tilltalet. Denna text kommer gå igenom vad kommunikation kan vara när den fungerar men också vad den är när den inte fungerar. Formativ bedömning är att bedöma en annan människas arbete och genom olika kommunikativa handlingar överföra den bedömningen till den som ska lära. Fungerar kommunikationen uppstår lärande, fungerar den inte uppstår i bästa fall ingenting och i sämsta fall en försämring av lärandet. Litteraturgenomgång visar vilka svårigheter de studerande inom frihetsberövande verksamheter befinner sig i och flera av dessa svårigheter underlättar inte kommunikation.

Det kan vara koncentrationssvårigheter, läs- och skrivsvårigheter, svårighet med att kontrollera impulser och en rad andra svårigheter. Det finns en överrepresentation av dessa svårigheter hos de studerande inom Kriminalvården och inom fängelser och anstalter i andra länder. De studerande befinner sig i sådana svårigheter som ger alla lärare speciella pedagogiska utmaningar

Kriminalvården kallar alla intagna för *klienter* och när klienterna skrivs in i studier kallas de för *studerande*. Detta begrepp har använts i inledningen och kommer att användas genomgående i denna text. Det krävs speciella hänsynstaganden när klienter blir studerande i planering av pedagogik och didaktik och då ofta med ett stort inslag av specialpedagogik. Det kan till exempel vara ljudstöd, bildstöd eller speciellt anpassade läromedel. Vuxenutbildningen inom Kriminalvården måste också ta hänsyn till fler lagar och förordningar än motsvarande verksamhet i övriga samhället. Den styrs av bland annat av fängelselagen (SFS 2010:610) och förutom skollagen (SFS 2010:800) även förordning om vuxenutbildning, kap 5 (SFS 2011:1108).

## Klientgruppen och svårigheter

### ADHD och svenska förhållande

Man vet idag väldigt mycket om klienten och då också den studerande.. Genomgången är nödvändig för att förstå vilka svårigheter de studerande befinner sig i förutom att vara frihetsberövade av olika anledningar. Kriminalvården har avslutat ett forskningsprojekt (Lundholm, 2013) om ADHD i Kriminalvården i Sverige och där konstaterades att mellan 15-45 % av alla klienter är diagnostiserade med ADHD. I samma forskningsrapport konstaterar Kriminalvården att ADHD är en trolig direkt riskfaktor för skolmisslyckanden, svårigheter på arbetsmarknaden, relationsproblem, för tidig död och kriminalitet. Det stödjer sig på ett arbete av Klein med flera (2012). Risken är större när ADHD uppträder tillsammans med trotssyndrom och uppförande-störningar menar dessa forskare (Ibid). I samma rapport från Kriminalvården hittar man en artikel där Ginsberg, Hirvikoski, Lindefors (2010) beskriver att förekomsten av ADHD i kombination med sämre exekutiva funktioner var 40 % av 315 manliga långtidsdömda på en anstalt i Sverige. Senare skrevs ytterligare en liknande artikel av Ginsberg, Hirvikoski, Grann och Lindefors (2012) som berörde en annan anstalt där samma siffror på 40 % konstaterades.

### ADHD och internationella förhållande

I rapporten om ADHD från Kriminalvården (Lundholm, 2013) finns ytterligare en artikelförteckning över internationella studier som har tittat på kriminalitet och ADHD. En longitudinell undersökning från Norge (Mordre, Groholt, Kjelsberg, Sandstad och Myhre 2011) visar att det finns en förhöjd risk att diagnosen ADHD i barndomen medför en brottslig bana 30 år senare i vuxen ålder. En liknande undersökning i USA (Satterfield, Faller, Crinella, Schell, Swanson och Homer, 2007) kom fyra år tidigare fram till samma sak. I Brasilien och Iran konstaterar två artiklar (de Andrade, Assumpcao, Teixeira, och Fonseca 2011; Ghanizade, Nouri, och Nabi, 2012) att prevalensen för ADHD i fängelsepopulationen var 33 % i båda dessa länder.

Att gå igenom resultat för de 27 artiklar som listas i Kriminalvårdens rapport sig inte göras här, de som lyfts fram i texten beskriver väl vilka svårigheter klienterna i Kriminalvård befinner sig i.

## Läs- och skrivsvårigheter hos frihetsberövade

I genomgången av forskning inom området dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter och dömda klienter i Sverige säger Idor Svensson (2009) att flera undersökningar pekar på att det finns en överrepresentation av läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi inom Kriminalvården och den slutna ungdomsvården inom Statens institutionsstyrelse (SIS). Innan vi går vidare i redovisningen av förekomst av läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi i Kriminalvården och slutna ungdomsvård måste begreppen läs- och skrivsvårighet definieras. Det finns egentligen ingen fastslagen definition på begreppet dyslexi men Svensson (2009) gör en översättning från engelska till svenska från denna definition i sin forskningsrapport och då definieras den på svenska på följande sätt.

”Dyslexi är ett specifikt lärandeproblem som har en neurobiologisk grund. Svårigheterna karaktäriseras av problem med flytande och korrekt ordigenkänning, rättstavnings-svårigheter och förmågan att avkoda bokstäver och ord. Dessa problem verkar härstamma från en avvikelse när det gäller fonologiska delar av språket. Problemen är ofta oväntade med tanke på personens intellektuella förmåga och att de dessutom kan ha fått effektiv undervisning. Sekundära konsekvenser kan inkludera svårigheter med läsförståelse och liten erfarenhet av att läsa som leder till ett lågt ordförråd och begränsad förmåga när det gäller allmän information” (egen översättning från Lyon m.fl., 2003).

När det gäller läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi ser det ut på ett liknande sätt. Artiklarna går igenom problematiken i relation till kriminalitet. Man diskuterar relationen mellan läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi och ADHD. En artikel lyfter upp frågan om vad som orsakar vad och kallar det för *hönan- och äggetproblematiken* (Svensson 2011). Man lyfter fram tre olika möjliga förklaringar till detta. För det första är ADHD en orsak till att man utvecklar en läs- och skrivsvårighet eller dyslexi. För det andra är läs- och skrivsvårigheten eller dyslexin en orsak till att man utvecklar koncentrationssvårigheter. För det tredje är en kombination av de båda orsakerna till svårigheter för den studerande. Oavsett orsakmodell så finns det en överrepresentation av läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi i Kriminalvården och i slutna ungdomsvård inom Statens institutionsstyrelse konstaterar Svensson (2011).

## Läs- och skrivsvårigheter och andra svårigheter samverkar

Svensson (2011) menar att en majoritet av de unga klienterna har haft en svår barndom och en problemfylld skolgång. Svensson lyfter fram att flera andra resultat i olika undersökningar pekar på att så många som mellan 50 – 70 % uppfyller kriterierna för läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, men att dessa höga siffror inte enbart beror på just läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi, utan är en kombination av andra svårigheter. Dessa kan vara svårigheter med impulskontroll eller ADHD som då är den underliggande orsaken. Svensson nämner också att dessa underliggande orsaker kan vara roten till bristfällig läs- och skrivträning redan i barn- och ungdomsåren (2011, s.22).

I en undersökning från 2002 kommer författarna (Lindgren, Jensen, Dalteg, Meurling, Levander, David och Levander, 2002) fram till att ur en grupp av 45 klienter i Kriminalvården har 28 läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi vilket motsvarar 62 % enligt artikeln. I samma artikel konstateras också att 25 av dessa var diagnostiserade med ADHD redan i barndomen och det motsvarar 55 % av undersökningsgruppen. Ytterligare 8 av dessa 45 konstaterades ligga i riskzonen för läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi och det motsvarar 8 %. Samtliga 45 i undersökningsgruppen var svenska modersmålstalare. Undersökningen utfördes på en kriminalvårdsanstalt i Sverige.

Författarna menar att de utifrån resultaten kan dra slutsatsen att en betydande del av alla klienter inom Kriminalvården har läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. (Lindgren et al s 93). De konstaterar också att de som diagnostiserades med ADHD i barndomen hamnade i riskzonen för kriminalitet, antingen, beroende på ADHD i sig självt eller i kombination med läs- och skrivsvårigheter. De avslutar med att behovet av undervisning av dessa klienter är stort och att samtliga då behöver specialpedagogiska undervisningsinsatser.

### Svårigheter som prediktor för kriminell livsstil.

I en undersökning slår Savolainen, Hurtig, Ebeling, Moilanen, Hughes och Taanlia, (2010) fast att kombinationen av ADHD och läs- och skrivsvårigheter/dyslexi som konstaterats i barndomen är en stark prediktor för en kriminell livsstil i vuxen ålder. Dessa forskare (Savolainen et al, 2010) menar att det inte är en faktor i unga år som avgör om man begår kriminella handlingar i vuxen ålder. Det är den samlade sociala bilden eller helheten som avgör om man kommer att begå kriminella handlingar. Deras (Savolainen et al, 2010) artikel tar upp familjeförhållande, skolsvårigheter, svårigheter med uppmärksamhet och impulskontroll och kognitiva svårigheter som några faktorer. Det är dessa tillsammans som skapar risken för att en person begår kriminella handlingar. Familjeförhållande kan, enligt denna artikel (Savolainen et al, 2010), vara avgörande för om en ung människa hamnar i kriminell livsstil eller inte. De menar också att ADHD i sig självt inte är en prediktor för en kriminell livsstil men att i kombination med läs- och skrivsvårigheter fördubblas sannolikheten för detta. Undersökningen genomfördes med data från Finland.

I en undersökning från Tyskland pekar forskarna (Rösler et al, 2004) också på kombinationen av svårigheter som en orsak till kriminalitet. Av 129 klienter med en medelålder på 19,9 år, befann sig 64 % av dem i två eller flera svårigheter. Endast 8,5 % hade inga diagnoser alls.

### Grundskolans betydelse

I en undersökning lyfter Stigsdotter-Ekberg, Fonseca, Anderberg och Dahlberg (2016) fram unga med missbruksproblem och deras uppfattning om skolproblem. De inleder direkt med att fastslå skolans avgörande roll för om individen hamnar i svårigheter eller inte. Har skolan framgång i arbetet med skolproblem vet man att risken för individuella och psykosociala svårigheter minskar i vuxen ålder. Har skolan svårigheter att nå fram till eleven ökar risken för arbetslöshet, kriminalitet och psykisk ohälsa. Skolproblematik definieras av författarna som skolk, frånvaro, beteendeproblem, låga resultat, konflikter med elever och lärare, lärares kränkningar, otrivsel och ej fullföljda studier.

I artikeln återkommer hönan och äggetproblematiken, fast nu i annan form när författarna refererar till "(1) droganvändning leder till problem i skolan (2) problem i skolan leder till drogmissbruk eller (3) underliggande faktorer leder till både skol- och missbruksproblem" (Bremberg, 2008). Undersökningen tillfrågade 755 ungdomar och 415 av dessa valdes ut. Urvalet bestod då av 32 % flickor och 68 % pojkar. Alla hade sökt vårdkontakt för drogproblematik och alla var i skolsvårigheter. 80 % av ungdomarna bor hemma med sina föräldrar och 73 % går i grundskola eller gymnasium. 75 % uppgav att deras huvuddrog är cannabis. 57 % uppgav att de förekommit svårigheter i uppväxten som missbruk, psykisk ohälsa och/eller våld i hemmet. 34 % är dömda till någon form av straffpåföljd och 42 % uppgav att de tidigare haft psykiatrisk vårdkontakt.

Undersökningen stödjer sig på Bronfenbrenners (1977) sociala utvecklingsteori som menar att ungdomars liv påverkas av olika system som ligger nära eller långt ifrån dem. Närmast ligger mesosystemet med familj, föräldrar och syskon och mittemellan befinner sig exosystemet som består av närsamhälle, släkt, skola, massmedia. Längst från ungdomarna står makrosystemet som består av lagar, kultur, regler, samhälle och religion. Ungdomarnas svar har jämförts med några av dessa kategorier och placerats in nära eller längre ifrån med stöd av Bronfenbrenners modell. Man befinner sig inte i skolan (18 %) på grund av koncentrationssvårigheter (14 %), konflikter med jämnåriga (13 %) och konflikter med lärare (13 %), detta medför att motivationen (14 %) minskar hos dessa elever. Psykiska och fysiska besvär (9 %) tillsammans med inlärningssvårigheter (7 %) står för en mindre del av skolproblemen enligt ungdomarnas svar. Ungdomars bild av sina egna svårigheter är att de ligger nära dem, i meso- och exosystemen.

## Röster från de i svårigheter

Sex år tidigare skrev Stigsdotter-Ekberg (2010) om det pedagogiska mötet med ungdomar i svårigheter hos skola, sociala myndigheter och polis. Där utgick hon från vinjetter och olika representanter fick diskutera utifrån dessa verklighetsnära berättelser. Även ungdomar som var i svårigheter fick uttala sig. Hennes resultat visar att skolor, sociala myndigheter och polis behandlar ungdomar i svårigheter på olika sätt. Orsaker till detta kan vara olika förutsättningar i storstad, mellanstad och småstad hos dessa myndigheter. Problembilden skiljde sig inte åt, inte heller de lagar och förordningar som dessa myndigheter agerar utifrån. Men synsättet på hur man ville gå vidare i det fiktiva fallet skilde sig åt. Ungdomarna själva konstaterade bara kort att de inte är lika inför lagen utan deras bakgrund var helt avgörande för hur de behandlades. Stigsdotter-Ekberg arbete (2010) avslutas med en viktig distinktion i sin diskussionsdel.

Hon tar avstamp i det relationella perspektivet när hon pekar på skillnaden att någon *är* ett problem med ett *vad* och ett *något* som ska åtgärdas. Då är man en människa *med* problem. Motsatsen är att människan ses som ett *vem* som befinner sig *i* ett problem. Detta problem är av pedagogisk, social eller kriminell karaktär. Det kan åtgärdas.

# Lärargruppen och deras olika lärarroller i Kriminalvården

## Styrdokument

I inledningen får man den korta versionen av Kriminalvårdens vuxenutbildning och dess lärargrupps beskaffenhet. En beskrivning som börjar i organisationen och de styrdokument som stödjer verksamheten ner till den enskilde läraren kan vara nödvändig för att förstå bakgrunden till det pedagogiska mötet. På internationell nivå har EU:s ministerråd i sina rekommendationer No R(89)12 (1990) i sju punkter tagit fram en policy för hur medlemsstaterna ska arbeta med utbildning för intagna. I denna (1990) nämns tillgången till utbildning, likvärdigheten, finansieringen, men också att det särskilda stödet och behovet av det skall ges särskild uppmärksamhet. Ministerrådet (1990) skriver fram att särskild uppmärksamhet ska riktas mot de som befinner sig i läs- och skrivsvårigheter. Här skrivs också in att lärare ska fortbildas för att möta de speciella behov som finns inom fängelser och anstalters lärcentrum.

Frirumsmodellen (Berg 2003) förklarar samspelet mellan olika institutioner i samhällsstrukturen och han menar att olika institutioner och myndigheter påverkar varandras verksamheter. Skolan skapades av staten att verka i samhället och ställer då upp yttre ramar för verksamheten i form av lagar och styrdokument. Inom dessa ramar kan olika huvudmän verka, men andra lagar och andra myndigheter påverkar och minskar då utrymmet som verksamheten kan organisera sig i.

Detta är tydligt inom Kriminalvårdens vuxenutbildning där flera institutioner, polisen, domstols-väsendet, migrationsverket och åklagarämbetet direkt påverkar arbetet. Då styrs också verksamheten av fler lagar än motsvarande verksamhet i samhället i stort, bland annat fängeslagen (SFS 2010:610) och förutom skollagen (2010:800) även förordning om vuxenutbildning, kap 5 (SFS 2011:1108). Skolverket styr också Kriminalvårdens verksamhet genom en lång rad andra förordningar som hur man exempelvis jobbar med SFI, prövningar, och särskilt stöd (SKOLFS 2014:40; SKOLFS 2016:63; SKOLFS 2017:91). Friutrymmet finns men är av naturliga orsaker mindre och det krävs mer planering av organisationen för att pedagogiken ska fungera.

Internt styrs Kriminalvården av olika handböcker och andra dokument. De som berör Kriminalvårdens vuxenutbildning är Handbok för Kriminalvårdens klientutbildning 2011:5 (Kriminalvården 2011) och Från pedagogiska kartläggning till särskilt stöd 2013:11 (2013). Dessa dokument reglerar det dagliga arbetet och talar om vem vuxenutbildningen inom Kriminalvården är till för, förklarar begrepp och organisation, hur studierna ska planeras och reglerar de flesta frågor som berör det dagliga arbetet. Arbetet med det särskilda stödet regleras i det sistnämnda dokumentet. Ett mer allmänt dokument som även berör Kriminalvårdens vuxenutbildning är Kriminalvårdens etiska kod (2015). Här tar man upp frågor om den värdegrund som Kriminalvården har och även respekten för allas lika värde, objektivitet, fri åsiktsbildning och till sist hänsynstagande mot miljö.

## Organisation, ledning och lärarens olika roller

Kriminalvårdens vuxenutbildning har skolledningen centralt organiserad med skolchef, administration, antagning med studie- och yrkesvägledare placerade på huvudkontoret i Norrköping. Till sin hjälp har skolchefen 6 rektorer, med samma arbetsuppgifter som i alla andra skolor i landet.

De leder de olika lärcentrumen i de sex regioner som Kriminalvården är uppdelad i: söder, väst, öst, mitt, Stockholm och norr. En rektor per region leder arbetet på lärcentrum. (Kriminalvården 2011) Alla regioner och lärcentrum samarbetar med en modell i en tredelad lärarroll. Med det lärarantal, 3-5 lärare på normalstora anstalter och fler på stora anstalter och de resurser som Kriminalvårdens vuxenutbildning har till sitt förfogande, kan inte alla legitimerade ämnesbehörigheter hos lärarna finnas på varje lärcentrum. Det gör att man måste arbeta med en modell som består av distans- och närstudier. Lärarna kommer då att arbeta med tre olika roller i sitt arbete på lärcentrum:

- För det första som ämneslärare lokalt med studenter på det egna lärcentrumet.
- För det andra som ämneslärare på distans med studenter på andra lärcentrum spritt över landet.
- För det tredje som handledare till lokala studenter med ämneslärarna på distans.

De 57 lärcentrumen är ihopkopplade likt ett spindelnät och man kan möta upp med ämnesbehörighet överallt i hela landet. Läraren följer den studerande oavsett på vilken anstalt som den studerande befinner sig på. I Kriminalvården är det vanligt med förflyttning av klienter på grund av säkerhetsfrågor, skötsel eller misskötsel. Säkerheten ska garanteras för klienten och går inte det förflyttas klienten. Skötsel kan göra att klienten flyttas till en öppen anstalt. Misskötsel till anstalt med högre säkerhetsklassning. Oavsett så behåller den studerande sin studieplats, sin lärare och fortsätter studierna direkt efter förflyttningen.

Betygsättande lärare är behöriga och legitimerade i sina ämnen och Kriminalvården har regelbunden fortbildning av dem fyra gånger per år. Då samarbetar man med den Specialpedagogiska skolmyndigheten som i region mitt har haft utbildningskonsulter riktade mot Kriminalvården. Lärarna arbetar inte med traditionella lektioner där flera studerande deltar i föreläsningsform, utan en till en med olika kurser samtidigt. På distans använder man en lärplattform på dator och telefon vid kontakt och undervisning med distansstuderande. Man arbetar med stor anknytning till specialpedagogik och lärarna har en medvetenhet om studenter i svårigheter. (Kriminalvården 2011; Kriminalvården 2013) Samtliga lärare har genomgått fortbildning i formativ och summativ bedömning, som de använder i det dagliga arbetet. Heckman (2006) visar att det ett slöseri med resurser att inte generalisera denna erfarenhet ut till skolor för tidiga åldrar. Heckmans (2006) arbete visar att ju tidigare vi sätter in resurser i skolor desto större sociala och ekonomiska vinster kan vi se fram emot i andra skolformer för äldre åldrar och i andra myndigheters arbete.



# Formativ bedömning

## Historisk utveckling

Den svenska skolan arbetar med formativ och summativ bedömning och Skolverket (2011) har publicerat en skrift över hur formativ och summativ bedömning ska användas i skolorna i Sverige. De menar att formativ bedömning ska verka i samklang med summativ bedömning. Eftersom detta arbete ska titta närmare på det pedagogiska mötet i en formativ bedömningssituation måste begreppet formativ bedömning gås igenom. Det första inlägget om formativ bedömning hittar vi i en text om en skolförbättringsplan från USA där begreppet används i kontrast till summativ bedömning (Scriven 1967). Scriven (1976) menar att formativ bedömning är något som inte är summativt, det vill säga slutgiltigt. Två år senare kommer Bloom (1969) fram till att formativ bedömning är flera kunskapsprov fram till den summativa eller slutgiltiga bedömningen. Nu blir processtanken fram till ett resultat mer klar, men skiljelinjen mellan summativ och formativ bedömning är inte riktigt tydlig. Det kom att dröja ända fram till slutet av 90-talet då begreppet definierades av Paul Black och Dylan William med orden *"omfattande alla aktiviteter som lärare och/eller elever företar sig som ger information att använda i feedback för anpassning av de undervisnings- och läraraktiviteter de håller på med"* (1998).

Det dröjde ytterligare ett år innan två andra ytterligare definierade begreppet med orden *"den process som lärare och elever under lärandet använder för att känna igen och reagera på elevlärande för att förbättra lärandet"* (Cowie & Bell 1999). Det slutgiltiga begreppet fritt översatt från engelska om vad formativ bedömning är lyder *"bedömning som utförs under lärprocessen i syfte att förbättra undervisning eller lärande"* (Shepard et al 2005). En svensk definition menar att begreppen summativ och formativ bedömning kompletterar varandra (Lundahl 2011). Den summativa bedömningen summerar en studerandes kunskapsnivå i förhållande till ett kriterium. Det kan vara betygsskala, eller en norm. Den formativa bedömningen har som ett mål att utveckla elevens kunskaper under en utbildningsprocess. (Ibid 2011). Den lär läraren lika mycket som eleven och formar om hur vi lär oss. Lärandet blir en process. Samma bedömning blir alltså summativ eller formativ beroende på vad den används till. (Ibid 2011).

## Feedback och negativa effekter

Det är viktigt hur man lämnar feedback i den formativa bedömningen. En metastudie från 1996 visar att 40 % av alla feedback som lämnas till eleven ger ett negativt resultat (Kluger & De Nisi 1996). Lärandet uteblir eller effekten kan till och med bli det motsatta, att lärandet minskar. Detta visade Butler (1998) när hon i en effektstudie jämförde tre grupper som alla fick olika typer av feedback efter två olika prov. En grupp fick betyg, nästa grupp både betyg och kommentarer och den tredje gruppen bara kommentarer. Hon mätte nivåer före och efter feedbacken och den grupp som bara fick kommentar utvecklades bäst. Betyg gav ett sämre resultat men överraskningen var att både betyg och kommentarer minskade lärandet. Kunskapsutvecklingen var negativ och eleverna lärde sig mindre än de övriga två grupperna.

## Formativ bedömning och elever i behov av särskilt stöd

Vi vet väldigt lite om formativ bedömning för elever i behov av särskilt stöd. En forskningsartikel (Elliot, Kettler, Beddow & Kurz, 2009) beskriver hur lärare kan använda formativ bedömning för elever i särskilda behov genom att som de kallar det minska deras kognitiva last. Begreppet kognitiv last är en direkt översättning från engelska och kan vara värderande på elevens förmågor. Det är inte deras avsikt att värdera den studerande utan mer förklara hur en formativ bedömning kan gå till. De menar att den metod man använder eller hur man genomför den formativa bedömningen är viktig. Förenklade uppgifter, distribution av prov är några av metoderna som författarna går igenom. De beskriver hur feedbacken blir tydligare om man förenklar uppgifterna och att förlängd provtid inte verkar ha någon effekt. I motsats verkar upplästa prov ge bäst effekt hur elever i särskilda behov presterar.

Den viktiga slutsatsen som Elliot, Kettler, Beddow & Kurz (2009) kom fram till var att individuellt anpassa den formativa bedömningen till varje elevs enskilda behov. Deras teori om kognitiv last blir betydelsefull när vi ska försöka förstå hur vi ska utforma den formativa feedbacken så att lärande uppstår. Denna teori och detta begrepp kommer att förklaras utförligare i teoridelen. Sammanfattningsvis är utmaningen, för lärare och elever i samspel, att flytta fokus från prestationsmål eller betyg till lärandemål och kompetenser. Detta visar Dweck (1999) när hon menar att återkoppling i formativ bedömning måste inrikta sig på kunnande och tänkande mer än ett symboliskt tecken på resultatet av studieprestationer.

## Det pedagogiska mötet

### Förväntningar och Pygmalioneffekten

I Kriminalvården sker det pedagogiska mötet antingen i närstudier eller i distansstudier. Den tredelade lärarrollen är då en förutsättning för att detta ska fungera. Mötet sker alltid en till en där läraren möter den studerande och det mötet kan ske antingen ansikte mot ansikte eller på distans via lärplattform och telefon. Det viktiga här är inte att läraren ser den studerande utan *hur* läraren ser på denne (Börjesson 2000). Den studerande och läraren möts alltid runt ett innehåll eller ämne och det avgörande är *hur* man betraktar detta innehåll. Man kan se detta innehåll som en färdigpackad produkt som ska överlämnas till den studerande eller som en gemensam kunskapsprocess där den studerande är medskapare till sin kunskapsinhämtning (Jenner 2004).

Mötet påverkas också av den kultur eller kontext där mötet sker och även av de värderingar som organisationen och samhället har där mötet sker (Ibid 2004). Den formativa bedömningen är just en processinriktad samskapande arbetsform (Lundahl 2011). Lärares förväntningar har en stor betydelse och en omfattande pedagogisk forskning om förväntningar har pågått sedan 60 - talet (Jenner 2004). 1968 publicerades boken "Pygmalion in the Classroom" (Rosenthal och Jacobsson 1968) och den fick ett enormt genomslag i den pedagogiska forskningen. Den handlar om lärares förväntningar på den studerande och hur avgörande dessa förväntningar är för hur eleven presterar. Det råder idag en enighet om att denna förväntanseffekt verkligen existerar (Jenner 1992).

En viktig aspekt som denna forskning kommit fram till är att vi lärare betraktar de studerande utifrån en rådande uppfattning som vi skaffat oss utifrån våra egna värderingar och begränsad information om eleven (Baker och Crist 1971), dessa uppfattningar ändrar vi inte på när eleven förbättrar sina prestationer utan vi omorganiserar uppfattningen i termer av en ”engångsföreteelse” eller ”ett lyckoskott”. Detta återspeglar sig i elevens beteende gentemot läraren och vice versa. Höga förväntningar ger aktiva studenter och läraren ger då mer beröm eller mer betänketid (Jenner 2004, 1992).

## Distansering och närhet i det pedagogiska mötet

Det pedagogiska samtalet sker i mötet med den studerande och andra pedagoger och Ahlefeldt-Nisser (2011) utvecklar detta möte i termer av närhet och distans när hon problematiserar dessa två poler. Hon menar att närhet antyder en värdering och sägs vara mer framgångsrikt i mötet med studerande i svårigheter i motsats till distansering som då är ett uttryck för ett indirekt arbete där den professionella kommunikationen står i centrum. Hon tar avstamp i ett möte med en elev på en skola där specialpedagogen inte arbetade och kom då utifrån utan förutfattade meningar. Ahlefeldt-Nissers redogör (2011) redogör för detta möte och menar att den distansering som fanns i mötet var en förutsättning för att resultatet av mötet blev positivt.

En observation är att i artikeln talas det om vikten *hur* man ser på den studerande, likaså att mötet sätts i relation till kommunikation. Fritzén menar att det pedagogiska handlandet och då också mötet till stor del består av kommunikation (Fritzén 1998). Ahlefeldt Nisser (2011) avslutar med att fråga om närhet och distans i pedagogiska samtal och då också om möten kan problematiseras och vilka konsekvenser det kan få för barn, ungdomar och vuxna i skolvårigheter. Detta leder oss in på de teoretiska utgångspunkterna där detta arbete tar stöd.

## Teoretiska utgångspunkter

### Kommunikation

#### Kort historik

Kommunikation studeras ur flera olika perspektiv och inom flera olika områden. I en översikt av Craig (1999) presenteras artiklar som berör kommunikation inom 24 olika ämnesområden. Kommunikation som ett vetenskapligt område och som ett fenomen, kan förstås ur flera olika forskningstraditioner och analyseras med olika utgångspunkter. Man har övergivit transmissionsmodellen från 1949 av Shannon & Weaver (Chandler & Munday 2016) som förenklat menar att kommunikation är *monologisk*. En del har säkert hört ”Vem? Säger vad? Till vem? Genom vilken kanal? Med vilken effekt? Lasswell beskrev denna linjära modell 1948 (Ibid 2016) och den är alltför enkel för att förklara olika fenomen som uppstår när människor interagerar med varandra. Som ett exempel saknas den återkoppling som mottagaren av budskapet ger till avsändaren.

Mer moderna teorier utgår från det som kallas för *transaktionsmodellen* där sändare och mottagare, eller alla parter, deltar i ett samtidigt tolkande och meningsskapande när olika kommunikativa signaler skickas mellan alla deltagare. Då blir kommunikation ett relationellt fenomen. En grundtanke är att alla transaktionsmodeller om kommunikation är cirkulära (Jensen & Ulleberg 2013). Alla signaler skickas samtidigt mellan alla och den omgivning som kommunikationen pågår i är viktigt under analysen av kommunikationen. Man blir då samtidigt en sändare och en mottagare av budskap i en kontext och formar då också den kontext man är en del av. Man formas själv och omformas, samtidigt som man påverkar omgivningen. Man kommunicerar i relation till andra (Ibid 2013).

## Olika teoretiska kommunikationsmodeller

En förteckning som försöker förklara de olika cirkulära kommunikationsteorierna och var de härstammar från har Craig (1999) som upphovsman när han visar en översikt eller en sammanställning av olika kommunikationsteoretiska traditioner. Där kan man se olika företrädare för de olika traditionerna, nyckelord och inom vilka vetenskapliga områden som traditionerna verkar. Kort följer en uppräknig av traditionerna och dess företrädare. Uppräknat är dessa:

- *retoriken* och Aristoteles
- *semiotiken* med de Saussure och Barthes som företrädare
- *fenomenologin* med Husserl, Gadamer, Buber och Heidegger
- *cybernetiken* skrivs fram av Weiner, Betanfly och Bateson
- *socialpsykologin* med Bandura och Millgram
- *sociokulturell* med Vygotskyj, Mead, Dewey och Bakhtin
- *kritisk teori* med Marx, Habermas, Foucault och Horkheim.

Detta är en översikt och det kan skilja sig åt mellan olika källor. Syftet med denna översikt är att visa hur tvärvetenskaplig kommunikationsteorin är. De olika traditionerna verkar inom olika vetenskapliga områden med olika traditioner som huvudtradition. Som ett exempel verkar den *sociokulturella* traditionen ofta inom det pedagogiska fältet (Craig 1999). Gränserna mellan de olika traditionerna flyter samman och någon tydlig skiljelinje mellan de olika traditionerna finns inte (Jensen och Ullenbergs 2013). Som ett exempel ligger Bateson mellan sociokulturellt och cybernetisk tradition och plockar då in återkopplingen som begrepp in i den sociokulturella traditionen (Ibid 2013).

## Kommunikationsteori

Denna undersökning kommer att vila i den cybernetiska traditionen. Den cybernetiska traditionen har enligt Craig (1999) ett ledord som feedback eller återkoppling. Då blir koppling till formativ bedömning tydlig eftersom vi ska titta på den feedback eller återkoppling som lärare ger till de studerande. Detta arbete kommer att gå igenom traditionen eller teoribildningen mer allmänt och fördjupar sedan Batesons arbete.

## Bateson – Analog och digital kommunikation

Ordet cybernetik härstammar från det antika Greklands ord för rorsman och kan härledas ur ordet styrman. En bildlik tanke som anspelar på samspelet mellan människa, natur och maskin, och är det som cybernetiken undersöker (Jensen och Ullenberg 2013). Bateson menar att man är en deltagare i det man undersöker tillsammans i ett samspel och att man aldrig kan stå utanför det man vill observera (Bateson 1972). En viktig del i Batesons tankevärld om kommunikation är begreppen digital och analog kommunikation. Han använder dessa begrepp för att beskriva de två former eller nivåer av kommunikation som vi använder. De hänger samman och ska förstås i ett sammanhang med varandra. I ett samtal använder vi båda nivåerna eller formerna samtidigt och utan ansträngning (Ibid 1972). I Batesons begreppsvärld har inte digital och analog kommunikation den betydelse som vi i vanlig mening vill hänföra dem till. Digital kommunikation hos Bateson är inte datorskommunikation i en maskin. Motsvarande har heller inte analog kommunikation hos Bateson den betydelse som vi ger begreppet i vardagen.

### Bateson och analog kommunikation

Ordet analog betyder överensstämmande eller motsvarande. Om vi går tillbaka till leendet som signalerar glädje, uttrycker då ett bredare leende mer glädje eller det bredaste leendet mest glädje? Detta går naturligtvis inte att fullt ut besvara men begreppet analog kommunikation hos Bateson (1972) uttrycker mångtydighet och tolkas olika av mottagaren. Frågan blir då om det läraren sänder ut i sin kommunikation överensstämmer med det som mottagaren tolkar in? Mångtydiga uttryck består av gester, mimik, pauseringar, betoningar, tonfall, ansiktsrörelser, kroppshållning och tonfall. Denna kommunikation pågår ständigt mellan oss människor och vår omvärld. (Bateson 1972). Analog kommunikation kan också uttryckas med det som kallas paralingvistisk där prefixet para- betyder bi- sam- eller bredvid. Den pågår samtidigt som vi talar (Ibid 1972) och omfattar harklingar, fnissande, andning och rodnad. Alla människor söker mening och tolkar ständigt in sina medmänniskors signaler. Det svåra blir när vi ska översätta analoga mångtydiga signaler till entydiga digitala betydelser. Detta kallar Bateson för diskontinuitet (Ibid 1972) och menar att den digitala kommunikationen aldrig kan fånga eller ersätta ett analogt uttryck.

### Bateson och digital kommunikation

Digit betyder ensiffrigt tal och anknyter till antingen ettan eller nollan i det binära maskinspråket som datorer använder. En etta har en betydelse, en nolla har det inte. Digital är det begrepp som försöker förklara det entydiga och självklara i kommunikationen i Batesons (1972) teori. Överförd kommunikation har en betydelse och den kan bestå av talat språk, gester och mimik eller symboler.

Den digitala kommunikationen är alltid logisk och förstås i en kontext och när den utväxlas i talat språk genom ljud, ord, satser och meningar uppfattas den likartat oberoende av mottagare (Ibid 1972). En digital kommunikation kräver inläring som exempelvis språket.

Man kan säga att ordet ja har en entydig betydelse och ordet nej har en annan entydig betydelse. Digital kommunikation är klart och tydligt för oss och vi förstår dess signaler direkt och omedelbart. Matematik kräver inläring, men väl inlärt är matematiken klar, logisk och rationell. Ungefär som begreppen eller tecknen, = lika med, eller  $\neq$  inte lika med. Mimik kan också vara digital enligt Bateson, ett leende betecknar glad eller lycklig, men inte hur mycket glädje eller lycka som kommuniceras.

## Skillnaden mellan digital och analog kommunikation

Ett försök till illustration av förhållandet mellan digital och analog kommunikation visas av Jensen och Ullenberg (2013 s 159).

Digital (opersonlig)	Analog (personlig)
Tecken, siffror	Överensstämmelser, motsvarighet
Måste läras in	Tolkas intuitivt (ordlöst)
Kopplas till innehåll	Kopplas till relation
Entydig	Mångtydig

Här blir det klart att digital kommunikation är lätt att förstå och koda av om man är inlärd i en tradition. Kan man ett språk deltar man i den språkliga kontexten. Betydelsen av budskapet är klart och entydigt. Samtidigt pågår den analoga kommunikationen runt omkring oss och det räcker med att vi går på en gata i en stad, där vi möter en hel mängd olika analoga signaler. Höjd eller sänkt blick, snabba bestämda steg eller en gest med armar och händer.

En tydlig illustration av analog kommunikation och betydelsen av tolkning i olika kulturella kontexter är en undersökning av uppspärade ögon och betydelsen av dessa. (Dodd 1998).

Betydelse	Avsikt	Kultur
Är det sant!	Överraskad, förvånad	Anglo-europeisk
Jag känner mig kränkt	Arg	Kinesisk
Jag tror inte på dig	Utmanande	Fransk
Jag förstår inte	Ber om hjälp	Latinamerikansk
Jag är oskyldig	Övertygande	Afroamerikansk

## Cognitiv Load - kognitiv last – kognitiv påfrestning

### Kort Bakgrund

Rubriken är ett försök att översätta eller förklara den kognitiva teorin om last eller påfrestning av Sweller med flera (2011). Översatt från engelska, i en direktöversättning, blir begreppet kognitiv last som kanske inte är direkt lyckad. Kognitiv last pekar mot att vi lägger en börda i någon eller något. I detta fall en människas fattningsförmåga.

Begreppet kognitiv påfrestning kan verka lite mer utanför individen men är egentligen inte heller en fullgod översättning. Rubrikens mening är ett försök att hitta en svensk översättning på det engelska begreppet som inte värderar individer eller människor.

Teorin är en del av förklaringen över hur vår mänskliga kognition fungerar och som sådan värderar den inte människor. Det är heller inte avsikten att värdera andra när den lyfts fram här. Översättningen *kognitiv påfrestning* är det begrepp vi kommer använda vidare i denna text.

John Sweller, Paul Ayres och Slava Kalyuga (2011) menar att utan den kunskap om den mänskliga kognitiva processen som de beskriver i teorin om kognitiv påfrestning, skulle instruktioner och förklaringar om världen vara svårare att förmedla till alla. Med kunskap om den mänskliga kognitiva processen kan man planlägga hur instruktioner ska förmedlas för att bäst tas emot av den mänskliga hjärnan. De menar att teorin om kognitiv påfrestning är en i grunden biologisk teori. Vi lever som biologiska varelser i naturen och vår kognitiva förmåga lever med som en del av samma natur. Vet vi hur naturen fungerar som informationsprocessor så kan vi också förklara den mänskliga kognitionen (Sweller et al 2011).

Inom vetenskaplig debatt har det alltid funnits motsättningar mellan å ena sidan ”biologister” och andra sidan ”humanister” eller mellan natur och kultur. Något som Gärdenfors (2009) behandlar när han säger att det inte behöver vara motsättningar mellan dessa två grenar, utan tvärtom så kompletterar dessa båda varandra och ger en klarare bild av mänsklig kognition. Den framställning om kognitiv påfrestning som görs här är också ett försök till en mer komplett bild. Gärdenfors (2009) menar att vi människor lever i naturen och är en del av den, men att det som skiljer oss från övriga naturen är att vi kan medvetet planera för vår framtid. Då kan vi genom kognitiva processer också skapa oss en kultur. Då lever vi i en kultur i en natur.

## Primära och sekundära kunskaper

Biologiska primära kunskaper skiljer sig från biologiska sekundära kunskaper på så sätt att de primära kunskaperna inte behöver läras in. De är ett resultat av utveckling. Talet, gången och hur vi känner igen och agerar med vår omgivning är exempel på detta (Sweller et al 2011). De sekundära kunskaperna behöver läras in.

Ett exempel är skillnaden mellan skrivet och talat språk. Vi har inte utvecklats för att skriva i biologisk mening utan vi lär in skriftspråket i en kulturell omgivning. Det talade språket lärs också in i en kulturell kontext med en biologisk talapparat som utvecklats genom 1000 - tals år. (Sweller et al 2011). Det är hos de sekundära biologiska kunskaperna som den kognitiva teorin om påfrestning verkar, genom hur vi tar emot och organiserar information till kunskap (Sweller et al 2011). Här återfinns vi utbildning på olika nivåer och i olika kulturer.

## Låna och reorganisera, information blir kunskap

Vårt långtidsminne är tillräckligt stort för att lagra information som vi behöver för att överleva och utvecklas i vår miljö och i vår kultur. Här återfinns information, kunskaper och färdigheter som kan relatera till både de primära och sekundära kunskapssystemen.

När ny information ska läggas till långtidsminnet främst i det sekundära kunskapssystemet så använder vi oss av principen låna och reorganisera (Sweller et al 2011). Nästan allt vi kan är lånat från andra människor så länge vi håller oss i det sekundära kunskapssystemet.

Vi lånar från andra och organiserar om detta nya med det redan kända. (Sweller et al 2011). Nya mönster och kunskaper uppstår. Redan organiserad information kan omorganiseras till ny kunskap utan att ny kunskap tillförs utifrån. Detta kan förklara begreppet kreativitet (Sweller et al 2011).

Den andra grundläggande principen om hur kunskap bildas är slumpen som ursprungets princip. I den biologiska utvecklingen har slumpen genom tusentals år fört oss fram till vad vi människor är idag. Det är först efter den slumpmässiga uppkomsten av en kunskap som låna och reorganisera kan börja gälla som princip. (Sweller et al 2011). Gärdenfors (2009) menar att vi som mänskliga varelser försöker se mönster i informationen och sätta samman dessa till ett överblickbart fält eller område. Detta kallar Gärdenfors (2009) för bildning. Det är först när vi kan se ett mönster över ett kunskapsområde och koppla ihop detta område med andra kunskapsområden som vi verkligen har kunskap och bildning menar han (Gärdenfors, 2009)). Vi skapar alltså ny kunskap genom att dels låna och reorganisera från andra och genom att slumpmässigt pröva och testa olika lösningar (Sweller et al 2011).

## Arbetsminnet

Vårt arbetsminne är den primära del av vårt kognitiva system där vi processar inkommande information. Vi flyttar informationen fram och tillbaka mellan arbetsminne och långtidsminne i en process som till slut ger oss ny kunskap (Sweller et al 2011).

Det som karakteriserar ett arbetsminne är att dess kapacitet är begränsad sett till informationsmängd och att det är begränsat i uthålligheten med att processa en viss mängd information (Sweller et al 2011). Korttidsminnet eller arbetsminnet ska inte se som en enskild enhet utan som ett system av olika processer i den mänskliga hjärnan som arbetar olika beroende på i vilket modus (sätt) som informationen tas emot av individen (Sweller et al 2011). Man talar om tre system i arbetsminnet, för det första det centrala exekutiva, för det andra det visuellt – rumsliga och för det tredje det auditiva (Baddeley, 1992).

Påfrestningen på arbetsminnet varierar beroende på hur vi överför informationen till mottagaren. Målet med teorin om kognitiv påfrestning är att minska onödig och överflödigt information så att inlärning kan ske snabbare och mer störningsfritt (Sweller et al 2011). För detta menar forskarna att man ska skilja på extern och intern kognitiv påfrestning (Sweller et al 2011). Vid extern påfrestning som är för stor för arbetsminnet så kommer låna och reorganisera inte igång, då arbetsminnet måste arbeta med en extern informationsström. Det är först när vi använder den externa informationen ihop med den interna informationen från långtidsminnet som ny kunskap eller färdighet uppstår (Sweller et al 2011).



## Kognitiv påfrestning och dess effekter

Man kan idag mäta den kognitiva påfrestningen genom en rad olika metoder. Här kommer inte dessa metoder att redovisas utan det konstateras bara att metoderna finns och används (Sweller et al 2011). Istället kommer vi att gå in på fyra effekter som teorin om kognitiv påfrestning innehåller och dessa förklarar hur de påverkar vårt sätt att lära. Dessa är:

- The Split – Attention Effect - eller delad uppmärksamhet.
- The Modality Effect – eller modaleffekten
- The Redundancy Effect – eller överflödseffekten
- The Expertise Reversal Effect – eller den omvända expertisen

### Delad uppmärksamhet

Delad uppmärksamhet eller The Split – Attention Effect uppstår när studerande måste dela sin uppmärksamhet mellan två olika källor av information som har blivit separerade antingen i tiden eller i rummet. Information som hänger ihop ska presenteras på ett sådant sätt att uppmärksamheten inte splittras. Man ska undvika splittring av uppmärksamhet. Den närmaste jämförelsen som kan göras är hur undervisningsmiljön för elever med koncentrationssvårigheter, ljudsaneras med ljudabsorbenter. Synintrycken kan hållas nere med hjälp av skärmar. Håller man information i arbetsminnet och samtidigt letar efter referenser till den informationen externt så ökar påfrestningen eller lasten på arbetsminnet (Sweller et al 2011). Ett experiment som jämförde färgkodade elektriska kopplingsdiagram med en korresponderad motsvarande färgkodad text med ett kopplingsdiagram i svartvit utan färgkodad text, visade att färgkodning riktade den studerande fortare till den rätta korresponderade texten och att den studerande svarade mer rätt på kontrollfrågor efter att ha tittat på kopplingsdiagrammet och text som var färgkodade. Lärande uppstod lättare på grund av att den kognitiva påfrestningen inte uppstod i det färgkodade exemplet (Sweller et al 2011).

### Modaleffekten och överflödseffekten

Modaleffekten beskriver det sätt som information presenteras på och kan då vara muntlig, skriftlig, eller bildlig. Vid presentation av ett diagram tillsammans med en *skrivna* text förlitar sig den studerande helt på den visuella kanalen in i arbetsminnet för att koda av informationen som visas. En kanal belastas och påfrestningen ökar och lärandet uteblir (Sweller et al 2011).

Använder man en *talad* text istället för en skriven som sällskap till diagrammet kan informationen också gå in genom den auditiva kanalen och den studerande kan lättare koda av informationen (Sweller et al 2011). Man tar in information både via den auditiva kanalen och den visuella kanalen och dessa delar på bördan. Lärande uppstår. Notera att en bild eller ett diagram kompletteras av *talad* text för att lärande ska uppstå. Nu kan man lätt tro att en *skrivna* text, alltså inte en bild, som ackompanjeras av samma talade text skulle ge samma effekt. Men lärande uppstår inte lika lätt när *exakt samma* information presenteras via den visuella kanalen eller den auditiva kanalen (Sweller et al 2011).

En skriven text som förklaras av exakt samma talade text är överflödigt och belastar då arbetsminnet med kognitiv påfrestning - överflödseffekten (Sweller et al 2011). Både sättet som informationen presenteras på och överflödseffekten har tillsammans betydelse för hur arbetsminnets kanaler påfrestas kognitivt. Om den centrala informationen som ska läras in överförs i en miljö med musik, prat eller rörelser av andra människor kommer uppmärksamheten troligen att riktas mot dessa och kognitiv påfrestning på arbetsminnet uppstår och lärande uteblir. Irrelevant och onödig information kan lätt påverka arbetsminnet negativt och påfrestningen som blir följden gör att lärande uteblir (Sweller et al 2011). Slutsatsen blir att man helt ska eliminera onödig information (Sweller et al 2011).

## Omvänd expertis

Den omvända expertiseffekten visar helt kort att metoder som fungerar för studerande på nybörjarstadiet också fungerar för studerande på expertstadiet (Sweller et al 2011). Forskarna visar i kapitlet att för nybörjare som får information presenterad i en viss form, till exempel skriftligt (modalt) så uppstår lärande. Om likartad information presenteras för en mer erfaren studerande på samma sätt, till exempel skriftligt (modalt), gör överflödsprincipen att onödig information sorteras bort och lärande uppstår (Sweller et al 2011). Experter har nått längre och har mer kunskap och sorterar då bort överflödigt information.

## Sammanfattning

Dessa beskrivna effekter hänger tätt samman med varandra och påverkar hur vi ska utforma lärande. Att minska den kognitiva påfrestningen för att lärande ska uppstå blir extra viktigt i den grupp av studerande som denna undersökning handlar om. Studerande inom Kriminalvården är överrepresenterade när det gäller exempelvis ADHD och läs/skrivsvårigheter efter genomgången tidigare i denna text. Då blir det extra viktigt att ta hänsyn till den splittrade uppmärksamhet som kan förhindra lärande. Det blir lika viktigt att tänka på modaleffekten och överflödseffekten. I Kriminalvården använder man direkta muntliga och skriftliga återkopplingar, ansikte mot ansikte, men också medierade återkopplingar i skriftlig eller muntlig form. Då varierar metoden eller det modus som informationen överförs till den studerande och blir till kunskap och detta förklaras av modaleffekten. Överförs för mycket information via samma kanal i arbetsminnet uppstår kognitiv påfrestning och förklaras av överflödseffekten. Det är i det relationella samspelet mellan lärarna och de studerande som kognitiv påfrestning uppstår eller inte uppstår, då också lärande eller utebliven lärdom.

## Metod

### Inledning

Denna undersökning är en kvalitativ undersökning av det pedagogiska mötet inom Kriminalvårdens vuxenutbildning. Den tittar mer inriktat på formativ bedömning och mötet mellan lärare och student. Det är fem lärare med erfarenhet från Kriminalvården som har deltagit i undersökningen. Femton lärare har tillfrågats och tio har tackat nej till deltagande.

De flesta har angett tidsbrist som den största anledningen till att inte delta och det har varit texterna som ska skrivas som har varit det största hindret. Trots detta kan ändå undersökningen säga något om de forskningsfrågor som detta arbete vill besvara och det har även styrts val av metod. Alla har rätt att sätta betyg och är behöriga i sina respektive ämne. Lärarna kommer från skilda delar av landet och alla har genomgått fortbildning om bedömning för lärande i Kriminalvårdens regi. Det är alltså bara just dessa fem lärares erfarenheter som lyfts fram här och det kan inte sägas vara gällande för alla lärare inom Kriminalvården. Undersökningen kan kvalitativt säga något om just dessa lärares erfarenheter av återkoppling eller feedback i formativ bedömning i distans- och närstudier. Dessa erfarenheter skriver lärarna fram i två texter om bra respektive dåliga pedagogiska möten och de analyseras med hjälp av Batesons kommunikationsteori (1972) och teorin om kognitiv påfrestning (Sweller et al 2011) och genom metoderna argumentationsanalys och innehållsanalys (Boreus & Bergström, 2012). Alla lärare har samtyckt till undersökningen.

## Ett deduktivt angreppssätt

Det här arbetet är deduktivt i sitt angreppssätt (Bryman, 2011). Tidigare i detta arbete har teorier redovisats i teoridelen och i kapitlet om bakgrund har olika forskningsresultat lagts fram. Dessa har i sin tur använts för att lägga fram en frågeställning, som nu genom observationer och resultat ska bekräftas eller förkastas. Ahl, Aguilar och Jankvists (2017) undersökning om pedagogiska möten i närstudier och distansstudier matematik var starten på detta arbete. Affekt uteblir när läraren och studenten möts på distans. Detta möte och möten i närstudier ska nu undersökas med utgångspunkt i fler lärares erfarenheter. Undersökningen är kvalitativ till sin utformning och respondenten ska skriva utifrån instruktioner om ett positivt pedagogiskt möte och ett negativt pedagogiskt möte. Mer om detta längre fram i texten. De två berättelserna per lärare analyseras med hjälp av innehållsanalys och argumentationsanalys (Boreus & Bergström 2012). Syftet med dessa båda metoder är att öka validiteten (Bryman, 2011) i undersökningen.

Kan man triangulera resultat med de båda metoderna kommer validiteten att öka (Bryman, 2011). Trovärdigheten och integriteten i materialet kommer vara högre trots relativt få respondenter (Bryman, 2011). Triangulering är i samhällsvetenskapliga undersökningar antingen användandet av flera datakällor i en undersökning, eller användandet av två eller flera metoder i undersökningen (Bryman, 2011).

## Berättelser och två analyser

De fem lärarna har skrivit två texter var, där en text handlar om hur de uppfattar ett bra pedagogiskt möte och en text handlar om hur de uppfattar ett dåligt pedagogiskt möte. De två berättelserna analyseras med hjälp av innehållsanalys och argumentationsanalys (Boreus & Bergström 2012). Genom att använda två analysmetoder kan man mycket mer noggrant säga något om texterna. Längre fram i texten redogörs för båda dessa metoders systematik och arbetssätt. Denna undersöknings datakällor är alltså tio texter från fem lärare inom Kriminalvården. Av dessa tio texter handlar fem om lärares uppfattning om bra pedagogiska möten och fem texter om lärares uppfattning om dåliga pedagogiska möten.

Texterna som analyseras har skrivits utifrån vissa kriterier beskrivna i instruktionerna till respondenterna. Den första instruktionen lyder så här:

”Den första texten ska handla om ett möte med en studerande inom Kriminalvården som du upplevde *positivt*. Försök att reflektera över vad det var som gjorde mötet bra och fundera över lärsituationen. Tänk även över och skriv fram om hur du upplever det du beskriver utifrån en när- eller distansstudiesituation. Skriv fram det du upplevde som positiva förtecken. Det är mycket viktigt att du tar hänsyn till konfidentialitetskravet och anonymitetskravet. Det ska inte framgå i texten vem du är eller vem den studerande är. Det ska heller inte framgå var i Sverige mötet äger rum. Det ska inte framgå vilken anstalt och lärcentrum som mötet har skett. Omfånget ska vara en A4 dataskrivnen text sparad i PDF. *New Times Roman, 12Pt, enkelt radavstånd, ca 2500-2750 tecken med blanksteg.*”

Den andra instruktionen lyder

”Den andra texten ska handla om ett möte med en studerande inom Kriminalvården som du upplevde *negativt*. Försök att reflektera över vad det var som gjorde mötet dåligt och fundera över lärsituationen. Tänk även över och skriv fram om hur du upplever det du beskriver utifrån en när- eller distansstudiesituation. Skriv fram det du upplevde som negativa förtecken. Det är mycket viktigt att du tar hänsyn till konfidentialitetskravet och anonymitetskravet. Det ska inte framgå i texten vem du är eller vem den studerande är. Det ska heller inte framgå var i Sverige mötet äger rum. Det ska inte framgå vilken anstalt och lärcentrum som mötet har skett. Omfånget ska vara en A4 dataskrivnen text sparad i PDF. *New Times Roman, 12Pt, enkelt radavstånd, ca 2500-2750 tecken med blanksteg.*”

## Argumentationsanalys

Argumentationsanalysen riktar in sig på att hitta deskriptiva inslag där lärarna uttrycker något utifrån sina erfarenheter. Lärarens erfarenheter kan uttrycka inslag som att denne argumenterar för en riktning mot när- eller distansstudier. Argumenten läraren skriver fram kan visa varför mötet blev ett positivt eller ett negativt möte i exempelvis närstudier. Här strävar analysen efter att hitta beviskraft (Boreus & Bergström, 2012) som kan hjälpa att besvara de forskningsfrågor som denna undersökning vill ha svar på. Analysen kommer att arbeta med pro et contra argument (Boreus & Bergström, 2012). Alltså argument för eller emot ett bra pedagogiskt möte eller argument för eller emot ett dåligt pedagogiskt möte. Dessa argument kan beskriva ett bra eller ett dåligt möte i antingen distans eller närstudier. I analysen av texterna fokuseras arbetet på att hitta pro argument, det vill säga argument för att möten var antingen ett bra pedagogiskt möte eller argument för ett dåligt pedagogiskt möte.

När man letar i texterna efter de argument som läraren använder för att beskriva det dåliga eller det bra pedagogiska mötet, så blir det också tydligare vad som explicit gör dessa möten antingen bra eller dåliga. Boreus och Bergström (2012) beskriver det som att man hittar beviskraft i texten. I analysen har orden och vad de explicit uttalar och säger varit i fokus, men man ska inte glömma bort eller utesluta det underliggande i texterna (Boreus & Bergström, 2012). Det är viktigt att se det som inte uttalats och det som kan läsas mellan raderna (Boreus & Bergström, 2012).

Andemeningen ska gå fram men det är genom de direkta explicit framskrivna orden som stödet för det underförstådda finns (Boreus & Bergström, 2012). Argumentationsanalysen går till så att texterna går igenom och struktureras upp i pro- och contraargument.

Dessa argument stryks under i texten och markeras med ett upphöjt p efterföljt av ett nummer (Boreus & Bergström, 2012). Detta kan se ut på följande sätt: *Vissa studerande, vilket även gäller denna studerande i exemplet, vill ha en mer rak information med fokus på uppgiften*<sup>P1</sup>. *Exempelvis, inget du-tilltal i bedömningen,*<sup>P2</sup> *subjektet tas bort i bedömningen*<sup>P3</sup>. *Den studerande upplever att det på så sätt är lättare att ta emot bedömningen*<sup>P4</sup> *utan att uppfatta detta som kritik gentemot denne som person*<sup>P5</sup>. Dessa argument som läraren skriver fram i sin text ordnas sedan i kronologisk ordning i en pro et contralista. T markerar den tes som argumenten ska stödja. Då ser listan ut på följande sätt:

T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte

P1: vill ha mer rak information med fokus på uppgiften.

P2: exempelvis inget du-tilltal i bedömningen

P3: Subjektet tas bort i bedömningen

P4: Den studerande upplever att det på så sätt är lättare att ta emot bedömningen

P5: utan att uppfatta detta som kritik mot denne som person

Dessa pro et contralistor bildar en argumentationsstruktur och utifrån dessa kan man säga något om det som läraren skriver fram i sin text. De kvalitativa inslagen i lärarnas texter som denna undersökning letar efter blir då tydligare och kan då också säga något om vad lärarna gör i sina möten med studerande som befinner sig i svårigheter. I det här exemplet inget du-tilltal, där subjektet eller den studerande tas bort i kommunikationen. Läraren fokuserar på uppgiften och den kritik som kan finnas i bedömningen riktas mot uppgiften eller studieobjektet. Lärarnas texter ligger som bilagor till detta arbete och där är alla argument understruken och numrerade som pro P1 och så vidare, eller som contra C1 och så vidare. Dessa argument ligger också som pro och contralistor för respektive text som bilagor till detta arbete. Dessa skrivs sedan fram i löpande text i resultatdelen i detta arbete då utan understrykning eller numrering. Detta för att öka läsbarheten. Vill man kontrollera analysen går man till bilagorna i detta arbete.

## Innehållsanalys

Innehållsanalysen kommer att söka efter manifesta inslag (Boreus & Bergström, 2012) som explicit uttrycker något om när- eller distansstudier, men även något om mötet var explicit positivt eller negativt. Ord som klart pekar i en eller annan riktning kommer att räknas. Vaga uttryck, värdeladdade uttryck och ord som kan tolkas på olika sätt utesluts från kvantifiering. Denna analys finns med som ett stöd för argumentationsanalysen och är uppdelad efter texterna bra pedagogiska möten och dåliga pedagogiska möten. Sex olika kategorier av ord skapades med grund i forskningsfrågorna och syftet. Dessa kategorier är muntlig kommunikation, skriftlig kommunikation, medierad kommunikation, förberedelser, ord med positiva betydelser, ord med negativa betydelser. Ordlistorna finns som bilagor till detta arbete och samma listor har använts på texter som beskriver ett bra möte och texter som beskriver ett dåligt möte. Vill man närmare studera resultatet av ordräkningen går man till bilagorna. Resultatet har sedan skrivits in som löpande text i detta arbete. I denna analys har inte dubbelkodning använts och intersubjektivitet försämrar reliabiliteten. Dubbelkodning är när två olika personer kodar samma material.

Intersubjektivitet är när två olika personer kommer fram till samma resultat med samma metod och material.

Det är naturligtvis en nackdel att endast en person har genomfört ordräkningen men samtidigt har ordlistorna prövats mot två olika texter. En där instruktionen var att beskriva ett bra pedagogiskt möte och en där instruktionen var att beskriva ett dåligt pedagogiskt möte.

Då kan ordräkningen antingen förkasta eller bekräfta om texterna gör just det och blir ett stöd till argumentationsanalysen. Ordlistorna är skapade efter en första genomgång av samtliga 10 texter som lärarna skrivit och dessa 10 texter innehåller 3689 ord.

Det finns inget kodningschema till denna undersökning. Dess syfte är att styrka om vilken typ av kommunikation som använts och om texterna är positiva eller negativa som stöd till argumentationsanalysen. Innehållsanalysen bekräftar eller förkastar det om lärarna skrivit fram som bra eller dåliga pedagogiska möten.

## Etiska principer och ställningstagande

Undersökningens instruktioner är distribuerade via e-post och sedan utskrivna på papper. Forskning som berör personuppgifter och uppgifter om lagöverträdelse ska etikprövas även om samtycke har getts till forskaren (Vetenskapsrådet 2017). Nu finns det inte några personuppgifter i materialet och heller inga uppgifter om lagöverträdelse. Lärarna förblir anonyma och klienter/studerande förekommer inte i materialet annat än som narrativ. Informationskravet är uppfyllt i och med att ett missivbrev skickades ut till de som ville delta i undersökningen och samtliga samtycker till sitt deltagande (Bryman 2011).

Konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2017) uppfylls och är extra viktigt då respondenterna arbetar i en känslig och utsatt verksamhet som är säkerhetsklassad. Verksamheter och anläggningar i Sverige begär säkerhetsklassning av regeringen och dessa kan vara försvar, polis och kriminalvård. Bara svenska medborgare kan anställas i säkerhetsklassade verksamheter.

## Pilotundersökning

En pilotundersökning skickades ut till en lärare som tidigare varit anställd som lärare på ett av Kriminalvårdens lärcentrum. Denne har genomgått fortbildning och har även erfarenhet av andra skolformer både före och efter anställningsperioden inom Kriminalvården. Efter pilotundersökningen framkom det att vissa ändringar måste göras i materialet för att det ska fungera bättre i den riktiga studien. De inlämnade texterna var alltför korta för att fungera som analysmaterial så i instruktionerna för texterna skrevs en instruktion in om antal tecken för att få ett fylligare material.

## Urval och bortfall

Femton lärare i Kriminalvården har tillfrågats och fem har tackat ja till att vara med i undersökningen. De flesta har angett tidsbrist som den största anledningen till att inte delta och det har varit texterna som ska skrivas som har varit det största hindret. Urvalet har varit ett bekvämlighetsurval där lärarna är mina före detta kollegor.

Jag slutade min anställning inom Kriminalvården 2017. Frågan om deltagande har skickats per e-post och besvarats på papper för att sedan scannas och skickas tillbaka till mig via e-post. Det är naturligtvis en nackdel att respondenterna är mina före detta kollegor, men min anställning är sedan två år avslutad och respondenterna finns på annan ort.

## Validitet och reliabilitet

De två analysmetoderna av textinnehållet kan snäva in ett säkrare svar. Triangulering innebär att man använder mer än en metod när man ska studera en social situation (Bryman, 2011). Det är bara de fem respondenters erfarenhet som denna undersökning kan säga något om. De 10 texterna som de fem respondenterna har skrivit, analyseras med två metoder och då ökar reliabiliteten. Dessa två metoder kompletterar varandra och säkrare svar på forskningsfrågorna kan ges. Det är alltså inte två olika källmaterial som undersöks utan två metoder som undersöker samma källmaterial. Dessa två metoder stöder varandra. Respondenterna har skrivit fram sina erfarenheter om pedagogiska möten och analysen görs av en ensam person. Det hade varit en styrka om ytterligare en analys hade genomförts av ytterligare en person för att styrka validiteten i resultaten. Det hade också stärkt reliabiliteten i undersökningen.

## Generaliserbarhet

Undersökningen berör 10 pedagogiska möten och analyserar dessa möten i Kriminalvårdens vuxenutbildning. Dessa möten sker alltid mellan pedagog och studenter i svårigheter. Som beskrivits i teori och bakgrund befinner sig en större del av de studerande i olika svårigheter utöver att de är frihetsberövade. Det unika med Kriminalvårdens vuxenutbildning är att dessa möten sker både i närhet och i distans. Den erfarenhetsbank som byggs upp hos lärarna i dessa möten är generaliserbara ut i alla skolformer där elever och studenter befinner sig i svårigheter. Dessa svårigheter kan uppstå ur organisatoriska eller individuella svårigheter, men ställs i relation till något. Studenter befinner sig i svårigheter på grund av något och dessa svårigheter kan åtgärdas.

## Resultat

### Argumentationsanalysen

Analysen av respondenternas texter har givit en fördelning av deras berättelser enligt följande, tre berättelser om bra möten på distans, fyra berättelser om dåliga möten på distans, två berättelser om bra möten i närstudier och till sist en berättelse om dåliga möten i närstudier.

### Bra pedagogiska möten

Det första pedagogiska möte som av läraren uppfattas som bra, är ett möte i en distanskurs i Svenska 1 och lärarens argumentation visar på en del intressanta aspekter.

I förberedelserna under kursstarten jobbar läraren med studentens engagemang och inflytande på innehållet i kursen. Hur vill studenten att kursen ska genomföras utan att kvaliteten blir lidande. Läraren vill skapa en relation med studenten. Det kan vara enkla knep som en fast tid i veckan som läraren ringer till studenten. Det kan också röra sig om korta eller långa samtal i telefon.

Vilket betyg strävar studenten mot och hur vill studenten att återkopplingen ska vara, är några inledande frågor som läraren ska ta ställning till. Ska återkopplingen komma skriftligt eller muntligt eller både och. Läraren uttrycker det med följande:

Det som även kändes positivt i detta pedagogiska möte var det inarbetade proaktiva arbetsmönstret som skapar förutsägbarhet för den studerande och på så sätt ökar studieförutsättningarna. Den studerande vet om när jag ringer, att jag är införstådd med den studerandes önskemål och att vi har, utifrån distansstudiernas förutsättningar, skapat en fungerande arbetsrelation.

Här förbereder läraren studierna och skapar samtidigt en relation genom att närma sig studenten. Läraren skapar rutiner, strukturer och förutsägbarhet. Dessa rutiner gjorde det möjligt att under fortsättningen av kursen använda dem i uppgifterna och på sått komma vidare i arbetet. Läraren menar:

Då den största delen av textens förbättringsområde var ett område som jag tidigare har tagit upp till diskussion så kunde jag med lätthet återknyta till tidigare samtal och då visa på en viss förbättring vilket den studerande upplevde som positivt.

Rutinerna fortgår på likartat sätt genom hela kursen. Läraren och studenten har en överenskommelse hur de ska jobba och denna student ville ha sin feedback både muntligt och skriftligt. Här kommer den mest intressanta aspekten i lärarens text när han skriver fram följande:

Vissa studerande, vilket även gäller denna studerande i exemplet, vill ha en mer rak information med fokus på uppgiften. Exempelvis, inget du-tilltal i bedömningen; subjektet tas bort i bedömningen. Den studerande upplever att det på så sätt är lättare att ta emot bedömningen utan att uppfatta detta som kritik gentemot denne som person.

Här ser vi en distansering eller en mer opersonlig åtgärd som den studerande önskar att läraren ska göra. Man diskuterar texten och inte författaren i feedbacken eller i bedömningen. Det är texten som ska diskuteras. Knyter vi detta till Batesons (1972) informationsteori blir återkopplingen mer digital än analog. Dels för att den sker medierad via telefon men också för att subjektet är borta i samtalet runt feedbacken. En sista aspekt av detta möte är att läraren först pratar med studenten i telefon, runt en inlämnad textuppgift.

Innan samtalet var klart så berättade jag för den studerande att denne kommer även att få bedömningen överskickad via lärplattformen så att den studerande har detta som minnesstöd när hen ska börja med att förbättra sin uppgift...

Återkopplingen skickas eller överförs till den studerande på två olika sätt. Först talat, medierat via telefon, därefter skriftligt, medierat via lärplattform. Båda dessa informationsöverföringar sker åtskilt i tid och i rum. En text som förklaras av exakt samma talade text är överflödigt och belastar arbetsminnet med kognitiv påfrestning (Sweller, Kalyuga & Ayres 2011). Utan att kanske veta använder läraren sig av överflödseffekten i teorin om kognitiv påfrestning (Sweller et al, 2011). Nyckelord från denna text är relation, närhet, distansering, förberedelser, fasta rutiner och lyhörddhet.



Genom att möta den studerande där den befinner sig och veta hur kommunikation ska ske, när den ska ske och på vilket så sätt, stöder läraren den studerande. Läraren distanserar sig också genom att utesluta subjektet i sina skriftliga och muntliga bedömningar. Läraren och studenten möttes heller aldrig öga mot öga, men mötet var bra ändå främst tack vare förberedelser.

Dessa förberedelser skapade rutiner och förutsättningar för en fungerande arbetsrelation. I texten finns det 23 proargument för att mötet var ett bra pedagogiskt möte. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

En annan lärare uttrycker att starten är viktig i en kurs. Denne menar att *”att alltid lägga uppgifter i början där eleven lyckas och får bra självkänsla inför fortsättningen”*. Hen menar också att lagom handledning där den studerande kommer på samband och lösningar själv bidrar till ett bra möte. Läraren här vill tona ner sin egen roll.

Texten är egentligen för kort om man ska följa instruktionerna men den innehåller 8 proargument för bra pedagogiska möten. I bilaga finns alla proargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Ett tredje möte som en tredje läraren uppfattar som ett bra möte är i en kurs där läraren bara handleder. Kursen är en distanskurs men berättelsen handlar om ett möte ansikte mot ansikte. Denna student är i stora svårigheter och ställer stora krav på sig själv. Läraren uttrycker det med:

Den här killen hade svårt för att plugga och hade stor krav på sig själv. Han ville inte lämna in något som inte var hundraprocent rätt. Han var också diagnosticerad med ADHD men ville inte medicinera så detta påverkade också hans studier. Han var ofta rastlös, satt inte ner i långa stunder i taget. Kunde smita ifrån genom att servera någon kaffe eller te så gjorde han gärna det.

Texten beskriver sedan en provsituation i företagsekonomi där den studerande har svårt att starta, genomföra och avsluta sitt prov. Han springer och hämtar kaffe och skriver inte ett dugg i provet. Läraren skriver sedan att:

Jag bestämde mig för att sätta mig ner i hans rum. Jag satte mig bredvid honom och tittade på hans prov. Jag läste frågan halvhögt för mig själv. Jag sa sen att det verkade intressant, jag talade om för honom att jag hade läst företagsekonomi på gymnasiet, men att jag glömt det mesta.

Läraren läste i provet och såg att ingenting var skrivet men eleven sa svaret högt på första frågan. På uppmaningen att skriva ner svaret i provet svarade studenten *”gör det sen”*. Då kopierade läraren provet till sig själv och satte sig ner bredvid den studerande.

Jag sa till klienten att jag också ville testa om jag kunde provet. Jag fråga igen vad han sa att första fråga skulle vara. När han svarade skrev jag ner svaret på min kopia. Vi fortsatte så. Han talade om svaren för mig och jag skrev i min kopia. När han såg att jag skrev det som han sa, skrev han samma sak i sin kopia. Då vågade han lita på att allt stämde.

Han kom igång på egen hand och slutförde provet och läraren sa aldrig om svaret var rätt eller fel, läraren visste det helt enkelt inte, då denne handledde i kursen. Den betygssättande läraren arbetade på ett annat lärcentrum. Läraren benämner den studerande med klienten i sin text.

Här kan man se hur närhet och samarbete i en provsituation hjälper en student. Denne har stora svårigheter med sina exekutiva funktioner och det fungerar först när läraren ger sitt stöd till honom.

Läraren lyssnar på hans svar och när läraren sedan skriver ner svaret, vågar han också skriva ner samma svar. Relationen mellan lärare och student finns där sedan tidigare och genom att närma sig ytterligare och stödja den studerande i provsituationen kan provet genomföras. Här kan man också analysera situationen genom kognitiv påfrestning (Sweller et al 2011) och titta på två av effekterna i denna teori. Dels den splittrade uppmärksamhetseffekten och modaleffekten.

När läraren satte sig ner hos den studerande, riktas inte uppmärksamheten på annat. När läraren använde nya modus, muntligt och skriftligt i kombination med varandra, kunde eleven koncentrera sig och lita på sina kunskaper.

Den kognitiva påfrestningen kunde fördelas mellan två kanaler, den auditiva och den visuella och påfrestade inte bara den ena kanalen. Nyckelord från denna text är relation, närhet, närmande, och lyhördhet. Det finns 19 proargument och 5 contraargument i texten för att mötet var ett bra pedagogiskt möte. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Det fjärde pedagogiska mötet som en lärare berättar om, handlar om en närstudierande i historia. Läraren nämner ordet dialog som en nyckel till att mötet eller mötena fungerade så bra. Den studerande hade ett intresse för historia men var relativt studieovan.

När han började sin kurs vill han ha ett samtal med mig om hur han ska gå till väga för att klara den kurs han blivit antagen till. B hade ett visst intresse för ämnet men inga kunskaper som direkt kunde valideras. Jag sa till B att om det är möjligt och att B skulle samtycka, så önskar jag att vi kunde ha dialog kring ämnet och de uppgifter som fanns i studieguiden och i boken.

Läraren förbereder för den studerande genom att be honom ställa frågor till texten och rikta dem till honom.

Läraren formulerade svar i form av ledtrådar, liknelser eller metaforer som var avsedda att förmå den studerande att tänka ett varv extra och när det blir svårt så stödjer läraren genom att ställa motfrågor.

Jag sa att jag önskade att vi hade speciellt mycket dialog kring de uppgifter som var betygsgrundande. Jag sa också till B att det vore bra om B själv tog initiativ till att ställa frågor och att han gärna utvecklade sina frågor. Jag försökte formulera mina svar som ledtrådar eller i form av liknelser eller metaforer. Jag sa att jag skulle komma att undvika att ge direkta och korta svar utan att svaren skulle leda vidare till en dialog eller ett samtal kring problemen i ämnet.

Återkoppling och feedback i form av frågor och motfrågor mellan den studerande och läraren kännetecknade detta möte. Batesons (1972) kommunikationsteori kan förklara detta möte med det som han kallar för analog kommunikation. Båda parterna i detta möte ser varandra och kan föra en dialog. Läraren förbereder den studerande och skapar på detta sätt en relation där kommunikationen och återkopplingen fungerar. Läraren och den studerande närmar sig varandra. Den återkoppling som ges i kursen, ges i närstudier och då följer alla kommunikativa signaler med såsom ansiktsuttryck, kroppsspråk och andra signaler. I just detta fall fungerar den analoga informationsöverföringen mellan lärare och studerande. Lärande uppstår och berikas i den dialog som kännetecknar den text som läraren lämnat till mig.

Den studerande utvecklar ämneskunskaper och utmanar läraren i dessa kunskaper. Pygmalioneffekten (Rosenthal och Jacobsson 1968) verkar här, då de förberedelser som gjordes ökade förväntningarna både hos lärare och studerande.

Ju längre in i ämnet vi kom desto säkrare kunde B ställa frågor och han tyckte också att det blev mer intressant och han upptäckte snart att han kunde se samband och få kunskaper som berörde andra ämnen som ekonomi, teknik, jordbruk, filosofi, språk och politik.

Jag och B hade efter en tid utvecklat förmågan till en mycket intellektuell dialog i detta ämne. Dialogen verkade i det närmaste outtömlig och frågor och problem uppstod i denna dialog vilka jag heller inte hade svar på, utan jag själv fick söka ny kunskap och återkomma till B för att stilla hans intresse.

Genom förberedelser och en konstant dialog som fungerar i en relation som bygger på ett närmande och inte en i distansering, kan det intresse som studenten visar utvecklas. Läraren arbetar i kursen i en närstudierande form där dennes roll är ämneslärarens på plats. Mötet fungerade väldigt väl och läraren nämner det som att "*b var en oförglömlig studerande!*" som det sista i texten om det bra pedagogiska mötet. Nyckelord är från detta möte är förberedelser, dialog, närmande och utveckling. Man kan hitta 18 pro-argument och ett contraargument för det bra pedagogiska mötet. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Det sista, femte exemplet på ett bra pedagogiska möte handlar om en distansstuderande i matematik som den berättande läraren följer via flera olika häkten vidare in i anstalt. Den studerande var motiverad till studierna och läraren undervisade i kurserna matematik 2b och 3b. Den studerande såg studierna som en möjlighet att skapa sig en annan framtid. Studierna kantades av svårigheter av organisatorisk art, men tack vare en handledare som kunde hjälpa denna studerande med både en regelbunden kontakt och vid provtillfällen så fungerade det pedagogiska mötet. Läraren skriver:

Vi fick, trots ett antal förflyttningar och att hen inte var på lärcentrum i den utsträckning som var tänkt, en bra kontakt. Det var roligt att över telefon höra hur "poletten" trillade ner, när man gick igenom olika moment i matematiken. Något som senare visade sig på de prov hen gjorde.

Trots att ordinarie lärare på anstalten blev långtidssjukskriven och det därför blev svårt att hålla regelbunden kontakt med den studerande, fick vi det att fungera mycket tack vare bra personal på den anstalt hen satt på och främst hans kontaktperson som tog sig tid att se till att vi kunde dels upprätthålla en hyfsat regelbunden kontakt och dels var behjälplig när den studerande skulle göra vanliga prov och dels det avslutande nationella provet.

Läraren skriver sedan fram det som han tyckte var det intressanta och förklarar det med att starten blev lyckad.

Det som var mest intressant med denne studerande var just den kontakt vi lyckades etablera över telefon. Distansundervisning är enligt mig, mer beroende av att man lyckas etablera en bra kontakt ganska snabbt med den studerande. Första samtalet är ganska avgörande för hur undervisningen kommer att utvecklas, då man som regel har ett samtal i veckan med den studerande.

Läraren ser det som avgörande att man får en bra kontakt direkt över telefon och att det är viktigt för hur den fortsatta kontakten kommer att bli. Här har det fungerat då läraren har jobbat tillsammans med den studerande i två kurser enbart över telefon. Vill man tänka på Bateson (1972) här så är ju en hel del bortskalat i kommunikationen mellan läraren och den studerande.

Ansiktsuttryck, kroppsspråk, minspel är bortskalade och kvar är det som Bateson (1972) kallar för digital eller entydig kommunikation. Kvar blir diskussion om matematik då den studerande ville få förklarat vad hen gjorde för fel på de uppgifter som inte var riktigt genomförda. Man kan också använda Swellers (2011) teori om delad uppmärksamhet eller The Split – Attention Effect när läraren går vidare i sin berättelse.

Hen fick denna feedback dels genom muntliga genomgångar av proven och dels genom att jag löste uppgifterna i Word och skickade upp på lärplattformen, så att vi kunde gå igenom de lite svårare uppgifterna steg för steg. Detta är något jag tagit till mig och försöker använda i min nuvarande undervisning där det är applicerbart.

Läraren skiljer sin feedback åt genom att först ge den muntligt över telefon, för att sedan ge den skriftligt genom en lärplattform och först därefter diskutera den muntligt igen.

Läraren skiljer feedbacken åt både i tid och rum och den studerande blir inte splittrad. Läraren använder multimodal metod det sista han gör och detta innebär att han växlar kommunikationssätt med den studerande. Detta för att stödja den studerande på bästa sätt. Texten innehåller 16 argument för att det bra mötet var just det och fyra motargument. Nyckelord är förberedelser, distansering, feedback, Batesons digitala kommunikation och studiestart. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

## Dåliga pedagogiska möten

Det första dåliga pedagogiska mötet handlar om uteblivna förberedelser och förutfattade meningar. Detta möte pekar på de svårigheter som en distansstudiesituation kan uppvisa och mötet är det första mötet i telefon och över lärplattform i Svenska grundkurs. I vuxenutbildningen kan man placera in de studerande i Svenska grundkurs på fyra olika nivåer. Läraren förbereder sig genom att läsa in sig på elevens tidigare studieresultat och ser då en massa misslyckanden med studieavbrott som följd. Läraren pratar också med den handledande läraren som kommenterar den studerande med följande ord... *"Detta kommer inte att gå, den studerande har stora koncentrationssvårigheter, hen vill inte studera då hen tycker att materialet är tråkigt"*.

Materialet i fråga är inplaceringsmaterialet och alltså inte något material som tillhör själva grundkursen i svenska. Det innehåller uppgifter på flera olika nivåer av kunskapskrav. Läraren säger

Jag minns att jag tyckte att detta var en olämplig kommentar av kollegan, men jag brukar inte reagera på liknande kommentarer utan att först fråga kollegan om dennes mående. Arbetslivet på en anstalt kan vara ytterst lugnt, men även ytterst krävande. Jag blev lite irriterande på den studerande, vilket säkerligen påverkade mitt förhållningssätt gentemot den studerande

Här kan man se direkt hur lärarens förväntningar av den studerande påverkas av andra kollegors möte med den studerande.

Man vet hur Pygmalioneffekten (Rosenthal & Jacobsson 1968) verkar och då blir förväntningarna på eleven annorlunda. Det är kulturen och kontexten i mötet som gör att det blir misslyckat. Vidare i lärarens text ser vi 20 argument för det dåliga mötet mellan studenten och läraren.

När jag sedan ringde och hade mitt första telefonsamtal med den studerande, så kom vi inte överens. Detta samtal kulminerade i att en studerande vill ha nya uppgifter, de uppgifter som ingick i kursen dög inte åt hen. Jag kom till sist fram slutsatsen att detta inte går, vilket jag direkt berättade för den studerande. Jag förklarar för den studerande att denne inte vill samarbeta med mig och att det inte går att ändra helt på en kurs. Framför allt går det inte att vara inskriven på en kurs och att vägra göra några uppgifter. Därför blir det studieavbrott. Mitt i detta börjar den studerande att skrika okvädningsord åt mig, vilket föranledde att jag avbröt telefonsamtalet.

Texten avslutas med en självreflektion där läraren beskriver hur mötet borde ha genomförts med den studerande. Att innan några uppgifter skickades närma sig studenten och ta reda på hur denne vill studera, förbereda och återkoppla och då uppnå konsensus med denne.

I efterhand inser jag att jag lät mig påverkas av min kollegas frustration, men främst att jag borde ha först förklarat syftet med inplaceringsmaterialet för den studerande. Då hade troligen den studerande möjligen inte blivit så frustrerad och osamarbetsvillig. Jag tror nämligen att den studerande missförstod syftet med inplaceringsmaterialet, vilket medförde att denne blev frustrerad över sin vanmakt då jag inte kunde enas med den studerande och uppnå konsensus kring kursens fortgång.

Man kan säga att läraren borde distanserat sig från handledaren för att istället närma sig den studerande. Läraren säger att *"jag skulle ha försökt skapa en allians, genom att diskutera syftet med mitt uppdrag..."* Istället lades nu ytterligare ett misslyckande hos den studerande till raden av tidigare misslyckande. Vikten av förberedelser och hur man tar tillvara på information om blivande studenter är viktigt. Nyckelorden här är förberedelser, distansering och närmande och förväntningar. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Nästa dåliga, det andra, pedagogiska mötet handlar också om förväntningar, men nu om den studerandes förväntningar. Denne studerande ville läsa matematik men var *"inte intresserad av att lära sig matte utan han ville egentligen bara ha ett betyg"*. Läraren var i det här fallet handledare och den studerande läste alltså kursen på distans. Som handledare försökte läraren att närma sig den studerande men det fungerade inte.

Jag försökte komma honom nära med hjälp av olika sätt precis som jag hjälper andra studerande men just den här killen kunde jag inte nå, trots mina försök. Jag försökte förklara för honom att han inte skulle ha en chans att klara sina vidare studier om han inte lärde sig sakerna som ingick i den kursen som han gick

Han ville bara göra ett prov för att få ett betyg. Han ansåg att hans kunskaper var så bra att han kunde få ett bra betyg bara han gjorde ett prov. Den betygsättande läraren och handledaren som skriver berättelsen, kom överens om att ge honom ett delprov, för att visa att han inte hade kunskaperna som krävdes. Eleven försökte få facit till provet för att kunna plugga inför provtillfället, vilket inte skedde. Han genomför provet i ett eget gruppum.

Dagen han skulle göra sitt prov stängde han in sig i ett litet rum. Vi lärare gick omkring i lokalerna för att hjälpa de andra klienterna. Utan att vi såg vad som hade hänt märkte vi sedan att killen hade dragit in två andra killar i sitt rum för att de skulle hjälpa honom. En av de andra killarna stod böjd över provet med en miniräknare i handen. Trots detta hävdade alla tre att det inte var något fusk på gång utan att de bara "räkade" vara i det rummet. Jag pratade återigen med killens distanslärare och han bestämde då att stänga av killen.

Tittar man närmare på hela berättelsen var starten av studierna inte bra då förväntningarna hos studenten bara var ett betyg, inte att förvärva kunskaper som måste läras in för att ge ett betyg.

Den studerande hoppar över ett viktigt steg och är inte intresserad av kunskaperna, bara beviset på att kunskaperna finns – betyget. Startade man studierna med att få den studerande att förstå vad som krävs för ett betyg redan vid antagning, sparas, ett krävande arbete under kursens gång. Butler (1998) menar att bara betyg i återkoppling vid bedömningar hämmar lärande. Här tänker den studerande bara på betyget och lärandet förhindras.

Det handlar om orealistiska förväntningar från studieovana studenter. Att närma sig den studerande innan studierna startar och beskriva vad som krävs, gör att studenten kanske förstår att betyget är det bevis på kunskap som måste läras in. I det här fallet hjälpte inte ett närmande av den handledande läraren. Studenten förstod helt enkelt inte graden av arbete som krävdes. Man hittar 17 argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte i texten och 2 motargument. Nyckelord här är förväntningar, närmande och förberedelser. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

En tredje berättelse tar kort upp lärarens trovärdighet och svårigheten med att ge återkoppling. Som tidigare beskrivits i detta arbete är ADHD samt läs- och skrivsvårigheter överrepresenterade hos de studerande i Kriminalvården.

Orsaken till att det inte blir någon framgång bygger på min oförmåga att göra mig trovärdig som en ledare i kombination med en student som inte vill blotta sina svagheter. Om studenten konsekvent försöker dölja det den har svårt för blir mitt uppdrag att ge utvecklande feedback omöjligt.

Läraren menar här att de studerande kan befinna sig i stora svårigheter förutom att vara frihetsberövade. Här talar läraren om sig själv som ett subjekt, en person ska möta ett annat subjekt, en annan person och det är båda dessa subjekts tillkortakommanden som är det huvudsakliga. Inte studierna, stoffet eller lärandet. Läraren skriver vidare och utvecklar sitt tankesätt.

Ett möte som beskrivs ovan där studenten av olika anledningar inte vill visa sig svag genom att blotta sina utvecklingsområden i ett ämne kan fungera bättre på distans där studenten och även jag, blir mer anonym.

Batesons (1972) kommunikationsteori stöder detta uttalande där det oklara eller analoga tas bort i kommunikationen mellan lärare och den studerande. Kvar blir det tydliga eller det Bateson (1972) kallar för digital kommunikation. Studieobjektet eller ämnet blir tydligare när det personliga försvinner och vad som ska göras blir klarare när en persons tillkortakommande inte blir lika tydligt. Lärarens och studentens personliga signaler till varandra försvinner och studentens svagheter avslöjas inte på samma sätt och lärarens roll nedtonas. Texten är egentligen för kort enligt instruktionerna. Det finns fem argument i texten för ett dåligt pedagogiskt möte och Nyckelorden här är relation, förväntningar och distansering. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Det fjärde dåliga pedagogiska mötet är ett möte i distansstudier där läraren inte kommer den studerande nära. Den studerande har en inställning till kursen om hur mycket som ska produceras i kursen och vilka genvägar som finns till att få ett högt betyg. Detta utspelar sig redan i starten av kursen under det första telefonsamtalet.

Jag ringde upp F och talade med honom om kursupplägget. Jag märkte direkt att F inte var intresserad av ämnets innehåll utan samtalet gled hela tiden in på formen för kursen och hur många sidor han var tvungen att skriva som svar och hur mycket han skulle skicka in per vecka

mm. F uttryckte också nästan direkt att han ville ha ett högt betyg och undrade vilka genvägar som fanns, om han verkligen behövde svara på alla frågor som fanns i studieguiden.

Starten av den här kursen fungerar inte och läraren försöker gång på gång att återvända till kunskapsinnehållet i kursen. Den studerande vill inte lära sig detta innehåll utan är mer koncentrerad på hur mycket som ska produceras, lämnas in och läsas igenom. Formerna för kursen verkar heller inte vara av den typ som den studerande tycker passar honom. Läraren skriver i sin text att:

Han undrade också om jag inte kunde skicka in filmer han kunde se så han slipper ödsla tid på att läsa i läroboken som han tyckte verkade tjock och tråkig. F uttryckte också stor irritation över att inte Internet var tillgänglig i Kriminalvården. F menade att om bara Internet hade funnits hade han kunnat hitta svaren på frågorna i studieguiden på nolltid och att de studier som han kunde erbjudas inom Kriminalvården var ålderdomliga och verklighetsfrånvända. Att sitta och läsa i tjocka böcker var helt ute enligt F. Man lär sig mycket snabbare på Youtube eller på olika bloggar och dessutom på en bråkdel av tiden, tyckte F.

Inom Kriminalvården har inte klienterna tillgång till Internet då många brott sker via denna medierade kanal. Inom Kriminalvården använder man ett avskilt intranät som inte kan kopplas upp mot öppna sidor på nätet. Detta är en säkerhetsfråga. Den studerande har ändå en poäng när han menar att filmer vore ett möjligt modus för inläring. Nu finns inte denna möjlighet och formerna för uppgifterna är text och stillbildsbaserade. För denne studerande är formen för kursen viktigare än kunskapsinnehållet och detta kom att visa sig ju längre kursen pågick, enligt texten som läraren har skrivit. När den studerande började lämna in material var texterna han skickade in mer eller mindre plagiat ur läroboken och egna dragna slutsatser och sammanhang saknades helt. Han lämnade in kvantiteter av texter utan kvalitet.

Jag försökte ge återkoppling men på något sätt var det nästan omöjligt att möta F i en diskussion. När jag försökte få igång en dialog blev det tyst i luren. När man bara har telefon för att prata blev detta mycket svårt att bryta detta mönster. Resultatet blev att telefonsamtalen blev mycket ostimulerande och nästan pinsamma. Jag kände en oerhörd frustration och kunde inte hitta någon utväg för att bryta det låsta läget.

Läraren menar här att arbetsformen för studierna som sker på distans inte räcker till för att hjälpa denna studerande. Det räcker inte med att bara kunna prata över telefon. Läraren är ute efter reflektion och sammanhang. Den studerande ska kunna dra slutsatser och diskutera sammanhang inom samhälls-vetenskap. Lärarens försök att närma sig den studerande med de medel som fanns till hands fungerade inte.

Eleven var bara ute efter ett betyg och ville få det så snabbt och enkelt som möjligt. Ett komplement i distansundervisningens arsenal kanske kunde nått den studerande och läraren kunde ha närmat sig denne, exempelvis genom film. Här blir distansundervisningen ett hinder för lärande och det finns 26 argument till det dåliga pedagogiska mötet i texten. Batesons (1972) teori om analog och digital kommunikation kan belysa situationen i denna text. Den analoga kommunikationen var avskuren via de medier som fanns till buds och kvar fanns bara det digitala, klara och entydiga. För studenten var det formerna för studierna och för läraren var det kunskapsinnehållet. Här någonstans mitt emellan dessa två klara budskap, form och innehåll, finns svaret för att närmande skulle kunna komma till stånd. Texten avslutas abrupt utan att berätta vad som hände vid kursens avslutning eller hur kursen avlöpte. Läraren hittade ingen väg ut ur situationen. Nyckelorden här är närmande, förberedelser, studieformer och genomförande. I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag.

Det sista och femte dåliga pedagogiska mötet beskriver en organisation som inte klarar undervisningen på distans. Kursen är matematik på grundskolenivå. På grund av språkförbistringar slutar detta möte i ett avbrott för den studerande. I andra möten som beskrivits i denna text har distansstudierna varit en av förutsättningarna för att studierna fungerade bra. Så är det inte i detta fall och inte i det föregående heller. Läraren skriver:

Det började inte speciellt bra, då jag förts inte fick tag på den studerande på utsatt dag, pga. att linjerna var upptagna och jag inte kunde lämna ett meddelande på lärplattformen då hen inte hade fått igång det, alternativt inte kunnat logga in på den.

När jag skulle ringa upp den studerande nästa vecka visade det sig att hen hade bytt avdelning och därmed tider i lärcentrum, vilket betydde att jag fick vänta till nästa vecka för att få tag på hen. När jag väl fick tag på hen visade det sig att hen inte sett till att få tillgång till lärplattformen och inte heller hade jobbat speciellt mycket i boken. Det visade sig att hen inte riktigt förstod uppgifterna som var i boken, det var främst språket som satte käppar i hjulet.

I just det här fallet fungerade inte studierna så bra. Orsakerna till det ligger främst på det organisatoriska planet. Kommunikation som inte fungerade alls, tider som inte stämde och en språk-förståelse som inte räckte för undervisning.

Det som i andra tidigare möten var förutsättningen för ett bra möte är här bara ett hinder. Här kom varken Batesons (1972) analoga eller digitala kommunikation igång alls. När 57 lärcentrum ska kopplas samman i ett nätverk över hela Sverige kan det uppstå svårigheter. Systemet fungerar för det mesta och det syns i de goda pedagogiska mötena. När en studerande med bristande språkkunskaper antas till studier i Sverige är huvudmannen skyldig att upplåta plats och skapa förutsättningar för studier. Detta gör Kriminalvården då de har SFI-undervisning och det kanske hade varit bäst för den studerande att börja där. Men i det här fallet skriver läraren fram att utvisning ingick i domen och det kanske spelade in i valet av kurs. Läraren är också självkritisk i texten när han säger:

Så här i efterhand inser jag att jag borde ha mailat till handledaren om att de skulle hjälpa honom. Problemet var att den handledaren som stod på papperet inte var i lärcentrum samtidigt som den studerande.

I bilaga finns alla pro- och contraargument listade (Boreus & Bergströms, 2012) som textutdrag. Listan upptar 19 proargument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte och två motargument.

## Innehållsanalys



## Bra pedagogiska möten

Fördelning av texterna i dåliga respektive bra pedagogiska möte

	Bra pedagogiska möten	Dåliga pedagogiska möten	Summa
Distansstudier	3	4	7
Närstudier	2	1	3
Summa	5	5	

Det som sticker ut i innehållsanalysen är förekomst av ord eller uttryck som representerar muntlig kommunikation. Dessa uttryck förekommer 58 gånger i de fem texterna som omfattar 1870 ord. Som motsatta exemplet förekommer ord och uttryck som handlar om skriftlig kommunikation 16 gånger i texten och uttrycken är färre med bara fyra till antalet.

Uttrycken eller orden ligger som bilaga med frekvens. Lärarna skriver om det pedagogiska mötet som något som händer här och nu. Det muntliga samtalet och informationsutbytet sker simultant. Det kan ske öga mot öga eller medierat. Begrepp som beskriver medierad kommunikation förekommer 14 gånger i texterna och finns i bilaga med frekvenser.

Det betyder att lärarna beskriver bra pedagogiska möten i form av distansundervisning. En av texterna beskriver en närstudiesituation. Alla texter berör vikten av förberedelser och förekomsten av uttryck som beskriver detta är 13 och finns i bilaga med frekvenser. Lyckade pedagogiska möten förutsätter lyckade förberedelser och start av kursen. Kan lärare och student etablera en bra kontakt med varandra blir mötet bra. Tittar vi på positivt respektive negativt laddade ord i texten om det bra pedagogiska mötet så blir siffrorna 57 positivt laddade ord och 17 negativt laddade och dessa finns i bilaga med frekvenser. Texterna beskriver verkligen det som de säger sig beskriva.

## Dåliga pedagogiska möten

Motsvarande muntlig kommunikation i dåliga möten ligger på en förekomst av 19 gånger i texten som omfattar 1819 ord. Skriftlig kommunikation förekommer 4 gånger i texten och det dåliga mötet är också något som händer här och nu. Det är i mötet som det avgörs om studierna blir bra eller dåliga speciellt i starten av en kurs. Ord som beskriver förberedelser förekommer 6 gånger i texten. Uttryck förknippade med medierad kommunikation förekommer 15 gånger i texten. Det är ungefär lika mycket som i texterna om det bra pedagogiska mötet.

Tittar vi på positivt laddade ord respektive negativt laddade ord i de texterna om det dåliga pedagogiska mötet så blir siffrorna här 28 positiva ord och 70 negativa ord. Ordlistorna ligger som bilagor i slutet av detta arbete.

## Jämförelse av dåliga respektive bra pedagogiska möten

Jämförs ordförekomster i de texter där lärarnas instruktioner är att skriva om bra respektive dåliga pedagogiska möten så bekräftar frekvensen av ord som bär positiva respektive negativa betydelser att texterna beskriver det som lärarna är instruerade att skriva. Ord med negativa betydelser förekommer 70 gånger i texterna om dåliga möten men bra 17 gånger i texterna som beskriver bra möten. Omvänt förekommer ord med positiva betydelser 57 gånger i texterna om bra möten och 28 gånger i texterna om dåliga möten. Detta resultat stödjer argumentationsanalysen där argument om bra respektive dåliga kvaliteter söks i texterna från lärarna. Motsvarande om man tittar på förekomsten av ord som beskriver muntlig, medierad och skriftlig kommunikation så visar ordlistorna att ord som representerar muntlig kommunikation förekommer 77 gånger men ord som representerar skriftlig kommunikation bara 20 gånger. Pedagogiska möten sker simultant. Ord som representerar medierad muntlig eller skriftlig kommunikation förekommer 29 gånger. Detta stödjer det faktum att lärarna skrivit texter som beskriver distansstudier i sju texter men bara tre texter om närstudier. Siffran 29 säger i sig inget om den ställs ensam, men ihop med sammanställningen av texter i den tidigare tabellen så visar den att det pedagogiska mötet kan ske medierat över antingen telefon eller lärplattform.

## Sammanfattning av resultaten

Den erfarenhet av feedback som lärarna skriver fram i sina texter är oberoende av om studierna bedrivs på distans eller i närstudier. Det som kommer fram i analysen är att förberedelser, struktur och möjligheten att skapa dialog med den studerande är viktigt. Då blir det möjligt att arbeta konstruktivt.

Ett kvalitativt resultat som stöds av den framskrivna teorin är att en av lärarna utesluter subjektet i sin bedömning. Hen använder inget du-tilltal, det är med andra ord inte författaren av texten som bedöms eller som ges feedback. Det är själva texten. Batesons kommunikationsteori (1972) om analoga och digitala signaler stödjer detta. Läraren anser att detta ger ett bättre arbetsklimat och ett bättre lärande. Situationen är tagen ur en text som handlar om distansstudier och där ytterligare en distansering sker för att lärandet ska bli mer meningsfullt.

I motsats till detta skriver en annan lärare fram att ett närmande var nödvändigt för att den studerande skulle kunna genomföra ett prov. Läraren stödjer den studerandes exekutiva förmågor när han muntligt och skriftligt samtidigt leder den studerande genom ett prov i företagsekonomi.

I resultatdelen för argumentationsanalysen tidigare så beskrivs denna process. Läraren frågar, studenten svarar, läraren skriver och först då kan studenten skriva ner sitt svar utan att läraren sagt om det är rätt eller inte. Detta sker simultant direkt i provsituationen i en till en. Ett närmande. Det vanliga hade varit att lämna studenten ensam med sitt prov och läraren svarade aldrig på frågorna.

Han skrev bara ner det studenten svarade. Den texten ligger bilagd i detta arbete med införda pro och contra argument.

Det skrivs också fram att man skiljer på sättet som bedömningen återkopplas till den studerande. Lärarna eftersträvar att först skicka skriftlig återkoppling eller feedback till den

studerande via lärplattformen. För att sedan låta det gå en tid och först därefter göra den muntliga återkopplingen då antingen distanserad via telefon eller i närstudier direkt till den studerande. Sweller med flera (2011) menar att när man skiljer återkoppling åt i tid så minskar den kognitiva påfrestningen, och lärandet ökar. Det spelar ingen roll för lärarna att studierna bedrivs på distans eller som närstudier, det som är huvudsaken är att återkopplingen sker åtskilt i tid.

Två av texterna som handlar om bra pedagogiska möten beskriver vikten av förberedelser. Den ena handlar om distansstudier och den andra om närstudier. Båda texterna beskriver vikten av att lyssna in hur den studerande vill att studierna ska bedrivas. I texten om närstudier skapas möjligheten till dialog där den studerande blir mer och mer säker i att dra egna slutsatser och i texten om distansstudier skapas möjligheten till meningsfull feedback via telefon trots organisatoriska svårigheter.

Det gemensamma för texterna om det dåliga pedagogiska mötet är avsaknad av förberedelser eller felaktiga förberedelser. En text tar upp hur förutfattade meningar tas upp av en annan lärare och överförs till den undervisande lärarens förförståelse av den studerande. Läraren menar att han skulle mött den studerande och bedömt denne efter sina egna mallar och ramar inte lyssnat på andra.

Ett annat möte handlar om studentens förväntningar och möjlighet till att "förtjäna" ett betyg snabbt där läraren mer skulle förklarat att betyget bara är ett värde av kunskap som måste förvärfvas. Man kan inte hoppa över ett steg, lärande och kunskap, och bara få ett betyg. Här var förberedelserna av en annan art. Studenten var inte mogen för studier och ville inte arbeta utan fuska sig till ett resultat. Här kanske förberedelsen skulle varit att mer genomgående ta reda på studentens motivation innan studiestart.

En lärare beskriver förberedelsen som att två personer möter varandra och att det då kan vara svårt att prata om tillkortakommanden som förutom att vara frihetsberövad kan innehålla misslyckanden både i tidigare skolgång och arbetsmarknad. Denne lärare menar att det pedagogiska mötet kan fungera bättre på distans, om man inte möts utan att mötet blir mer avskalat. Bateson (1972) menar att det analoga eller oklara försvinner och det digitala självklara blir kvar. Det analoga oklara är de svårigheter studenten befinner sig i som kan var av olika art. Det digitala självklara är skoluppgiften, ämnet och texten.

En lärare menar att ett pedagogiskt möte mer eller mindre blev svårt på grund av att studierna bedrevs på distans. Den studerande ville mer diskutera formen för kursen på vilket sätt den skulle genomföras än att dra slutsatser och sammanhang om kursens innehåll.

De forskningsfrågor som detta arbete har försökt att besvara har varit hur lärarnas erfarenhet av feedback ser ut i närstudier och distansstudier. Det har arbetet beskrivit i argumentationsanalysen. En lärare distanserar sig genom att utelämna subjektet eller personen och rikta återkopplingen till uppgiften eller till ämnet. Detta sker i distansstudier via telefon och lärplattform. En annan lärare närmar sig den studerande i närstudier när han stödjer denne i ett prov i företagsekonomi. Det är i dessa olika möten som feedbacken eller bedömningen ska ske. Den kan ske på flera sätt men konsten är att veta när man distanserar sig eller närmar sig. Detta oavsett om studierna sker på distans eller nära, rent formellt. Besluten lärarna tar sker i ögonblicken antingen i telefonen under ett distansmöte eller öga mot öga en till en.

Det svar som lärarna entydigt ger är att betyg i formativ bedömning är kontraproduktivt och främjar inte lärande. Argumentationsanalysen visar också hur en lärare utesluter subjektet (personen) i sina bedömningar. De diskuterar bara stoffet, provet, texten, talet och uppgiften. De koncentrerar sig på objektet för studierna och det för oss vidare till diskussion.

## Diskussion

### Resultatdiskussion

När man skapar en förtroendefull relation med en anonym människa, kan det ske direkt ansikte mot ansikte eller på avstånd medierat via telefon eller lärplattform. Vi vill som människor mötas och då gärna på plats i rummet, i ett direkt möte. Alla skolor är organiserade på det viset. Men kan man problematisera det här förtroendeskapandet genom att påstå att ett möte direkt i rummet för att skapa en relation, inte fungerar för alla. Det här arbetets bakgrund visar att det finns en överrepresentation av svårigheter bland klienter inom Kriminalvården och statens institutionsstyrelse. Dessa svårigheter visar sig oftast i tidig ålder och följer ofta med in i kriminalitet. Läs- och skrivsvårigheter och ADHD är några av dessa svårigheter. Sverige uppvisar samma siffror som övriga världen när det gäller klienter i svårigheter, detta oavsett kultur, politiskt system eller religion.

Klienterna har dessa svårigheter och är dessutom frihetsberövade på grund av att de är dömda för brott (Lundholm 2013; Klein et al 2012; Ginsberg et al 2010; Mordre et al 2011; Satterfield et al 2007; de Andrade et al 2011; Ghanizade et al 2012; Svensson 2011; Lindgren et al 2002; Savolainen et al 2010; Rösler et al 2004; Stigsdotter-Ekberg 2010; Stigsdotter-Ekberg et al 2016). Möter man en studerande som befinner sig i dessa svårigheter så kan denne visa upp olika beteenden för att skydda sin sårbarhet. Då kommer vi tillbaka till hur vi skapar en förtroendefull relation med en anonym människa. Kan det vara så enkelt att genom anonymiteten är den studerande klienten mindre sårbar? Då minskar behovet av att gå i försvar och inlärning blir möjlig. Genom avstånd, och genom skillnader i tid, (Sweller et al 2011) samt genom medierad kommunikation möjliggörs en relation och då uppstår lärande. Läger vi höga, men realistiska förväntningar på de studerande ökar chanserna att dessa förväntningar slår in. Det är Pygmalioneffekten (Rosenthal & Jacobsson 1968). Den teorin är en stor hjälp när vi ska skapa en förtroendefull relation med den studerande. Kan den kombineras med vad det är som ska göras i kursen, objektet, då kan det diskuteras om lärandet befrämjas. De svårtolkade kommunikativa signalerna som vi sänder ordlöst mellan varandra, som gester, ansiktsrörelser och kroppsspråk uteblir och kvar blir det som är lätt att tolka (Bateson 1972). Det uttalade ordet, den skrivna texten och matematiska tal. Enklare kommunikation för de som inte har förmågan att tolka en mångtydig sådan.

I en av texterna lyfter en lärare fram objektet som underlag för bedömning och återkoppling och betonar särskilt att lyfta bort subjektet i bedömningen. Detta är en distansering till den studerande men här finns mer dimensioner att lyfta fram. En distansering kan vara en väg fram för att möta orealistiska förväntningar och studieovana studenter. Pratar man bara om objektet, texten eller uppgifterna då blir subjektet (personen) mindre exponerad och därmed också mindre sårbar. Det blir lättare att prata om vad som ska göras och hur.

Vi vet att i den formativa bedömningen är återkoppling i form av betyg direkt kontraproduktiv för lärandet (Butler1998). Betyg och omdöme ger ett läranderesultat som är varken eller och bara en bedömning med fördelar och nackdelar i uppgiften främjar lärandet (Butler 1998). Hur bemöter man en orealistisk studerande med för höga förväntningar och bara ett bra betyg i tanken? En väg kan vara att rikta blicken mot objektet, stoffet, uppgiften, kunskapen och bildningen. Detta stöds av Bateson kommunikationsteori (1972) om det digitala självklara som en väg bort från det subjektiva oklara. Då tänker man bort subjektet och personen och den symbol, betyget, som är tecknet på att kunskapen finns. Betyget kan vara ett hinder för lärande i den formativa situationen.

I det tredje bra pedagogiska mötet där läraren hjälper en studerande med ett prov i företagsekonomi så visar analysen att läraren närmar sig den studerande. Läraren gör detta i rummet och stödjer studenten i arbetet med provet. Den studerande kan så småningom fortsätta arbetet på egen hand. Här går det att diskutera om inte en distansering också skedde trots närmandet i rummet. Läraren pratade bara om själva provet och hur denne själv ville lära sig mer och nämnde inte med ett ord den studerade.

Läraren skriver fram att genom muntlig och skriftlig kommunikation kunde den studerande lita på att det som han sa stämde. Det är objektet som diskuteras hela tiden, det är provet som det pratas om, inte den studerande. Kan det fokus som riktades på objektet ”prov i företagsekonomi” ha hjälpt den studerande fram mot eget arbete?

## Metoddiskussion

Den här texten tar stöd i två olika metoder som var och en har sina för- och nackdelar. Argumentationsanalysen i lärarnas egna skrivna texter är huvudmetoden. Samtidigt är innehållsanalysen stödmetod till argumentationsanalysen. Börjar man titta på argumentationsanalysens fördelar så plockar den metoden fram skribentens argument för ett bra eller ett dåligt pedagogiskt möte. Pro- eller contraargument bekräftar att de skrivna texterna innehåller beskrivningar om bra eller dåliga pedagogiska möten. Framför allt hur dessa möten ser ut, utvecklas och genomförs. Metoden tydliggör det som undersökningen vill åt. Nackdelen är att en person gör analysen och frågan är då om en annan person hade kommit fram till samma svar. Det hade varit en styrka om en dubbelkodning hade kunnat göras, men den interna validiteten ändå är stark just på grund av att två metoder triangulerar ett svar. Dubbelkodning innebär att två personer letar i texterna efter pro- eller contraargument oberoende av varandra och kommer fram till två resultat som kan jämföras. Detta har inte genomförts i denna undersökning.

Som stöd är också en innehållsanalys gjord på samma texter för att i dessa hitta innehåll som stöder argumentationsanalysen. Denna metod har samma fördelar och nackdelar som argumentations-analysen. Nackdelen är att en person har gjort kodningen och letat efter ord som visar att innehållet är det som det säger sig vara. Fördelen är att samma kodlista går att använda på alla texter, både de som beskriver ett bra möte och de som beskriver ett dåligt möte. Då borde det logiskt bli så att positivt laddat innehåll återfinns mer i texter om bra pedagogiska möten och mindre i dåliga pedagogiska möten. Detsamma gäller för ett negativt innehåll men då omvänt. Man kan kalla det för en korskodning.

Resultatet visar att så att så är fallet och det ger en bevisstyrka både i innehållsanalysen och vidare upp i argumentationsanalysen. Båda dessa metoder tillsammans plockar fram det som detta arbete vill åt, trots att bara en person gjort kodningen så innebär korskodningen att beviskraften ökar.

## Studiens kunskapsbidrag

Den här studien lyfter fram den erfarenhet som lärare inom Kriminalvården har av att möta studenter i svårigheter. Förutom att vara frihetsberövade så är det överrepresentation av klienter som är i olika svårigheter. Dessa kan bli studenter hos Kriminalvården. Den erfarenhet som lärare skaffar sig ur själva organiseringen av studierna, när- eller distansstudier blir till en kunskap om när de ska närma sig eller distansera sig från en studerande. Traditionellt inom pedagogiken måste vi skaffa oss en relation till den som vi ska undervisa. Det gäller här med. I botten finns alltid en form av relation. Men det är också traditionellt ovanligt att vi ska distansera oss från den studerande för att minska den kognitiva lasten hos denne. I en distansering plockar vi bort signaler som kan missuppfattas: gester, kroppsspråk och mimik. Vi koncentrerar oss på själva studieobjektet: uppgiften, provet eller texten och distanserar oss då från subjektet, den studerande. Den formen av anonymitet blir då ett skydd för den sårbarhet som personer i svårigheter bär med sig. Att veta när man ska närma sig eller distansera sig eller göra både har detta arbete försökt att komma åt hos lärarna inom Kriminalvården. Det som speciellt måste lyftas fram är *hur* lärarna inom Kriminalvården distanserar sig gentemot den studerande. De har en relation med denne när studierna fungerar bra, men pratar bara om studieobjektet, provet, texten eller räknetalet. De distanserar sig från subjektet och riktar all kommunikation mot det som ska studeras.

## Förslag till vidare forskning

Det vore naturligtvis mycket intressant att genomföra en textundersökning och en vinjettundersökning med samtliga lärare i Kriminalvården. Vi skulle då få en totalpopulation med mätbara kvantitativa data som säger något om dessa lärares erfarenhet ur en vinjettundersökning. Denna skulle stödjas av en kvalitativ textundersökning där lärare får skriva fram bra och dåliga pedagogiska möten. Den textmängden skulle uppta 300 sidor text. Det skulle vara mycket intressant att se resultatet och kunna generalisera detta ut i övriga skolformer.

En kvantitativ studie som skulle kunna göras för att stärka eller förkasta om en distansering är ett verktyg för att möta studerande i svårigheter är att undersöka betygsvärde och jämföra detta med studie-form. Vilket ger bäst betygsvärde, närstudier eller distansstudier. Detta skulle kunna genomföras år för år och gå bakåt i tiden för att ytterligare säkra validitet. Den kunskap som denna undersökning kunde ge oss skulle kunna ligga till grund för mer kvalitativa undersökningar.

Ett sista förslag till vidare forskning är en undersökning som till karaktären både är kvalitativ och kvantitativ. Man frågar lärare om vad som är önskvärt, bra och positivt i det pedagogiska

mötet med studenter i svårigheter. Man frågar också motsvarande vad som är dåligt, negativt och inte önskvärt i ett pedagogiskt möte med studenter i svårigheter.

Dessa frågor ger oss ett kodschema om bra och dåliga pedagogiska möten med studerande i svårigheter. Nu har vi en mall att utgå ifrån och nu filmar vi ett antal pedagogiska möten.

Filmen går sedan att analysera utifrån vårt kodschema. Bra eller dåligt. I en film förflyter tiden och här kommer den kvantitativa delen in i undersökningen. Vi kodar tid för bra möten och tid för dåliga möten. Då blir kvalitativa aspekter till mätbara enheter i tid. Vi får reda på vad lärare säger att de gör och det de verkligen gör. Vi vet också hur stor del av det de verkligen gör och hur det förhåller sig till det de säger att de gör. Det finns en rad etiska ställningstagande att göra. Är det möjligt att genomföra en sådan undersökning i en skola?

En intressant punkt som man kan se i den här undersökningens inledning är att sociala svårigheter, skolmisslyckanden och kriminalitet i unga år ofta beror på för lite insatser och resurser under dessa människors tidiga skolår. Kriminalvårdens lärare möter dessa barn i vuxen ålder och samtliga av dessa lärare arbetar i stor utsträckning med specialpedagogiska metoder och arbetssätt. Deras erfarenhet av att skapa en relation med en människa så att lärande kan uppstå behöver tas tillvara. De har vana av att möta människor i svårigheter, både på distans och i närstudier och detta gör att de har en inbyggd känsla för när man ska närma sig en studerande eller när man ska distansera sig. Det bör poängteras att närhet och distansering inte har något att göra med begreppet relation. En relation kommer alltid att krävas för att lärande ska uppstå. Det är främst erfarenhet av närhet och distans hos lärare inom Kriminalvården som kan generaliseras ut i alla skolformer. Dessa två begrepp ska heller inte förväxlas med distansstudier eller närstudier. Du kan närma dig eller distansera dig i närstudier såväl som i distansstudier.

En insats som skulle kunna genomföras vore ett nytt lärarlyft där lärare inom Kriminalvården och statens institutionsstyrelse byter arbetsplats med grundskolelärare och gymnasielärare under en begränsad tid. Det erfarenhetsutbyte som skulle bli resultatet blir dubbelriktat. Mer kunskap och erfarenhet till många lärare i flera verksamheter där varandras erfarenheter tas tillvara. Den kostnad detta skulle medföra kan betraktas som tidigt investerad och sent mångdubbelt besparad i utbildningsstegen (Heckman 2006). Ju tidigare insatser desto större besparingar senare.

## Referenslista

- Ahl, L. M. Aguilar, M. S. Jankvist, T. U., (2017). Distance mathematics education as a means for tackling impulse control disorder: the case of a young convict. *For the learning of mathematics* 37. New Brunswick. FLM publishing Association.
- von Ahlefeldt-Nisser. Désirée., (2011) *Kunskapande samtal i (special)pedagogisk verksamhet*. Falun. Högskolan Dalarna.
- de Andrade, R.C. Assumpcao, F. Jr. Teixeira, I. A. & Fonseca, V. A. (2011). Prevalence of psychiatric disorder in juvenile offenders in the city of Rio De Janeiro (RJ, Brazil). *Cien Saude Colet*, 16(4), 2179-2188.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, Fourth Edition*. Washington D.C.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science* 255. 556-559.
- Baker, J. P. & Crist, J. L. (1971). Teacher expectancies: A review of litteratur. Elashoff. D., & Snow. R., (eds): *Pygmalion Reconsidered. A Case Study in Statistical Inference: Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson data on Expectancy*. Ohio. Jones Publ Co.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York. Cornelia & Micheal Bessie.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organsiation*. Lund. Studentlitteratur.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (1998). Assesment and classroom learning. *Assessment in education: principles, Policy & Practise* 5 (1) 7 -73.
- Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluations. In H.G. Richery., & R.W. Tyler., (Eds.) *Education evaluation: New roles new means pt 2* (Vol 68, s26-50). Chicago: University of Chicago press.
- Bremberg, S. (2008). Narkotikaförebyggande insatser i skolan. I Andreasson. S., (red) *Narkotikan i Sverige: metoder för förebyggande arbete. En kunskapsöversikt*. Östersund: Statens folkhälsoinstitut.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*. July 513-531.
- Boreus, K. & Bergström, G. (2012). Innehållsanalys, Argumentationsanalys i Boreus. K & Bergström G., (red) *Textens mening och makt, metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm. Liber AB.
- Börjeson, B. (2000). Om lusten och viljan att lära – några reflektioner. I *SOU 2000:19 Från dubbla spår till elevhälsa*. Stockholm. Utbildningsdepartementet.



- Butler, R. (1998). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation. *British Journal of Education Psychology* 58. (1998) 1-14.
- Chandler, D. & Munday, R. (2011). *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford. Oxford Quick referens.
- Council of Europe Recommendation, No. R(89)12. (1989). of The Committee of Ministers to Member States on Education in Prison. Europarådet.
- Cowie, N. & Bell, B. (1999). A model of formative assessment science education. *Assessment in education: Principle, Policy and Practice*, 6 (1) 34 -42.
- Craig, R. T. (1999) .Communication theory as a field. *Communication theory* 9. 119-161.
- Dodd, C. H. (1998). *Dynamics of intercultural communication*. Boston. M. A. McGraw- Hill.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality and Development*. Philadelphia. Psychology Press.
- Council of Europe. (1990) *Education in Prison*, Council of Europe Recommendation, No. R (89) 12.
- Elliot, S. N. Kettler, R. J. Beddow, P. A. & Kurz, A. (2009). Research and Strategies for Adapting Formative Assessment for Student with Special Needs. H.L. Andrade & G.J. Cicek (red) *Handbook of formative assesment*, 159 – 180. NY: Routledge.
- Fritzén, L. (1998). Den pedagogiska praktikens janusansikte. *Lunds studies in Education* 8. Lund. Lunds Universitet.
- Från pedagogisk kartläggning till särskilt stöd 2013:11*. (2013) Norrköping. Kriminalvården.
- Ghanizadeh, A., Nouri, S. Z. & Nabi, S. S. (2012). Psychiatric problems and suicidal behaviour in incarcerated adolescent in the Islamic Republic of Iran. *East Mediterr Health J*, 18(4), 311-317.
- Ginsberg, Y. Hirvikoski, T. & Lindefors, N. (2010). Attention Hyperactivity Disorder (ADHD) among longer-term prison inmates is a prevalent, persistent and disabling disorder. *BMC Psychiatry*, 10, 112.
- Ginsberg, Y. Hirvikoski, T. Grann, M. & Lindefors, N. (2012). Long- term functional outcome in adult prison inmates with ADHD receiving OROS-metylfenidate. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 262(8), 705 – 724.
- Gärdenfors, P. (2009). *Den meningssökande människan*. Stockholm. Natur och kultur.
- Handbok för Kriminalvårdens klientutbildning 2011:5*. (2011). Norrköping. Kriminalvården.
- Heckman, James. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science magazine vol 312*, 30 june 2006., American Association for the Advancement of Science., Washinton DC.

- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm Myndigheten för skolutveckling.
- Jenner, H. (1992). *Pygmalion i missbrukarvården*. Lund. Studentlitteratur.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2013). *Mellan orden: kommunikation i praktiken*. Lund. Studentlitteratur.
- Klein, R. G. Manuzza, S. Olazagasti, M. A. Roizen, E. Hutchison, J. A. Lashua, E. E. & Castellanos, F. X. (2012). Clinical and functional outcome of childhood attention-deficit/hyperactivity disorder 33 years later. *Arch gen Psychiatry*, 69(12), 1295-1303.
- Kluger, A. N. & De Nisi, A. (1996). *The effect of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*. Psychological Bulletin 119(2), 254-284.
- Kriminalvårdens etiska kod*. (2015). Norrköping. Kriminalvården.
- Lindgren, M. Jensen, J. Dalteg, A. Meurling, A. W. Levander, I. David, H. & Levander, S. (2002). *Dyslexia and AD/HD among Swedish prison inmates*, Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime prevention 3. 84-95.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm Nordstedts.
- Lundholm, L. (2013). *ADHD i Kriminalvården, sammanfattningsrapport*. (2013:266). Norrköping. Kriminalvården.
- Lyon, G. R. Shaywitz S. E. & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1-14.
- Mordre, M. Groholt, B. Kjelsberg, E. Sandstad, B. & Myhre, A. M. (2011). The impact of ADHD and conduct disorder in childhood on adult delinquency: a 30 years follow-up study using official crime records. *BMC Psychiatry*, 11, 57.
- Rosenthal, R. & Jacobsson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher Expectation and pupils' Intellectual Development*. New York. Rinehart & Winston.
- Rösler, M. Retz, W. Retz-Junginger, P. Hengesch, G. Schnieder, M. Supprian, T. Schwitzgebel, P. ... Thome, J. (2004). Prevalence of attention deficit-/ hyperactivity disorder (ADHD) and comorbid disorder in young male prison inmates. *European Archives of Psychiatric and clinical neuroscience* 254: 365-371.
- Satterfield, J. H. Faller, K.J. Crinella, F. M. Schell, A. M. Swanson, J. M. & Homer, L. D. (2007). A 30 year prospective follow.up study of hyperactive boys with conduct problems: adult criminality. *J Am Acad Child Adolesic Psychiatry* 46 (5), 601-610.
- Savolainen, J. Hurtig, T. M. Ebeling, H. E. Moilanen, I. K. Hughes, L. A. Taanlia, A.M. (2010). *Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and criminal behaviour: the role of adolescent marginalization*, European Journal of Criminology 7 (6) 442 – 459.

- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R.W. Tyler., R. M. Gagné., & M. Scriven., (Eds) *Perspective of curriculum evaluation (vol 1 s 39-83)* Chicago: RAND.
- Shepard, L. A. Hammerness, K. Darling-Hammond, L. Rust, F. Snowden, J. B. Gordon, E. et al (2005). Assessment. In L Darling-Hammond & J Bransford (Eds). *Preparing teachers för a changing world: what teachers should learn and be able to do.* (s 275 – 326) San Fransisco: Jossey-Bass.
- Skolverket. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter.* Stockholm. Skolverket.
- Stigsdotter-Ekberg, M. (2010). *Dom kallar oss värstingar: Om ungas lärande i mötet med skola, socialtjänst och polis.* Linnaeus University Dissertations Nr 25/2010. Växjö. Linnaeus University Press.
- Stigsdotter-Ekberg, M. Fonseca, L. Anderberg, M. & Dahlberg, M. (2016). Ungdomar med missbruksproblem och deras uppfattning om skolproblem. *Nordic studies in education Vol 36.* S 266-278.
- SFS 2010:610. *Fängelselag.* Stockholm: Justitiedepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:1108. *Förordning om vuxenutbildning.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SKOLFS 2014:40. *Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* Stockholm. Skolverket.
- SKOLFS 2016:63. *Skolverkets allmänna råd om prövning.* Stockholm. Skolverket.
- SKOLFS 2017:91. *Skolverkets föreskrifter om kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare.* Stockholm. Skolverket.
- Svensson, I. (2011). Reading and writing disabilities among inmates in correctional settings. A Swedish perspective. *Learning and individual Differences 21* (2011) 19-29.
- Svensson, I. (2009). *Att utveckla läs- och skrivförmågan bland elever på särskilda ungdomshem. Ett försök med särskilda insatser.* Forskningsrapport nr 2 2009. Stockholm. Statens institutionsstyrelse SiS. (s 25).
- Sweller, J. Kalyuga, S. Ayres, P. (2011). *Cognitive Load Theory – Explorations in the learning sciences, instructional systems and performance technologies,* New York, Dordrecht, Heidelberg, London :Springer.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed,* Stockholm

# Bilagor

## Lärarnas texter med pro et contralistor.

Texterna är listade i den ordning de förekommer i brödtexten. Först lärarnas text, därefter pro et contralistan som hör till texten.

### Text 1 ett bra pedagogiskt möte.

Ett pedagogiskt möte som jag upplevde som positivt skedde med en distansstuderande i kursen Svenska 1. Den studerande skulle skriva en insändare ( en argumenterande text) och sedan skicka den till mig för bedömning, via lärplattformen. När jag hade erhållit texten så skrev jag ett kort meddelande att jag kommer att återkomma med min bedömning av uppgiften<sup>P1</sup> både skriftligen via lärplattformen, men också muntligen över telefon<sup>P2</sup>. Vi har sedan tidigare bestämt en specifik dag<sup>P3</sup>, under förmiddagen, när jag ska ringa den studerande. När jag var klar med min bedömning så ringde jag den studerande och förklarade min bedömning (vad som var bra i uppgiften och vad som kunde förbättras, samt att jag även hade någon diskussionsfråga). Då den största delen av textens förbättringsområde var ett område som jag sedan tidigare har tagit upp till diskussion<sup>P4</sup> så kunde jag med lätthet återknyta till tidigare samtal<sup>P5</sup> och då visa på en viss förbättring<sup>P6</sup>, vilket den studerande upplevde som positivt<sup>P7</sup>. Innan samtalet var klart så berättade jag för den studerande att denne kommer även få bedömningen överskickad via lärplattformen<sup>P8</sup> så att studerande har detta som ett minnesstöd<sup>P9</sup> när hen ska börja med att förbättra sin uppgift<sup>P10</sup> och även bli påmind kring vad denne ska fokusera på när det blir dags för nästa uppgift. För att öka de generella studieförutsättningarna så består undervisningen av en viss del av delaktighet. Den studerande får oftast någon diskussionsfråga, där denne får vara delaktig i en diskussion kring någon del av bedömningen. Även så, i inledningen av varje kurs så får den studerande välja hur en del av undervisningen ska ske<sup>P11</sup>. Exempelvis, att få välja korta eller långa samtal<sup>P12</sup>. Mer fokus på utveckling om den studerande har ett mål som är ett visst betyg, eller har en kort studietid på grund utav stundande frigivning eller dylikt. Vissa studerande, vilket även gäller denna studerande i exemplet, vill ha mer rakt information med mer fokus på uppgiften<sup>P13</sup>. Exempelvis, inget du-tilltal i bedömningen<sup>P14</sup>; subjektet tas bort i bedömningen<sup>P15</sup>. Den studerande upplever att det på så sätt är lättare att ta emot bedömningen<sup>P16</sup> utan att uppfatta detta som kritik gentemot denne som person<sup>P17</sup>. Denna studerande och hade även bett om att få bedömningen både skriftligen muntligen<sup>P18</sup> (detta sker jämt, oavsett anledning då jag anser att studerande behöver få tid till reflektion och då få återkomma till sin uppgiftsbedömning). Det som även kändes som positivt i detta pedagogiska möte var det inarbetade proaktiva arbetsmönstret som skapar förutsägbarhet för den studerande<sup>P19</sup> och på så sätt ökar studieförutsättningarna<sup>P20</sup>. Den studerande vet om när jag ringer<sup>P21</sup>, att jag är införstådd med den studerandes önskemål<sup>P22</sup> och att vi har, utifrån distansstudiernas förutsättningar, skapat en fungerande arbetsrelation<sup>P23</sup>.

## Text 1 ett bra pedagogiskt möte, pro et contralista.

T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte

P1: jag kommer att återkomma med min bedömning av uppgiften

P2: både skriftligen via lärplattformen, men också muntligen över telefon

P3: Vi har sedan tidigare bestämt en specifik dag

P4: Då den största delen av textens förbättringsområde var ett område som jag sedan tidigare har tagit upp till diskussion

P5: så kunde jag med lätthet återknyta till tidigare samtal

P6: och då visa på en viss förbättring

P7: vilket den studerande upplevde som positivt

P8: Innan samtalet var klart så berättade jag för den studerande att denne kommer även få bedömningen överskickad via lärplattformen

P9: så att studerande har detta som ett minnesstöd

P10: när hen ska börja med att förbättra sin uppgift

P11: i inledningen av varje kurs så får den studerande välja hur en del av undervisningen ska ske

P12: Exempelvis, att få välja korta eller långa samtal

P13: vill ha mer rakt information med mer fokus på uppgiften

P14: Exempelvis, inget du-tilltal i bedömningen

P15: subjektet tas bort i bedömningen

P16: Den studerande upplever att det på så sätt är lättare att ta emot bedömningen

P17: utan att uppfatta detta som kritik gentemot denne som person

P18: hade även bett om att få bedömningen både skriftligen muntligen

P19: Det som även kändes som positivt i detta pedagogiska möte var det inarbetade proaktiva arbetsmönstret som skapar förutsägbarhet för den studerande

P20: och på så sätt ökar studieförutsättningarna

P21: Den studerande vet om när jag ringer

P22: att jag är införstådd med den studerandes önskemål

P23: och att vi har, utifrån distansstudiernas förutsättningar, skapat en fungerande arbetsrelation

## Text 2 ett bra pedagogiskt möte.

Möten som är bra pedagogiskt är många. Jag brukar alltid försöka tona ner min egen roll<sup>P1</sup> i studentens utveckling och lämna stort utrymme till studenten att på egen hand komma på mönster och ämnes-specifika regler<sup>P2</sup>. Med lagom mycket handledning kommer studenten själv på lösningar<sup>P3</sup> som på ett naturligt sätt fastnar i minnet och leder till kunskap och utveckling<sup>P4</sup>. Om studenten ser sig själv som kunnig<sup>P5</sup> och drivande kan denne ha nytta av detta i vidare kurser<sup>P6</sup>. Det jag gjort i dessa möten är att alltid lägga uppgifter i början där eleven lyckas och får bra självkänsla inför fortsättningen<sup>P7</sup>. Jag har också lyckats få eleven att fokusera på sina styrkor i stället för svagheter<sup>P8</sup>. Ett möte som beskrivs ovan kan med fördel fungera bättre med närstuderande.

## Text 2 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte

P1: Jag brukar alltid försöka tona ner min egen roll

P2: lämna stort utrymme till studenten att på egen hand komma på mönster och ämnesspecifika regler

P3: Med lagom mycket handledning kommer studenten själv på lösninga

P4: som på ett naturligt sätt fastnar i minnet och leder till kunskap och utveckling

P5: Om studenten ser sig själv som kunnig

P6: drivande kan denne ha nytta av detta i vidare kurser

P7: Det jag gjort i dessa möten är att alltid lägga uppgifter i början där eleven lyckas och får bra självkänsla inför fortsättningen

P8: Jag har också lyckats få eleven att fokusera på sina styrkor i stället för svagheter

## Text 3 ett bra pedagogiskt möte.

Jag var handledare till en kille som läste företagsekonomi. Den här killen hade svårt för att plugga<sup>C1</sup> och hade hårda krav på sig själv<sup>C2</sup>. Han ville inte lämna in något som inte var hundra procent rätt. Han var också diagnosticerad med ADHD men ville inte medicinera så detta påverkade också hans studier. Han var ofta rastlös<sup>C3</sup>, satt inte ner i så långa stunder i taget<sup>C4</sup>. Kunde han smita ifrån genom att servera någon kaffe eller te så gjorde han gärna det<sup>C5</sup>. En dag var det dags för ett prov i företagsekonomi. Hans distanslärare hade skickat det. Som vanligt satte vi klienten i ett eget rum och såg till att han endast hade tillåtna saker med sig (papper, penna osv). Jag gick omkring i lokalerna och kollade om någon behövde hjälp då jag ser att den här killen kommer ut ifrån rummet han satt i. Jag frågade hur det gick och han sa att han ”bara skulle ta en kopp kaffe”. Han tog med sig muggen in men sen dröjde det inte länge innan han var ute och snurrade igen<sup>C6</sup>. Jag bestämde mig för att sätta mig i hans rum<sup>P1</sup>. Jag satte mig bredvid honom<sup>P2</sup> och tittade på hans prov<sup>P3</sup>. Jag läste första frågan halvhögt för mig själv<sup>P4</sup>. Jag sa sen att det verkade intressant<sup>P5</sup>, jag talade om att jag läst företagsekonomi på gymnasiet men att jag glömt det mesta<sup>P6</sup>. Klienten talade om för mig vad svaret på första frågan skulle vara men han hade inte skrivit ner det. När jag frågade varför han inte hade skrivit sa han att han ”gör det sen”. Jag tog provet ifrån klienten och gick ut och kopierade en extra kopia. Sedan fick klienten tillbaka sitt prov och jag satte mig igen bredvid klienten<sup>P7</sup>. Jag sa till klienten att jag också ville testa om jag kunde provet<sup>P8</sup>. Jag frågade igen vad han sa att första frågan skulle vara. När han svarade skrev jag ner svaret på min kopia<sup>P9</sup> och läste sedan fråga två högt för mig själv<sup>P10</sup>. Även den kunde han ta muntligt<sup>P11</sup> så jag skrev det också på min kopia<sup>P12</sup>. Vi fortsatte så. Han talade om svaren för mig och jag skrev på min kopia<sup>P13</sup>. När han såg att jag skrev det som han sa, skrev han samma sak på sin kopia<sup>P14</sup>. Då vågade han lita på att det han sa stämde<sup>P15</sup>. Jag sa aldrig något om jag trodde något var rätt eller fel<sup>P16</sup> när han talade om svaren för mig. Jag bara skrev det han sa<sup>P17</sup>. Till slut hade han kommit igång så pass att jag inte behövde skriva på mitt papper<sup>P18</sup> och han fick klart sitt prov<sup>P19</sup>.

### Text 3 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista.

- T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte  
C1: Den här killen hade svårt för att plugga  
C2: hade hårda krav på sig själv  
C3: Han var ofta rastlös  
C4: satt inte ner i så långa stunder i taget  
C5: Kunde han smita ifrån genom att servera någon kaffe eller te så gjorde han gärna det  
P1: Jag bestämde mig för att sätta mig i hans rum  
P2: Jag satte mig bredvid honom  
P3: tittade på hans prov  
P4: Jag läste första frågan halvhögt för mig själv  
P5: Jag sa sen att det verkade intressant  
P6: jag talade om att jag läst företagsekonomi på gymnasiet men att jag glömt det mesta  
P7: jag satte mig igen bredvid klienten  
P8: Jag sa till klienten att jag också ville testa om jag kunde provet  
P9: När han svarade skrev jag ner svaret på min kopia  
P10: läste sedan fråga två högt för mig själv  
P11: Även den kunde han ta muntligt  
P12: så jag skrev det också på min kopia  
P13: Han talade om svaren för mig och jag skrev på min kopia  
P14: När han såg att jag skrev det som han sa, skrev han samma sak på sin kopia  
P15: Då vågade han lita på att det han sa stämde  
P16: Jag sa aldrig något om jag trodde något var rätt eller fel  
P17: Jag bara skrev det han sa  
P18: Till slut hade han kommit igång så pass att jag inte behövde skriva på mitt papper  
P19: han fick klart sitt prov

### Text 4 ett bra pedagogiskt möte.

Ett exempel på ett bra pedagogiskt möte var studerande B. Denna person studerade Historia 1B i anstaltens lärcentrum. B var från början tämligen studieovan. När han började sin kurs vill han ha ett samtal med mig om hur han skulle gå till väga för att klar den kurs han blivit antagen till<sup>P1</sup>. B hade ett visst intresse för ämnet men inga kunskaper som direkt kunde valideras<sup>P2</sup>. Jag sa till B att om det är möjligt och att B skulle samtycka, så önskar jag att vi kunde ha dialog kring ämnet och de uppgifter som fanns i studieguiden och i boken<sup>P3</sup>. Jag sa att jag önskade att vi hade speciellt mycket dialog kring de uppgifter som var betygsgrundade<sup>P4</sup>. Jag sa också till B att det vore bra om B själv tog initiativ till att ställa frågor<sup>P5</sup> och att han gärna utvecklade sina frågor<sup>P6</sup>. Jag försökte att formulera mina svar som ledtrådar eller i form av liknelser eller metaforer<sup>P7</sup>. Jag sa att jag kommer att undvika att ge direkta och korta svar<sup>P8</sup> utan att svaren skulle leda vidare till en dialog eller ett samtal kring problemen i ämnet<sup>P9</sup>. B nappade på förslaget men hade lite svårt i början att utveckla frågorna vilket fick till följd att samtalet hade en tendens att stanna av<sup>C1</sup>. Jag försökte då att få honom att fortsätta med frågor som ”är du nöjd med svaret?”<sup>P10</sup> eller ”kan man inte se det hela på ett annat sätt?”<sup>P11</sup>, ”försök se saken ur någon annan aktörs perspektiv”<sup>P12</sup> osv.

Jag försökte också att uppmuntra honom att diskutera med andra studerande som hade något att tillföra ämnet<sup>P13</sup>. Jag försökte också föra in andra aspekter som orsak, händelse, konsekvens och vi började diskutera hur man kunde veta saker om exempelvis medeltiden. Varifrån kommer kunskapen? Är kunskapen och källorna säkra? Ju längre in i ämnet vi kom desto säkrare kunde B ställa frågor<sup>P14</sup> och han tyckte också att det blev mer intressant och han upptäckte att han snart kunde se samband<sup>P15</sup> och få kunskaper som berörde andra ämnen som ekonomi, teknik, jordbruk, filosofi, språk och politik<sup>P16</sup>. De uppgifter som fanns i studieguiden kunde B efter en tid börja svara på med viss lätthet. Han upptäckte också att han ville säga mer är det som frågorna berörde.<sup>P17</sup> B kände att han ville berätta för andra om de kunskaper han erhållit. Efter cirka en månad kunde B komma in i lärcentrum och börja med att säga: "Idag ska vi prata om Westfaliska freden" och liknande saker. Jag och B hade efter en tid utvecklat förmågan till en mycket intellektuell dialog i detta ämne.<sup>P18</sup> Dialogen verkade i det närmaste outtömlig och frågor och problem uppstod i denna dialog vilka jag heller inte hade svar på, utan att jag själv fick söka ny kunskap och återkomma till B för att stilla hans intresse. B var en oförlömlig studerande!

#### Text 4 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte

P1: När han började sin kurs vill han ha ett samtal med mig om hur han skulle gå till väga för att klar den kurs han blivit antagen till

P2: B hade ett visst intresse för ämnet men inga kunskaper som direkt kunde valideras

P3: Jag sa till B att om det är möjligt och att B skulle samtycka, så önskar jag att vi kunde ha dialog kring ämnet och de uppgifter som fanns i studieguiden och i boken

P4: Jag sa att jag önskade att vi hade speciellt mycket dialog kring de uppgifter som var betygsgrundade

P5: det vore bra om B själv tog initiativ till att ställa frågor

P6: att han gärna utvecklade sina frågor

P7: Jag försökte att formulera mina svar som ledtrådar eller i form av liknelser eller metaforer

P8: Jag sa att jag kommer att undvika att ge direkta och korta svar

P9: utan att svaren skulle leda vidare till en dialog eller ett samtal kring problemen i ämnet

C1: men hade lite svårt i början att utveckla frågorna vilket fick till följd att samtalet hade en tendens att stanna av

P10: fortsätta med frågor som "är du nöjd med svaret?"

P11: kan man inte se det hela på ett annat sätt?"

P12: försök se saken ur någon annan aktörs perspektiv"

P13: uppmuntra honom att diskutera med andra studerande som hade något att tillföra ämnet

P14: Ju längre in i ämnet vi kom desto säkrare kunde B ställa frågor

P15: han tyckte också att det blev mer intressant och han upptäckte att han snart kunde se samband

P16: få kunskaper som berörde andra ämnen som ekonomi, teknik, jordbruk, filosofi, språk och politik

P17: Han upptäckte också att han ville säga mer är det som frågorna berörde.

P18: Jag och B hade efter en tid utvecklat förmågan till en mycket intellektuell dialog i detta ämne



## Text 5 ett bra pedagogiskt möte.

Ett av de bättre mötena jag hade inom Kriminalvården<sup>P1</sup> var med en distansstuderande som jag följde från det att hen var på ett häkte och sedan via ett antal förflyttningar till några häkten fram tills att hen landade på en anstalt för att avtjäna sitt straff. Personen ifråga var motiverad till studier<sup>P2</sup> och såg lärcentrum som en möjlighet att skapa sig en annan framtid genom studier<sup>P3</sup>. Jag hade hen i två kurser matematik 2b och 3b, hen klarade båda med bra betyg<sup>P4</sup>, trots att hen egentligen hade rätt kassa förutsättningar<sup>C1</sup>, främst på den sista kursen. Trots att ordinarie lärare på anstalten blev långtids-sjukskriven och det därför blev svårt att regelbundet hålla kontakt med den studerande<sup>C2</sup>, fick vi det att fungera mycket tack vare mycket bra personal på den anstalten hen satt på<sup>P5</sup> och då främst hens kontaktperson som tog sig tid att se till att vi kunde dels upprätthålla en hyfsat regelbunden kontakt<sup>P6</sup> och dels var behjälplig när den studerande skulle göra både vanliga prov och även det avslutande nationella provet<sup>P7</sup>. Det som var intressant med denne studerande var just den kontakt vi lyckades etablera över telefon<sup>P8</sup>. Distansundervisning är, enligt mig, mer beroende av att man lyckas etablera en bra kontakt ganska snabbt med den studerande<sup>P9</sup>. Första samtalet är ganska avgörande för hur undervisningen kommer att utvecklas<sup>P10</sup>, då man som regel har ett samtal i veckan med den studerande. Vi fick, trots ett antal förflyttningar<sup>C3</sup> och att hen inte kunde vara på lärcentrum i den utsträckning som var tänkt<sup>C4</sup>, en bra kontakt<sup>P11</sup>. Det var roligt att över telefon höra hur "poletten" trillade ner<sup>P12</sup>, när man gick igenom olika moment i matematiken. Något som senare visade sig på de prov hen gjorde. Extra roligt för mig som lärare var att hen var intresserad av att få de uppgifter hen hade gjort fel på förklarade så att hen förstod vad hen hade gjort för fel<sup>P13</sup> och vad hen skulle tänka på framgent. Detta är tyvärr något som är sällsynt i den "vanliga" skolan och än mer sällsynt inom Kriminalvården, där de flesta är mer än nöjda över att klara en kurs. Hen fick denna feedback dels genom muntliga genomgångar av proven<sup>P14</sup> och dels genom att jag löste uppgifterna i word och skickade upp på lärplattformen<sup>P15</sup>, så att vi kunde gå igenom de lite svårare uppgifterna steg för steg<sup>P16</sup>. Detta är något jag har tagit till mig och försöker använda i min nuvarande undervisning där det är applicerbart.

## Text 5 ett bra pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument i texten för att mötet var ett positivt eller ett bra pedagogiskt möte

P1: Ett av de bättre mötena jag hade inom Kriminalvården

P2: Personen ifråga var motiverad till studier

P3: såg lärcentrum som en möjlighet att skapa sig en annan framtid genom studier

P4: hen klarade båda med bra betyg

C1: trots att hen egentligen hade rätt kassa förutsättningar

C2: det därför blev svårt att regelbundet hålla kontakt med den studerande

P5: fick vi det att fungera mycket tack vare mycket bra personal på den anstalten hen satt på

P6: och då främst hens kontaktperson som tog sig tid att se till att vi kunde dels upprätthålla en hyfsat regelbunden kontakt

P7: dels var behjälplig när den studerande skulle göra både vanliga prov och även det avslutande nationella provet

P8: Det som var intressant med denne studerande var just den kontakt vi lyckades etablera över telefon

P9: Distansundervisning är, enligt mig, mer beroende av att man lyckas etablera en bra kontakt ganska snabbt med den studerande

P10: Första samtalet är ganska avgörande för hur undervisningen kommer att utvecklas

C3: Vi fick, trots ett antal förflyttningar

C4: att hen inte kunde vara på lärcentrum i den utsträckning som var tänkt

P11: en bra kontakt

P12: Det var roligt att över telefon höra hur ”poletten” trillade ner

P13: som lärare var att hen var intresserad av att få de uppgifter hen hade gjort fel på förklarade så att hen förstod vad hen hade gjort för fel

P14: Hen fick denna feedback dels genom muntliga genomgångar av proven

P15: dels genom att jag löste uppgifterna i word och skickade upp på lärplattformen

P16: så att vi kunde gå igenom de lite svårare uppgifterna steg för steg

## Text 1 ett dåligt pedagogiskt möte

Ett pedagogiskt möte som jag upplevde som negativt skedde<sup>P1</sup> med en distansstuderande i kursen Svenska grundkurs. Inför första telefonsamtalet så hade jag försökt att läsa all dokumentation kring den studerandes tidigare studier under sina tidigare verkställigheter. Anledningen till detta var att jag försökte underlätta för den studerande genom att försöka dra slutsatser kring varför tidigare insatser har varit negativa<sup>P2</sup>. Efter att jag var klar med detta så kontaktades den ansvariga lärarkollegan som jobbar på det lärcentrum som denne studerande skulle påbörja sina studier med mig som distanslärare. Jag skickade över, e-postledes, ett inplaceringsmaterial till min kollega, som den studerande ska göra innan jag pratar med den studerande. Tanken var att inplaceringsmaterialet ska ge en fingervisning åt mig, när jag ska bestämma vilken delkurs inom svenska grundkursen som den studerande ska påbörja. När inplaceringsmaterial var genomgången så skicka lärarkollegan detta till mig, e-postledes, men bifogade även en kortare kommentar. "Detta kommer inte att gå<sup>P3</sup>, den studerande har stora koncentrationssvårigheter<sup>P4</sup>, hen vill inte studera då hen tycker att materialet är tråkigt."<sup>P5</sup> Jag minns att jag tyckte att detta var en olämplig kommentar av kollegan,<sup>P6</sup> men jag brukar inte reagera på liknande kommentarer utan att först fråga kollegan om dennes mående.<sup>P7</sup> Arbetslivet på anstalten kan vara på ytterst lugnt, men även ytterst krävande. Jag blev även lite irriterad på den studerande,<sup>P8</sup> vilket säkerligen påverkade mitt förhållningssätt gentemot den studerande<sup>P9</sup>. När jag sedan ringde och hade mitt första telefonsamtal med den studerande, så kom vi inte överens<sup>P10</sup>. Detta samtal kulminerade i att den studerande sade att denne ville ha nya uppgifter<sup>P11</sup>, de uppgifter som ingår i kursen dög inte för hen<sup>P12</sup>. Jag kom till sist fram till slutsatsen att detta inte går,<sup>P13</sup> vilket jag direkt berättade för den studerande. Jag förklarade för den studerande att denne inte vill samarbeta med mig<sup>P14</sup> och att det inte går att ändra helt på en kurs.<sup>P15</sup> Framför allt går det inte att vara inskriven på en kurs och att vägra göra några uppgifter.<sup>P16</sup> Därför blir det studieavbrott<sup>P17</sup>. Mitt i detta så började den studerande att skrika okvädningsord åt mig<sup>P18</sup>, vilket föranledde att jag avbröt telefonsamtalet. I efterhand så inser jag att jag lät mig påverkas av min kollegas frustration<sup>P19</sup>, men främst att jag borde ha först förklarat syftet med inplaceringsmaterialet för den studerande. Då hade troligen den studerande möjligen inte blivit så frustrerad och osamarbetsvillig.

Jag tror nämligen att den studerande missförstod syftet med inplaceringsmaterialet, vilket medförde att denne blev frustrerad över sin vanmakt då jag inte kunde enas med den studerande och uppnå konsensus kring kursens fortgång<sup>P20</sup>. Helt enkelt, jag skulle ha försökt skapa en allians, genom att först diskutera syftet med mitt uppdrag och sedan gå igenom den studerandes uppdrag och försöka uppnå konsensus härmed.

## Text 1 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte

P1: Ett pedagogiskt möte som jag upplevde som negativt skedde

P2: kring varför tidigare insatser har varit negativa

P3: Detta kommer inte att gå

P4: den studerande har stora koncentrationssvårigheter

P5: hen vill inte studera då hen tycker att materialet är tråkigt.

P6: Jag minns att jag tyckte att detta var en olämplig kommentar av kollegan

P7: men jag brukar inte reagera på liknande kommentarer utan att först fråga kollegan om dennes mående.

P8: Jag blev även lite irriterad på den studerande,

P9: vilket säkerligen påverkade mitt förhållningssätt gentemot den studerande

P10: så kom vi inte överens

P11: Detta samtal kulminerade i att den studerande sade att denne ville ha nya uppgifter

P12: de uppgifter som ingår i kursen dög inte för hen

P13: Jag kom till sist fram till slutsatsen att detta inte går

P14: Jag förklarade för den studerande att denne inte vill samarbeta med mig

P15: att det inte går att ändra helt på en kurs

P16: och att vägra göra några uppgifter

P17: Därför blir det studieavbrott

P18: Mitt i detta så började den studerande att skrika okvädningsord åt mig

P19: I efterhand så inser jag att jag lät mig påverkas av min kollegas frustration

P20: att denne blev frustrerad över sin vanmakt då jag inte kunde enas med den studerande och uppnå konsensus kring kursens fortgång

## Text 2 ett dåligt pedagogiskt möte.

Jag var handledare för en ungdom som ville läsa matematik. Han var egentligen inte intresserad av att lära sig matte<sup>P1</sup> utan han ville bara ha sitt betyg.<sup>P2</sup> Jag försökte sitta med honom<sup>C1</sup> och hjälpa honom att förstå<sup>C2</sup> men han sa bara att han inte behövde någon hjälp.<sup>P3</sup> Vi fick ändå löst ett och annat tal. Jag försökte komma honom nära med hjälp av olika sätt<sup>P4</sup> precis som när jag hjälper andra studerande men just den här killen kunde jag inte nå, trots mina försök<sup>P5</sup>. Jag försökte förklara för honom<sup>P6</sup> att han inte skulle ha en chans att klara sina vidare studier<sup>P7</sup> om han inte lärde sig sakerna som ingick i den kursen som han gick<sup>P8</sup>. Jag kämpade vidare men killen bara sa att han ville göra prov.<sup>P9</sup> Jag pratade med hans distanslärare om det här och vi kom överens om att han skulle få göra ett delprov för att själv inse att han inte hade kunskaperna som krävdes<sup>P10</sup>.

När provet väl kom så försökte killen övertala mig att jag skulle ge honom facit<sup>P11</sup> innan så han kunde läsa in sig på det. Jag vägrade.<sup>P12</sup> Han fortsatte att tjata<sup>P13</sup>. Han var även inne i lärarrummet och letade när vi vände ryggen till<sup>P14</sup>. Den läraren som var i lärar-rummet såg honom dock och slängde ut honom. Dagen han skulle göra sitt prov stängde han in sig i ett litet rum. Vi lärare gick omkring i lokalerna för att hjälpa de andra klienterna. Utan att vi såg vad som hade hänt märkte vi sedan att killen hade dragit in två andra killar i sitt rum för att de skulle hjälpa honom<sup>P15</sup>. En av de andra killarna stod över killens prov med en miniräknare i handen.<sup>P16</sup> Trots detta hävdade alla tre att det inte var något fusk på gång utan att de bara "råkade" vara i det rummet. Jag pratade återigen med killens distanslärare och han bestämde då att stänga av killen.<sup>P17</sup>

## Text 2 ett dåligt pedagogiskt möte Pro et contralista.

T: Lärarens argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte

P1: Han var egentligen inte intresserad av att lära sig matte

P2: utan han ville bara ha sitt betyg

C1: Jag försökte sitta med honom

C2: och hjälpa honom att förstå

P3: men han sa bara att han inte behövde någon hjälp.

P4: Jag försökte komma honom nära med hjälp av olika sätt

P5: men just den här killen kunde jag inte nå, trots mina försök

P6: Jag försökte förklara för honom

P7: att han inte skulle ha en chans att klara sina vidare studier

P8: om han inte lärde sig sakerna som ingick i den kursen som han gick

P9: Jag kämpade vidare men killen bara sa att han ville göra prov.

P10: för att själv inse att han inte hade kunskaperna som krävdes

P11: När provet väl kom så försökte killen övertala mig att jag skulle ge honom facit

P12: Jag vägrade.

P13: Han fortsatte att tjata

P14: Han var även inne i lärarrummet och letade när vi vände ryggen till

P15: killen hade dragit in två andra killar i sitt rum för att de skulle hjälpa honom

P16: En av de andra killarna stod över killens prov med en miniräknare i handen.

P17: Jag pratade återigen med killens distanslärare och han bestämde då att stänga av killen.

## Text 3 ett dåligt pedagogiskt möte.

De flesta möten jag haft med studerande är positiva. Många av dem är positiva i samtliga avseenden men några är det inte pedagogiskt<sup>P1</sup>. Även om det pedagogiska inte premieras initialt är det ändå det som är det viktigaste och huvudsyftet i mötet vilket gör att dessa misslyckandens känns lite extra<sup>P2</sup>. Orsaken till att det pedagogiskt inte blir någon framgång bygger på min oförmåga att göra mig trovärdig som en ledare i kombination med en student som inte vill blotta sina svagheter.<sup>P3</sup> Om studenten konsekvent försöker dölja det den har svårt för blir mitt uppdrag att ge utvecklande feedback omöjligt.<sup>P4</sup>

Ett möte som beskrivs ovan där studenten av olika anledningar inte vill visa sig svag genom att blotta sina utvecklingsområden i ett ämne kan fungera bättre på distans där studenten, och även jag, blir mer anonym.<sup>P5</sup> Jag har som ämneslärare i KV inte stött på detta ännu men jag förmodar att detta skulle leda till avbrott av studenten.

### Text 3 ett dåligt pedagogiskt möte Pro et contralista.

T: Lärarens argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte

P1: men några är det inte pedagogiskt

P2: vilket gör att dessa misslyckandens känns lite extra

P3: pedagogiskt inte blir någon framgång bygger på min oförmåga att göra mig trovärdig som en ledare i kombination med en student som inte vill blotta sina svagheter.

P4: Om studenten konsekvent försöker dölja det den har svårt för blir mitt uppdrag att ge utvecklande feedback omöjligt

P5: Ett möte som beskrivs ovan där studenten av olika anledningar inte vill visa sig svag genom att blotta sina utvecklingsområden i ett ämne kan fungera bättre på distans där studenten, och även jag, blir mer anonym.

### Text 4 ett dåligt pedagogiskt möte.

Ett exempel på ett dåligt pedagogiskt möte var studerande F. F var antagen till Samhällskunskap 1B på distans. Jag skapade ett studierum via Kriminalvårdens intranät för studerande där jag lade in studieguiden i ämnet och lade upp rubriker för varje enhet i kursen. Jag ringde upp F och talade med honom om kursupplägget. Jag märkte direkt att F inte var så intresserad av ämnets innehåll utan samtalet gled hela tiden in på formen för kursen<sup>P1</sup> och hur många sidor han var tvungen att skriva som svar<sup>P2</sup> och hur mycket som skulle in per vecka<sup>P3</sup> mm. F uttryckte också nästan direkt att han ville ha ett högt betyg<sup>P4</sup> och undrade vilka genvägar som fanns,<sup>P5</sup> om han verkligen behövde svara på alla frågorna som fanns i studieguiden<sup>P6</sup>. Han undrade också om jag inte kunde skicka in filmer han kunde se så att han skulle slippa ödsla tid på att läsa i läroboken som han tyckte verka tjock och tråkig.<sup>P7</sup> F uttryckte också stor irritation över att inte Internet var tillgängligt inom Kriminalvården.<sup>P8</sup> F menade att om bara Internet hade funnits hade han kunnat hitta svaren på frågorna i studieguiden på nolltid<sup>P9</sup> och att de studier han kunde erbjudas inom Kriminalvården var ålderdomliga och verklighetsfrånvända.<sup>P10</sup> Att sitta och läsa i tjocka böcker var helt ute enligt F.<sup>P11</sup> Man lär sig mycket snabbare på YouTube eller på olika bloggar och dessutom på en bråkdel av tiden, tyckte F. När F efter många om och men började skicka in skriftliga uppgifter<sup>P12</sup> framstod det snart ganska tydligt att svaren var i långa stycken kopierade ur lärobokens texter<sup>P13</sup> och det var också tydligt att F inte alls reflekterat över innehållet.<sup>P14</sup> F ställde aldrig några frågor på innehållet<sup>P15</sup> utan undrade bara om det räckte eller om han behövde skriva mer.<sup>P16</sup> F hade en tendens att lägga sig på en viss nivå kvantitetsmässigt. Ibland kom massor med svar på uppgifter in samtidigt. Jag försökte ge återkoppling men på något sätt var det nästan omöjligt att möta F i en diskussion.<sup>P17</sup> När jag försökte få igång en dialog blev det tyst i luren.<sup>P18</sup> När man bara har telefonen för att prata är det dessutom mycket svårt att bryta detta mönster.<sup>P19</sup>

Resultatet blev att telefonsamtalen blev mycket ostimulerande<sup>P20</sup> och nästan pinsamma.<sup>P21</sup> Jag kände en oerhörd frustration och kunde inte hitta någon utväg för att bryta det låsta läget.<sup>P22</sup> Mina skriftliga kommentarer korrigerades av F på ett rent pliktskyldigt sätt.<sup>P23</sup> F hade en rent instrumentell syn på kursen.<sup>P24</sup> Han visade inga tecken på att vilja söka mer kunskaper i ämnet.<sup>P25</sup> Endast betyget var värt något för F och jag hittade ingen väg ut ur situationen.<sup>P26</sup>

## Text 4 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte

P1: Jag märkte direkt att F inte var så intresserad av ämnets innehåll utan samtalet gled hela tiden in på formen för kursen

P2: hur många sidor han var tvungen att skriva som svar

P3: hur mycket som skulle in per vecka

P4: F uttryckte också nästan direkt att han ville ha ett högt betyg

P5: undrade vilka genvägar som fanns

P6: om han verkligen behövde svara på alla frågorna som fanns i studieguiden

P7: så att han skulle slippa odsla tid på att läsa i läroboken som han tyckte verka tjock och tråkig.

P8: F uttryckte också stor irritation över att inte Internet var tillgängligt inom Kriminalvården

P9: F menade att om bara Internet hade funnits hade han kunnat hitta svaren på frågorna i studieguiden på nolltid

P10: att de studier han kunde erbjudas inom Kriminalvården var ålderdomliga och verklighetsfrånvända

P11: Att sitta och läsa i tjocka böcker var helt ute enligt F.

P12: När F efter många om och men började skicka in skriftliga uppgifter

P13: framstod det snart ganska tydligt att svaren var i långa stycken kopierade ur lärobokens texter

P14: och det var också tydligt att F inte alls reflekterat över innehållet

P15: F ställde aldrig några frågor på innehållet

P16: utan undrade bara om det räckte eller om han behövde skriva mer.

P17: Jag försökte ge återkoppling men på något sätt var det nästan omöjligt att möta F i en diskussion.

P18: När jag försökte få igång en dialog blev det tyst i luren.

P19: När man bara har telefonen för att prata är det dessutom mycket svårt att bryta detta mönster.

P20: Resultatet blev att telefonsamtalen blev mycket ostimulerande

P21: och nästan pinsamma.

P22: Jag kände en oerhörd frustration och kunde inte hitta någon utväg för att bryta det låsta läget.

P23: Mina skriftliga kommentarer korrigerades av F på ett rent pliktskyldigt sätt.

P24: F hade en rent instrumentell syn på kursen.

P25: Han visade inga tecken på att vilja söka mer kunskaper i ämnet.

P26: Endast betyget var värt något för F och jag hittade ingen väg ut ur situationen.

## Text 5 ett dåligt pedagogiskt möte.

Ett av mina sämre pedagogiska möten var med en långtidsdömd person med utvisning i domen<sup>P1</sup>, vad de studerande har för dom kan i vissa fall spela in för hur motiverade de är och även hur mottagliga de är för undervisning. I detta specifika fallet finns det ytterligare en variabel, som lite då och då, sätter ytterligare käppar i hjulet för en god undervisning, nämligen bristande språkkunskaper.<sup>P2</sup> Detta är inget specifikt för Kriminalvården, utan det stöter man på lite då och även utanför murarna. Skillnaden är då att man har en annan arsenal att gräva ur, än vad man har över en telefonlinje.<sup>P3</sup> Om den studerande har bristfällig läsförståelse, kan man som regel kompensera det med att stötta upp muntligt,<sup>C1</sup> men om då språkkunskaperna rent generellt är svaga, hjälper det inte stötta upp muntligt.<sup>P4</sup>

Den studerande läste matematik på grundskolenivå, vilket indikerar att skolgången har varit, om inte bristfällig, så åtminstone inte fullgod. Det gör att man får ta det i små steg så att de ska komma över sina ofta återkommande misslyckande i skolan.<sup>C2</sup> Det började inte speciellt bra,<sup>P5</sup> då jag först inte fick tag i den studerande på utsatt dag, pga att linjerna var upptagna<sup>P6</sup> och jag kunde inte lämna ett meddelande på lärplattformen<sup>P7</sup> då hen inte hade fått igång det, alternativt inte kunnat logga in på den.<sup>P8</sup> När jag väl fick tag i hen, så hade vi båda svårt att förstå varandra,<sup>P9</sup> det tog ett tag innan vi hade kommit så långt så att vi kunde titta på uppgifter i boken. Jag lade upp en planering och inlämningsuppgifter till första området vi jobbade med på lärplattformen och sa till den studerande att hen måste se till att handledarna hjälper hen med att logga in och komma åt materialet. Så här i efterhand inser jag att jag borde ha mailat till handledarna om att de skulle hjälpa honom.<sup>P10</sup> Problemet var att den handledare som stod på pappret inte var i lärcentrum samtidigt som den studerande.<sup>P11</sup> När jag skulle ringa upp den studerande nästa vecka visade det sig att hen hade bytt avdelning och därmed tider i lärcentrum.<sup>P12</sup> vilket betydde att jag fick vänta till nästa vecka för att kunna få tag i hen.<sup>P13</sup> När jag väl fick tag i hen visade det sig att hen inte hade sett till att få tillgång till lärplattformen<sup>P14</sup> och inte heller hade jobbat speciellt mycket i boken.<sup>P15</sup> Det visade sig att hen inte riktigt förstod uppgifterna som var i boken, det var främst språket som satte käppar i hjulet.<sup>P16</sup> Åtminstone var det intrycket jag fick efter att ha samtalat med hen över telefon, bitvis var det svårt att förstå vad hen sa överhuvudtaget.<sup>P17</sup> De språkliga förbistringarna och väldigt få framsteg fortsatte i några veckor.<sup>P18</sup> Till slut blev det föga förvånande ett avbrott som resultat av studierna.<sup>P19</sup>

## Text 5 ett dåligt pedagogiskt möte pro et contralista.

T: Lärarens argument för att mötet var ett dåligt pedagogiskt möte

P1: Ett av mina sämre pedagogiska möten var med en långtidsdömd person med utvisning i domen

P2: som lite då och då, sätter ytterligare käppar i hjulet för en god undervisning, nämligen bristande språkkunskaper.

P3: Skillnaden är då att man har en annan arsenal att gräva ur, än vad man har över en telefonlinje

C1: Om den studerande har bristfällig läsförståelse, kan man som regel kompensera det med att stötta upp muntligt,

P4: men om då språkkunskaperna rent generellt är svaga, hjälper det inte stötta upp muntligt.

- C2: Det gör att man får ta det i små steg så att de ska komma över sina ofta återkommande misslyckande i skolan
- P5: Det började inte speciellt bra
- P6: då jag först inte fick tag i den studerande på utsatt dag, pga att linjerna var upptagna
- P7: och jag kunde inte lämna ett meddelande på lärplattformen
- P8: då hen inte hade fått igång det, alternativt inte kunnat logga in på den.
- P9: När jag väl fick tag i hen, så hade vi båda svårt att förstå varandra
- P10: Så här i efterhand inser jag att jag borde ha mailat till handledarna om att de skulle hjälpa honom
- P11: Problemet var att den handledare som stod på pappret inte var i lärcentrum samtidigt som den studerande
- P12: När jag skulle ringa upp den studerande nästa vecka visade det sig att hen hade bytt avdelning och därmed tider i lärcentrum
- P13: vilket betydde att jag fick vänta till nästa vecka för att kunna få tag i hen
- P14: När jag väl fick tag i hen visade det sig att hen inte hade sett till att få tillgång till lärplattformen
- P15: inte heller hade jobbat speciellt mycket i boken
- P16: det var främst språket som satte käppar i hjulet.
- P17: bitvis var det svårt att förstå vad hen sa överhuvudtaget.
- P18: De språkliga förbistringarna och väldigt få framsteg fortsatte i några veckor.
- P19: Till slut blev det föga förvånande ett avbrott som resultat av studierna.



<b>Ord från texter som beskriver bra pedagogiska möten</b>		
Medierad kommunikation	Muntlig kommunikation	Skriftlig kommunikation
Skicka	Tala	Skriva,skrev
4	4	13
Lärplattform	Sa, sade	Skriftlig
4	14	2
Telefon	Samtal	Word
4	9	1
Ringa	Muntlig	<b>Summa</b>
4	4	<b>16</b>
<b>Summa</b>	Svara	
<b>14</b>	3	
	Fråga	
	10	
	Diskussion	
	4	
	Dialog	
	6	
	Höra	
	1	
	Prata	
	1	
	Säga	
	2	
	<b>Summa</b>	
	<b>58</b>	

<b>Ord från texter som beskriver bra pedagogiska möten</b>		
Positiva betydelser	Negativa betydelser	Förberedelser
Kunna, kunde	Inte	Förutsägbarhet
16	12	1
Kan	Stänga	Förklara
3	0	2
Kunskap	Avbrott	Tidigare
7	0	4
Lita på	Negativ	Kommer att
1	0	3
Positiv	Olämplig	Etablera
3	0	2
Bra	Okvädningsord	Tidiga val
9	0	1
Bättre	Oförmåga	<b>Summa</b>
2	0	<b>13</b>
Förbättring	Omöjlig	
3	0	
Fördel	Tvungen	
1	0	
Lätt	Ostimulerande	
3	0	
Motiverad	Pinsamma	
1	0	
Skapa	Frustration	
3	0	
Fungera	Svag, svaghet, svaga	
3	1	
Roligt	Brist	
3	0	
<b>Summa</b>	Misslyckas	
<b>57</b>	0	
	Svårt	
	4	
	<b>Summa</b>	
	<b>17</b>	

<b>Ord från texter som beskriver dåliga pedagogiska möten</b>		
Medierad kommunikation	Muntlig kommunikation	Skriftlig kommunikation
Skicka	Tala	Skriva,skrev
4	1	2
Lärplattform	Sa, sade	Skriftlig
3	5	2
Telefon	Samtal	Word
7	3	0
Ringa	Muntlig	<b>Summa</b>
1	2	<b>4</b>
<b>Summa</b>	Svara	
<b>15</b>	1	
	Fråga	
	1	
	Diskussion	
	1	
	Dialog	
	1	
	Höra	
	0	
	Prata	
	4	
	Säga	
	0	
	<b>Summa</b>	
	<b>19</b>	

<b>Ord från texter som beskriver dåliga pedagogiska möten</b>		
Positiva betydelser	Negativa betydelser	Förberedelser
Kunna,kunde	Inte	Förutsägbarhet
13	41	0
Kan	Stänga	Förklara
3	2	3
Kunskap	Avbrott	Tidigare
5	4	3
Lita på	Negativ	Kommer att
0	2	0
Positiv	Olämplig	Etablera
0	1	0
Bra	Okvädningsord	Tidiga val
1	1	0
Bättre	Oförmåga	<b>Summa</b>
1	1	<b>6</b>
Förbättring	Omöjlig	
0	2	
Fördel	Tvungen	
0	1	
Lätt	Ostimulerande	
1	1	
Motiverad	Pinsamma	
1	1	
Skapa	Frustration	
2	1	
Fungera	Svag, svaghet, svaga	
1	3	
Roligt	Brist	
0	3	
<b>Summa</b>	Misslyckas	
<b>28</b>	2	
	Svårt	
	4	
	<b>Summa</b>	
	<b>70</b>	