



LUNDS
UNIVERSITET

Pedagogiska institutionen
Box 199, 221 00 Lund

Kurs: PED462
Magisteruppsats, 15 högskolepoäng
61-80 poäng
Datum: 2008-05-08

Att handleda gymnasieelever i deras lärprocesser

En kvalitativ undersökning i den egna verksamheten av några lärares
erfarenheter av handledning.

Birgitta Rydby

Handledare:
Mina O'Dowd

ABSTRACT

Arbetets art: Magisteruppsats, 15 hp
Sidantal: 44 sidor
Titel: Att handleda gymnasieelever i deras lärprocesser: En kvalitativ undersökning i den egna verksamheten av några lärares erfarenheter av handledning.
Författare: Birgitta Rydby
Handledare: Mina O'Dowd
Datum: 2008-05-08
Sammanfattning:

Olika reformer har avlöst varandra i skolans värld och varje reform har medfört förändrade krav på skolans verksamhet. Varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap och lärande är. När Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolorna, kom fanns där en förändrad syn på kunskap och lärande. Kunskapsbegreppet utvidgades i fyra olika kunskapsformer de så kallade fyra f:en. Förståelse av fenomen har fått en central plats och eleven förväntas att inta ett vetenskapligt förhållningssätt till sina studier genom ett djupinriktat lärande. Lärandet ses som en aktiv process och förutsätter ett engagemang av eleven. Elever ska även få ett ökat eget ansvar och successivt få arbeta med större och mer självständiga uppgifter. Läraren förväntas att stimulera, handleda och stödja eleven i dessa lärprocesser. Självstyrda arbeten har blivit vanligare på gymnasieskolorna och lärarna ska fungera som handledare i dessa processer.

Syfte med undersökningen är att förstå hur lärare tolkar sitt uppdrag som handledare. Det övergripande syftet innehåller två delar. I den första delen tydliggörs lärares uppdrag och vilka kompetenser eleverna ska uppnå enligt styrdokumentet. Den andra delen av syftet är empirisk och innehåller några lärares tolkningar av handledning och handledarrollen. Utifrån detta har fyra frågeställningar formulerats:

1. Vad säger gymnasieskolans styrdokument om lärarens uppdrag?
2. Vilka kompetenser är det elever ska uppnå?
3. Vad säger den pedagogiska forskningen om handledning?
4. Hur tolkas uppdraget av lärare?

Den kvalitativa undersökningen genomförs i den egna verksamheten och bygger på fyra enkätsvar och två intervjuer. Tolkning av data sker i två steg. I tolkningssteg 1 används en hermeneutisk metod och i tolkningssteg 2 jämförs resultaten med hjälp av en upprättad hypotetisk konstruktion: Idealtyp-Handledarroll. I resultaten framkom att handledningens kärna är samtalet och det är i dessa läraren ser eleven växa. En handledning som möjliggör för elever att nå undervisningsmålen är en handledning som har ett klart mål, tillräckligt stort tidsutrymme så läraren kan lyssna och ställa frågor och utifrån detta anpassa handledningen till den nivå eleven befinner sig på. Relationen ska vara tillitsfull. Hinder för att elever ska nå målen är när handledaren styr för mycket och tar över elevens arbete. Ett annat är om en handledare har för många elever att handleda och att en del elever gör anspråk på ett för stort tidsutrymme, medan andra inte använder sig av den tid de har till sitt förfogande.

Nyckelord: handledning, fenomenologi, hermeneutik, lärande, kunskap
ytinriktat lärande, djupinriktat lärande

Innehållsförteckning

Förord.....	
1 Introduktion.....	1
1.1 Bakgrund.....	2
1.1.1 Problemområde	3
1.2 Syfte och frågeställningar	3
1.2.1 Avgränsning.....	3
1.3 Disposition	3
1.4 Urval av litteratur och tidigare forskning.....	4
1.5 Pedagogiskt perspektiv.....	6
1.6 Huvudtankar i Läroplankommitténs betänkande "Skola för bildning" och i styrdokumentens målbeskrivningar för gymnasieskolan.....	6
1.6.1 Synen på lärande	7
1.6.2 Synen på kunskap.....	8
1.6.3 Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna.....	9
1.6.4 Programmål för samhällsvetenskapsprogrammet	9
1.6.5 Handledarrollen.....	9
2 Metod	11
2.1 Metoddiskussion	11
2.1.1 Trovärdighet och äkthet.	13
2.1.2 Etik.....	14
2.2 Val av metod.....	16
2.3 Datainsamling.....	16
2.3.1 Presentation av lärarna.....	16
2.3.2 Enkäter	17
2.3.3 Intervjuer	17
2.4 Tolkningsmetoder.....	19
2.4.1 Den hermeneutiska cirkeln.....	20
2.4.1.1 Enkätsvaren.....	20
2.4.1.2 Intervjusvaren.....	21
2.4.2 Idealtyp.....	21
3 Resultat.....	22

3.1	Resultat: Tolkningssteg 1.....	22
3.1.1	Enkäter	24
3.1.1.1	Hinder	24
3.1.1.2	Möjligheter	25
3.1.1.3	Resultatdiskussion: Hinder och möjligheter	26
3.1.2	Intervjuer.....	29
3.1.2.1	Hinder och möjligheter.....	29
3.1.2.2	Resultatdiskussion: Hinder och möjligheter.....	31
3.2	Resultat: Tolkningssteg 2.....	34
4	Slutdiskussion.....	36
4.1	Kritik av studien.....	39
4.2	Vidare forskning.....	40
	Referenser.....	41
	Bilagor.....	43

Förord

Uppsatsen är klar efter en skrivande tid med både motgångar och framgångar. Under skrivandets gång blev uppsatsen nästan en del av mig själv. Då och då har därför uppsatsen bara måst få ligga där och vänta tills jag frigjort mig från den och kunnat ta tag i uppsatsen igen, men nu med ett lite annat seende. Att skriva om något som är en del av min vardag, att handleda gymnasieelever, och själv få handledning har väckt många tankar och varit både en arbetsam och berikande lärprocess för mig. Jag vill rikta ett tack till de kolleger som deltog i studien och möjliggjorde att denna uppsats blev till.

1 Introduktion

I och med Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna, infördes har arbetssättet på gymnasieskolorna successivt förändrats och elever arbetar i större eller mindre utsträckning med självstyrda arbeten, individuellt eller i grupp. Eleven ska få pröva olika arbetssätt och arbetsformer och få ett ökat eget ansvar för sina studier genom att efter hand få arbeta med fler och större självständiga uppgifter. Lärare ska handleda och stödja eleven och samverka med andra lärare för att nå utbildningsmålen (Lpf 94:12). Ett projektinriktat arbetssätt har blivit vanligare och på gymnasiet infördes från och med läsåret 2002/03 kärnämneskursen Projektarbetet 100 poäng. Vikten av att eleven lär sig söka egen kunskap har ökat och läraren har alltmer kommit att fungera som en handledare. Handledarrollen är komplex genom att den både innehåller en förväntan på den som handleder och den som ska handledas. Varför har då handledning blivit ett viktigt begrepp i läroplan och program mål? Genom att staten inte längre styr hur skolans verksamhet ska organiseras och hur undervisningens konkreta innehåll ska vara, måste vi lärare på ett helt annat sätt än tidigare, fundera över vad det är vi ska åstadkomma. Skolverksamheten är numera målstyrd, vilket innebär att lärare måste ta ställning till vad det är eleverna ska utveckla utifrån målbeskrivningarna och i detta ställningstagande förväntas det att eleverna ska vara delaktiga (Carlgrén & Marton, 2003). Detta tillsammans med att synen på lärande och kunskap har förändrats har föranlett en förändrad syn på lärar- och elevrollen. Lärandet ses, numera, som en aktiv process, där eleven är huvudaktör och därför måste ta ett ökat ansvar för sitt eget lärande. Självständiga uppgifter och självstyrda arbeten har därför blivit en viktig del i gymnasieutbildningen. De elever, som går på de studieförberedande programmen, ska dessutom förberedas för vidare studier, som i sin tur, till stor del bygger på att eleverna kan ta eget ansvar och arbeta självständigt med olika uppgifter. Även kunskapssynen har förändrats. Nu handlar det om att eleverna ska införskaffa ett vetenskapligt förhållningssätt till sina studier, vilket innebär att eleverna ska kunna formulera och lösa problem, kritiskt granska och analysera (Lpf 94:11). Förståelse av fenomen har fått en betydande roll, vilket förutsätter ett mer djupinriktat lärande, där förmågan att se helheter och fokusera på olika uppgifters mening blir viktiga.

Uppsatsen handlar om några gymnasielärares tolkningar av sin roll som handledare av elevers självstyrda arbeten, på det samhällsvetenskapliga programmet. Undersökningen utförs i den egna verksamheten och de lärare som deltar i denna arbetar eller har arbetat i det arbetslag som jag ingår i. Arbetslaget har hand om fem klasser. Samtliga klasser arbetar med ett till två ämnesintegrerade, självstyrda arbeten per termin. Lärarna fungerar då som handledare och hur lärare tolkar sitt uppdrag påverkar förmodligen den handledning eleverna får.

1.1 Bakgrund

”Varje skolsystem och varje läroplan bygger på föreställningar om vad kunskap är och hur lärande sker. I ett system där staten endast ska ange mål för och inriktningen av skolverksamheten blir det än viktigare att i läroplansarbetet redovisa en uppfattning om kunskap och lärande.” (SOU 92:94 s.11)

Olika reformer har avlöst varandra i skolans värld. 1991 tillsattes en kommitté som för första gången i svensk skolhistoria skulle genomföra ett läroplansarbete samtidigt för alla skolformer i det offentliga skolväsendet (SOU 92:94 s 31). Den nya reformen formulerades i propositionerna *Växa med kunskaper - om gymnasieskolan* (Prop. 1990/91:85) och *Ny läroplan och betygssystem* (Prop. 1992/93:250). Huvudmannskapet för skolan övergick från stat till kommun. Kommunerna blev skyldiga att erbjuda alla ungdomar, mellan 16 och 20 år, en gymnasieutbildning. Gymnasieskolan fick en ny organisatorisk struktur. Utbildningen skulle organiseras i 16 treåriga, kursutformade, nationella program, specialutformade program och individuella program. Programmen innehöll kärnämnen, gemensamma allmänna ämnen för alla program och karaktärsämnen samt individuella val. Läro- och kursplaner samt ett nytt betygssystem byggdes upp. 1993 fattade riksdagen ett beslut att från och med läsåret 1994/95 ge möjligheter att inför en mer kursutformad gymnasieskola.

Varje ny reform har medfört nya krav på läraren. Läraren ses inte längre som en kunskapsförmedlare, utan är snarare den som ska delta i att skapa förutsättningar för, stimulera och stödja elevens egna läroprocesser (Segerstad & Silén, 1999). Läraren förväntas utgå ifrån vad eleven erfar och hjälpa till att utveckla elevens olika förmågor och förhållningssätt. En förskjutning har skett från undervisning till lärande. Lärandet, i sin tur, ska omfatta förståelse och förtrogenhet och det är inte längre enbart fakta och färdigheter som är viktiga, vilket förutsätter ett mer djupinriktat lärande (Carlgren & Marton, 2003).

När eleven aktivt tar ansvar för sitt eget lärande, med stöd av handledaren, blir synen på innebörden av *lärande* och vad *kunskap* är betydelsefulla. Det är när eleven konstruerar sin egen kunskap, utifrån sitt sätt att erfara världen, som eleven når förståelse för omvärlden och erhåller en handlingsberedskap. Det är i dessa processer, som lärandet sker, när fokus är på eleven och inte på läraren. I en undervisningssituation är det läraren som planerar, strukturerar och förmedlar vad som ska läras och det blir lärarens sätt att erfara som ska införlivas i eleven (Segerstad & Silén, 1999). Eleven blir då en passiv mottagare och eftersom inläring förutsätter ett engagemang bör eleven få möjlighet att vara delaktig i den process där eleven förändrar sin uppfattning av någon aspekt av verkligheten (Marton, 1986). Inläring har skett när eleven har förändrat sitt sätt att förstå och handla. Elever erfar världen på olika sätt och konstruerar sin kunskap utifrån denna och det kan därför finnas ett behov av, att eleven medvetandegörs om vilka läroprocesser den har. Genom att eleven ges möjlighet att reflektera över sina egna tankar kan denna medvetenhet öka. Elevens läroprocesser sker dessutom ofta i en social kontext, där andra människor befinner sig. Även när eleven inte arbetar i en grupp, har eleven kontakt med handledare, bibliotekarie, klasskamrater etc. och eftersom eleven befinner sig i en gymnasieutbildning, är det denna som ger förutsättningar för elevens förförståelse och interaktion med omvärlden (Segerstad & Silén, 1999).

1.1.1 Problemområde

Samtliga elever på gymnasiet ska genomföra ett självstyrt arbete, antingen i grupp eller enskilt, i den nationella kursen: Projektarbete (PA 1201). Läraren fungerar i denna process som handledare. Utöver denna obligatoriska kurs, förekommer självstyrt arbete, i olika omfattning, under elevernas gymnasietid. Det har blivit vanligare att elever arbetar i olika gruppkonstellationer och att de får pröva olika, alternativa arbetsformer, som bygger på att eleverna själva aktivt tar ansvar för sitt lärande. Lärarna fungerar som handledare i dessa lärprocesser. Frågan om hur en handledare bör agera för att hjälpa och inte stjälpa eleverna blir då aktuell, vilket innebär att det är väsentligt att varje lärare funderar över sin handledarstil. Får eleven/eleverna det stöd och den stimulering de behöver för att komma vidare i sitt lärande? När eleverna de intentioner som finns i skolans styrdokument? Vet vi lärare/handledare hur vi gör, vad vi gör och varför vi gör det?

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att förstå hur lärare tolkar sitt uppdrag som handledare. Det övergripande syftet innehåller två delar. I den första delen tydliggörs lärares uppdrag utifrån de övergripande styrdokumentet det vill säga vilka riktlinjer läraren skall arbeta efter för att eleverna ska uppnå undervisningsmålen. Vilka mål anges i gymnasieskolans läroplan, Lpf 94, för inriktningen på skolans arbete? Vilka kunskaper ska skolan sträva efter att ge eleverna, enligt det program mål som anges för samhällsvetenskapsprogrammet? Den andra delen i det övergripande syftet är empirisk och innehåller några lärares tolkningar av handledning och handledarrollen.

Utifrån detta har fyra frågeställningar formulerats:

1. Vad säger gymnasieskolans styrdokument om lärarens uppdrag?
2. Vilka kompetenser är det eleverna ska uppnå?
3. Vad säger den pedagogiska forskningen om handledning?
4. Hur tolkas uppdraget av lärare?

1.2.1 Avgränsning

Undersökningen kommer, att utföras på den skola och i det arbetslag som jag arbetar i. Jag kommer endast, att utgå från de lärare som undervisar eller har undervisat i arbetslaget och som har fungerat som handledare under flera läsår. Hur kursinnehållet, i de kurser lärarna undervisar i, kan påverka deras tolkning av handledaruppdraget kommer jag inte att beakta.

1.3 Disposition

Uppsatsen består av fyra kapitel. Kapitel 1 är introduktionen till den genomförda studien. Kapitel 2 inleds med en redogörelse för hur lärar- och elevrollen och synen på lärande och kunskap har förändrats i gymnasieskolorna i och med införandet av en ny

läroplan, Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna. I beskrivningen av syftet med undersökningen redogörs för syftets två delar och de fyra frågeställningar som formulerats utifrån dessa. Därefter kommer ett avsnitt om valet av litteratur och den tidigare forskning som har anknytning till den genomförda studien. Undersökningens pedagogiska perspektiv är fenomenologisk, vilket redovisas i det påföljande avsnittet. Efter detta följer huvudtankarna i läroplankommitténs betänkande som resulterade i de målbeskrivningar, för skolans verksamhet, som finns i Lpf 94 och programmålet för samhällsvetenskapsprogrammet. Kapitlet avslutas med en beskrivning av lärarens roll som handledare. I det första kapitlet besvaras den första delen av undersökningens syfte. Kapitel 2 är metodkapitlet. Kapitlet inleds med en metoddiskussion som också innehåller en redogörelse för den förförståelse som finns. Därefter följer ett avsnitt om val av metod och ett om hur datainsamlingen gått till. I det sistnämnda avsnittet finns en presentation av de lärare som deltar i undersökningen och hur datainsamlingen utifrån enkäter och intervjuer gått till. Nästa avsnitt i kapitlet behandlar de två tolkningsmetoder som använts. Först den tolkning som genomförs med hjälp av den hermeneutiska cirkeln. Detta är tolkningssteg 1. Därefter genomförs en tolkning utifrån en upprättad hypotetisk konstruktion Idealtyp – Handledarroll. Detta är tolkningssteg 2. I kapitel 3 redovisas de resultat som tolkningarna gav. I tolkningssteg 1 redovisas först resultatet från enkäterna och en resultatdiskussion av dem. Därefter redovisas intervjuresultaten och en resultatdiskussion utifrån dem. Kapitlet avslutas med att resultaten sammanförs och granskas än en gång i tolkningssteg 2. Uppsatsen avslutas med ett kapitel innehållande en slutdiskussion, kritik mot studien och förslag på vidare forskning.

1.4 Urval av litteratur och tidigare forskning

Den litteratur som har använts har sitt ursprung i de referenser som finns i SOU 92:94, som till exempel Dewey, Piaget, Schön, Marton, Carlgren och Säljö. En del litteratur hade jag tidigare införskaffat, till min kandidatuppsats i pedagogik och till min essä i högskolepedagogik. Jag använde mig också av databaserna LOVISA och ELIN samt bibliotekdatabasen LIBRIS. Sökord som jag bland annat använde var författarnamn som Kolb, Lewin, Tiller, Vygotsky, Weber och Husserl och begrepp som handledning, kunskap, kunskapssyn, lärande, handledning, djup- och ytinläring.

Tidigare forskning om handledarrollen har framförallt handlat om den handledning som förekommer inom högskolan. Lindberg - Sand (2002) pekar på tre olika typer av handledning inom denna:

1. Handledning gentemot forskningsverksamhet, som omfattar den handledning som studenter erbjuds när de arbetar med uppsatser, projekt och självständiga examensarbeten.
2. Handledning gentemot annan social praktik, som organiseras inom utbildningar av konstnärliga, tekniska och/eller laborativ karaktär.
3. Handledning gentemot social praktik utanför högskolan, är den handledning som förekommer i samband med praktik, verksamhetsförlagd eller klinisk verksamhet.

Trots den omfattande forskning som finns om skolfrågor har det varit svårt att finna studier om hur lärare på gymnasiet studieförberedande program tolkar handledaruppdraget och handledarrollen. En doktorsavhandling av Ulf Lundström: *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet* (2007) har varit till viss hjälp. I denna studerar han, som ett exempel införandet av en innovation, kursen projektarbete på fyra gymnasieskolor. Resultatet från de gjorda analyserna av lärares berättelser om införandet visar på flera brister i villkoren för arbetet med detta. Oklarheter vad som gällde för kursen och känslor av osäkerhet var vanliga. Lärarnas tidigare erfarenheter och kunskaper har haft större betydelse i deras arbete med kursen än vad skolornas initierings- och implementeringsprocesser haft. Den relativt stora satsningen på den pilotutbildning som inledde initieringen av kursen *projektarbete* har haft liten betydelse för arbetet med införandet och utvecklingen av kursen.

Till hjälp har också en intressant artikel om självstyrt lärande och handledning "*Self-directed learning and student supervision*" (Selvin & Lavery, 1991) från tidskriften *Nurse Education today* 11, 368-377 varit. Enligt denna, måste lärarna bli mer villiga att låta elever ta ett ökat ansvar för sin eget lärande. Lärare behöver förberedas för sin roll som handledare och ett förslag är att regelbundna träffar för handledare ordnas och att erfarna handledare blir mentorer för mindre erfarna. Även ett förslag på vilka faktorer som handledning kan baseras på presenteras. Några av dessa är att kontakten med handledaren bör vara regelbunden och tidsutrymmet sådant att elever inte känner sig stressade. Handledaren ska kunna ge riktlinjer, erbjuda råd och fungera som mentor samtidigt som eleven har ansvar för sin egen inläring. Mötena ska vara inriktade på lärande och eftersom relationen bygger på närhet bör inte en handledare handleda mer än högst 12 elever.

I mitt litteraturval har jag strävat efter att värdera och bedöma böcker utifrån deras trovärdighet. Denna kan kännas igen på att författarna hänvisar till andra referenser och att primärkällor används. (Denscombe, 2000). Jag har även strävat efter att litteraturen ska vara aktuell och ha relevans vilket, enligt Mirriam (1994), är ytterligare ett kriterium på att den är vetenskaplig. Jag har ansträngt mig att ta hänsyn till vilket perspektiv författaren har utgått från, eftersom det enligt Thurén (1991) är svårt att vara opartisk i sitt skrivande. Utifrån detta har jag i min uppsats försökt att enbart använda primärkällor och i de olika avsnitten hänvisa till flera referenser, för att undvika snedhet i urvalet. Viktiga referenser har de varit som har en anknytning till de styrdokument som jag hänvisat till och med hjälp av litteraturhänvisningar i denna litteratur har jag sökt mig vidare.

Granskningen av källor kan enligt, Holme & Solvang (1997), delas in i fyra faser. Det första jag gjorde var att genom observation skaffa sig en överblick, över de källor som fanns tillgängliga. Den andra var att bestämma källans ursprung. Vem står bakom källan? Är det en primärkälla eller en sekundärkälla? Den tredje var att tolka, vilka avsikter avsändaren hade och i vilken social kontext och tidssammanhang källan blev till? Till sist den fjärde fasen, då jag bedömde källans användbarhet. Hur trovärdig är källan? Primärkällor och källor som har störst närhet till det som ska beskrivas, är att föredra, vilket jag har strävat efter att använda.

1.5 Pedagogiskt perspektiv

Fokus för den fenomenologiska forskningen är människans medvetande, hennes upplevelser och erfارande. I min undersökning kommer jag att utgå från ett fenomenologisk perspektiv. Enligt denna, försöker människan att förstå världen genom tolkning av det hon ser. Upplevelsen och tolkningen av ett fenomen utgör grunden för hur vi handlar och ser på omgivningen. Det är genom tolkningsprocessen vi skapar förståelse för världen. Forskarens uppgift är att försöka beskriva och förstå den andres upplevelse/erfarande, utan att väva in sina egna. Det gäller, att inte ha några förutfattade meningar eller teorier och avhålla sig från att ge ett omdöme om upplevelsen. Syftet är att återge ett specifikt fenomen och kontext så trovärdigt som möjligt. Enligt Husserl (1995), fenomenologins centrala gestalt och grundare, konstruerar människan aktivt sin livsvärld. Livsvärlden är konkret, oreflekterad och förvetenskaplig. Det är världen som den är i vardagslivet, där den finns som en direkt upplevelse före och oberoende av några förklaringar (Kvale, 1997). Av alla möjliga fenomen i människans livsvärld är det vissa som blir medvetna för människan. Kunskapsprocessen startar med hur fenomen framträder i vårt medvetande och i vår livsvärld, för det mänskliga medvetandet är riktat mot ett objekt och har en intention. Utan en intentionalitet, skulle individens handling bli meningslös. Det finns inte ett objektivt perspektiv utanför ett medvetande utan den intentionala relationen mellan subjekt och objekt måste identifieras, för objektet påverkas alltid av subjektets unika medvetande. Väsentligt är då att studera meningen som subjektet ger objektet (Karlsson, 1993). All kunskap börjar i vårt dagliga liv, för verkligheten är skapad av våra uppfattningar, som härstammar från de tolkningar vi gör i möten och kommunikation med andra.

Hartman (1998) menar, att det finns ett grundantagande i en fenomenologisk undersökning, som innebär att trots att vi är skilda individer, finns det något gemensamt i vårt sätt att erfara samma fenomen. Dessa erfanden kan sammanföras. Även om varje upplevelse är unik för den som erfar, tillhör vi en gemensam värld med likartade erfanden och ett ömsesidigt utbyte av dessa kan ge en ökad förståelse av hur lärare tolkar sitt uppdrag. Min ansats är, att förstå vilka mönster som kan finnas i lärares tänkande och tolkning av handledning och handledarrollen. Vilka tolkningskonstruktioner som lärare använder för att göra fenomenet begripligt (Trots, 1993).

1.6 Huvudtankar i Läroplankommitténs betänkande ”Skola för bildning” och i styrdokumentens målbeskrivningar för gymnasieskolan.

Arbetet med Lpf 94 startade 1991 i och med att den kommitté tillsattes vars uppdrag bland annat var att arbeta fram en ny läroplan för gymnasieskolan. Enligt läroplankommitténs betänkande syftade arbetet till att höja den kompetensqualität som skolan förmedlar. Detta genom att utgå från aktuell forskning om inläring, begreppsbyggnad etc. (SOU 92:94). Avsnittet inleds med en sammanfattning av dessa tankar. I den färdiga läroplanen, som togs i bruk 1994, anges de mål och riktlinjer som

ska ligga till grund för skolans arbete och i de kompletterande särskilda programmålen anges vilka kunskaper skolan ska stäva efter att ge eleverna. Efter en redogörelse av dessa målbeskrivningar avslutas avsnittet med ett resonemang om handledarrollen. Första delen av huvudsyftet besvaras i detta avsnitt.

1.6.1 Synen på lärande

Tre pedagogiska traditioner om relationen mellan utveckling och inläring berörs i betänkandet. Den *första* traditionen var den som hade sitt fäste under 60- och 70-talet. Då sågs inläring som detsamma som utveckling. Det gällde att lära sig mycket för att utvecklas maximalt. Pavlov, Skinner, Watson m fl studerade inläring utifrån yttre beteenden. Olika former av behavioristiska teorier var förhärskande. Den *andra* traditionen, som kom i slutet av 70-talet, ändrade på den pedagogiska inriktningen. Nu betraktades relationen mellan utveckling och inläring som bestämd av den utvecklingsnivå som individen befann sig på. Det var utifrån denna nivå individen skulle stimuleras. En förgrundsgestalt var Piaget, vars utgångspunkt var, att individen konstruerar kunskap genom sina handlingar i samspel med omgivningen. (Piaget, 1972). Genom detta samspel genomgår individen stegvis olika utvecklingsstadier, som strukturerar individens inläring och förståelse. Piaget var konstruktivist. Marton (2000) gör en åtskillnad mellan den individuella och sociala konstruktivismen. Den individuella konstruktivismen, som Piaget representerar, förklarar individens yttre handlingar med hjälp av våra inre, psykologiska, medan den sociala konstruktivismen försöker förklara individens handlingar utifrån de yttre. Vilket leder fram till den *tredje* traditionen, från slutet av 80-talet, med Vygotsky i spetsen. Nu ansågs inläring kunna påverka utveckling. Den yttre kunskapen blir meningsfull när den införlivas till en inre (SOU 92:94).

Senare forskning hävdar, att vi har skilda sätt att erfara, genom att vårt erfalande är en intern relation mellan den som erfår och det som erfars. Därför går det inte, enligt Marton (2000), att skilja på det "inre" och det "yttre" för de är förknippade med varandra (Marton & Booth, 2000). Likaväl, som det inte går att skilja på den som beskriver och beskrivningen. Med andra ord finns det en variation i individens sätt att erfara fenomen och vi bär med oss skiftande sätt att erfara dessa. Även Illeris (2001) beskriver lärandet som innehållande både en inre och yttre process. Den inre, psykologiska, innehåller en kognitiv dimension av kunskaper och färdigheter och en emotionell dimension av känslor och motivation, där de nya kunskaperna och färdigheterna införlivas med det vi redan kan. Den yttre dimensionen, är social och förutsätter någon form av interagerande med omgivningen, genom kommunikation och samarbete. Enligt Illeris, betonar olika forskare någon av dimensionerna, trots att lärandet förutsätter båda processerna (Illeris, 2001). Likaledes Kolb (1984) utgår i sin lärcykel från att lärandet har både en inre och yttre process, som startar i en konkret situation, där våra sinnen, känslor och intuition finns med och leder vidare till reflektion och observation, abstrakt tänkande och en aktiv bearbetning, i en ständigt pågående process. Vi har olika lärprofiler och kan därför känna oss mer bekväma i någon av lärcykeln fyra delar, men lärprocessen genomgår cykelns samtliga delar. Gustavsson, (2000), skiljer inte heller på den inre och yttre processen. Enligt honom, är lärandet och kunskapsbildandet en livslång, konstruktiv process. Lärandet är ett kommunikativt växelspel mellan individen och omgivningen och drivkraften är individens inre

motivation som ska leda till en bestående beteendeförändring, med en ändrad uppfattning om omvärlden och med en självkänsla som har stärkts samt med nya metakognitiva insikter som följd (Gustavsson, 2000).

1.6.2 Synen på kunskap

I betänkandet (SOU 92:94) lyfts tre aspekter av kunskap fram. Kunskap har en konstruktiv aspekt där kunskap konstrueras för att göra världen begriplig. Kunskapsutvecklingen sker dialektiskt genom att den nya kunskapen ger den gamla en annan belysning (Egidius, 2000). Kunskap är samtidigt beroende av en kontext, ett sammanhang. Kunskapens kontextuella aspekt innebär att kunskap blir obegriplig om den inte finns i ett sammanhang. En del av denna kunskap är inte formulerad, utan finns där som "tyst" bakgrundskunskap. Kunskapens tredje aspekt, den funktionella, ses kunskap som ett redskap för att lösa praktiska och teoretiska problem.

Utifrån dessa kunskapsaspekter utvidgades kunskapsbegreppet, i Lpf 94, i fyra olika kunskapsformer de s k fyra f:en. Formerna är beroende av varandra och samspelar med varandra. *Faktakunskap* är kvantitativ och är kunskap som information. Om kunskapen är djup eller ytlig, eller om samma kunskap förstås på olika sätt, spelar ingen roll. *Förståelsekunskap*, däremot, är kvalitativ, genom att samma fenomen kan förstås på kvalitativt olika sätt. Fenomen har en mening och en innebörd. *Färdighetskunskap* är praktisk. Vi vet hur något ska göras. Slutligen, *förtrogenhetskunskap*, som kommer till uttryck när vi gör t ex bedömningar. Denna kunskapsform är vår "tysta" kunskap och som ofta är förenad med sinnliga upplevelser (SOU 92:94).

Isberg (1996), menar att kunskapsformerna samspelar, eftersom förståelsekunskap förutsätter faktakunskap genom att faktakunskapen förklarar denna och sätter den i ett sammanhang. En elev kan uppnå förtrogenhet om eleven få tid att bearbeta kunskap och pröva olika alternativ. Kan eleven analysera, dra slutsatser och reflektera då kan eleven också använda kunskapen i en konkret situation (Isberg, 1996). I betänkandet benämns detta som kunskapande. Då vet eleven hur kunskapssökandet går till och hur kunskapen kan användas för att lösa olika problem (SOU 92:94). I den tänkta, läroplan -07, som nu har lagts i malpåse, ersattes de fyra f:en med Aristoteles begrepp som även Gustavsson (2000) använder i sin kunskapsbeskrivning. Tre former av kunskap lyftes här fram; vetandet, kunnandet och klokheten. Episteme är den objektiva, vetenskapliga kunskapen, techne är kunskap som är förbunden med skapande och framställande av produkter och fronesis är kunskap som praktisk klokhet. Enligt Gustavsson (2000) ska en god utbildning utbilda vetande, kunniga och kloka människor.¹

Kunskapsbegreppet har förändrats från att betona hur läraren lär eleven till vad den lär eleven. Kunskap, menar Carlgren (2003), är relationell eftersom den ses som elevens förhållande till världen, där elever kan lära av varandra och av läraren och läraren av dem. Det är därför viktigare att undersöka vad läraren åstadkommer och vad det är att lära sig saker än att titta på hur läraren undervisar och hur de är mot eleverna. Skolan nya uppdrag handlar inte längre om att en kurs ska hinnas med utan det är elevens

¹ I min C-uppsats "En pedagogisk strategi på det samhällsvetenskapliga programmet" (2002), utgår jag ifrån Gustavssons begrepp och för samman dem med de tre kunskapsaspekter som redogörs för i SOU 92:94.

lärande och vad den lär sig som är det viktiga och i denna lärprocess ska skolan utgå från de skilda kunskapsförmågor som eleverna har och utveckla dessa (Carlgren 2003).

1.6.3 Lpf 94, läroplan för de frivilliga skolformerna

Läroplanen uttrycker vilka krav staten ställer på skolan och vilka krav elever kan ha på skolan samt vilka krav skolan ställer på eleverna. Utbildningen ska ge eleverna kunskaper och färdigheter och i läroplanen anges inriktningen på skolans arbete, dels de mål skolan ska **sträva** mot och dels de mål som ska **uppnås** samt riktlinjerna för hur arbetet ska bedrivas mot dessa.

Skolan ska sträva efter att eleven kan använda kunskaper som redskap för att *"/.../ "formulera och pröva hypoteser och lösa problem"*. Likaså ska stävan vara att eleven *"/.../ "kan överblicka större kunskapsfält och utvecklar en analytisk förmåga och närmar sig ett alltmer vetenskapligt sätt att arbeta och tänka"* (Lpf 94 s. 11).

Eleven ska också utveckla sin förmåga att arbeta både självständigt och tillsammans med andra. Vidare står det, att läraren skall organisera arbetet så att eleven *"/.../ "successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar"* *"/.../*. I detta arbete ska lärarna samverka med andra lärare och *"/.../ "stimulera, handleda och stödja eleven"* *"/.../* så att eleven kan nå utbildningsmålen (Lpf 94 s. 12).

1.6.4 Program mål för samhällsvetenskapsprogrammet

Programmålen är tänkta att ge en helhetsbild av respektive program, genom att garantera att programmets olika delar hänger ihop och bildar en helhet. Programmen har därför olika mål och anger de kunskaper skolan ska sträva efter att ge eleverna.

I programmålen för SP betonas kunskapsformer som framförallt ska förbereda för vidare studier. Tolka, förstå och förklara är viktiga byggstenar i programmet. Intentionen är att eleverna ska utvecklas till "problemlösare" genom att med hjälp av hypoteser *"/.../ "finna och analysera samband "* *"/.../ och formulera problem och föreslå lösningar"* *"/.../* samt genom att *"/.../ "tolka, förstå och förklara /.../ utveckla ett alltmer vetenskapligt förhållningssätt". /.../ (SP Program mål s.8-9).*

Utöver texter som källor ska eleverna ges tillfälle till att använda andra källor såsom undersökningar och intervjuer.

1.6.5 Handledarrollen

Läroplan och program mål beskriver både vilka uppgifter skolan och läraren har i förhållande till eleven och vilka förväntningar som finns på elevens lärprocess och vad eleven ska lära sig. Undervisning innebär en avsiktlig handling som syftar till att orsaka någon mätbar förändring. Den avsiktliga handlingen, är inte längre att läraren förmedlar kunskap, utan snarare i en handledningssituation, stödjer och stimulerar eleven till att aktivt ta ansvar för sitt eget lärande. Inläring kan ske, om den som undervisar når fram till den som undervisas och för att göra detta måste läraren kunna inta elevens perspektiv och bedöma om prestationen är framgångsrik. Ingripandet ska, enligt Marton & Booth (2000), syfta till detta. Viktigt är också hur läraren tolkar och ser på undervisningsinnehållet, ämnets karaktär och hur läraren presenterar innehållet.

Kroksmark (1997) menar att det förhållningssätt som eleven utvecklar till kunskap kan härledas från detta. Hur lärare ser på och tolkar sin handledarroll blir då viktig, för hur eleven uppfattar och tillgodogör sig den handledning läraren ger.

Ambitionen i arbetslaget med elevernas självstyrda fördjupningsarbeten, som sker antingen individuellt eller i grupp, är att eleverna ska ges möjlighet att fördjupa sin kunskap inom ett område, förhålla sig till denna och då se andra aspekter (Carlgren & Marton, 2003). Eleverna ska då lättare uppnå ett djup i sitt lärande, där de inte fastnar i detaljer utan ser till helheten. När elever kan upptäcka andra aspekter sker en förändring i elevens sätt att erfara och Persson (1984) menar, att det är då inläringen kommer till stånd. En förändring sker mellan den lärande eleven och dennes omgivning. I denna omgivning ingår handledaren och har därför en viktig funktion att fylla. Handledaren kan genom att lyssna aktivt och problematiserat fråga hjälpa elever att se nya aspekter och elevens kunskap kan fördjupas. Newton (2003) menar att omsorgsfullt konstruerade frågor är effektiva när det gäller att hjälpa elever att bygga upp förståelseprocesser. Frågorna kan hjälpa elever att veta vad som räknas som förståelse. Användandet av fokuserade frågor är en strategi för att lyfta fram den förkunskap som elever har och genom denna tydliggöra för läraren den förståelse som behöver främjas. Genom att läraren går in i en elevs inlärningsprocess främjas elevens utveckling, för enligt Vygotsky (2001) kan en vägledning av läraren eller en annan elev, hjälpa eleven att nå längre i sin möjliga utveckling. Förutsättningen är, att utmaningen ligger inom elevens nära utvecklingszon, det vill säga att utmaningen är rimlig i förhållande till den utvecklingsnivå eleven befinner sig på (Vygotsky, 2001). Hur denna hjälp utformas är viktig för kvaliteten på resultatet. Dysthe (1995), i sin tur, menar att undervisningsprocesser bör ställa elever inför utmaningar, men elever ska också ha goda möjligheter att lyckas med dem. Detta kan ske genom att läraren ger ”scaffolding”, ser till att ”byggnadsställningar” finns till dess att huset är färdigt, det vill säga att läraren stöttar och ger hjälp, så eleverna successivt kan nå en djupare förståelse och ett lärande på en högre nivå. Begreppet ”scaffolding” har Dysthe (1995) lånat av pedagogen Bruner.

En viktig beståndsdel i all undervisning är, enligt Barnes (1978), samtalet. Vilket lätt kan glömmas bort i arbetssätt som är präglade av enskilt arbete eller eget kunskapssökande. Att samtala om ett ämne är, enligt Barnes (1978), en viktig förutsättning för att utveckla kunskaper. Elevens inläring gynnas av det Barnes (1978) benämner sonderande samtal i små grupper. I dessa samtal kan elever pröva olika tankar på varandra och utveckla sitt tänkande. Ett sätt att ta tillvara denna möjlighet är att i de självstyrda arbetena låta elever arbeta tillsammans med andra. Även, Dysthe (1995) menar att dialogen med andra kan fungera som en stödstruktur i elevens läroprocess. Viktigt i detta samspel är naturligtvis, att läraren inte tar över elevens arbete, för kunskapsbyggeriet bygger på elevens egen förmåga till engagemang. I en fungerande stödstruktur/handledningssituation använder läraren istället autentiska, öppna frågor och följer upp elevsvaren och ger positiv bedömning. Det är inte läraren, som vet svaret på frågorna, utan läraren frågar för att få kunskap om elevens förståelse, tolkning och reflektion. Frågorna öppnar också för en uppföljning, där elevens svar kan införlivas i nästa fråga, vilket leder till en positiv bedömning. Läraren visar då att elevens svar innehåller viktig kunskap för läraren (Dysthe, 1995).

En annan viktig del i det självstyrda lärandet, är den metakognitiva processen, för den bidrar till att successivt öka elevens medvetenhet om vad den kan, om vilka värderingar den har och hur dessa påverkas och förändras (Isberg 1996). Enligt, Ellström (1996),

handlar det om att eleven, genom att reflektera, får en kunskap om sitt eget kunnande, dess olika gränser och sina starka och svaga sidor. Det är ett sätt, för eleven, att distansera sig, så att möjlighet finns för ett alternativtänkande och en kritisk analys (Ellström, 1996).Handledningssituationen utgör, enligt min bedömning, ett utmärkt tillfälle, att uppmuntra detta. Schön (1983) beskriver en reflekterande praktiker där reflektion - i - handling och reflektion - över - handling finns.Handledningsprocessen, kan genom ett samspelsmönster bestående av autentiska frågor, uppföljning och positiv bedömning var just en reflekterande praktiker.Handledarrollen kräver en omprövning av den traditionella lärarrollen. Läraren måste lita till att eleven har egen förmåga att söka och nå kunskap. Rollen är kanske mer att ta ansvar för en process, än att vara den som leder.Handledarrollen är svårtolkad och formas utifrån handledarens personlighet och i samspel med eleverna (Segerstad & Silén 1999).Handledarrollen är, enligt min mening, en roll som kan möjliggör att vi lärare aktivt kan ta del i elevens inlärningsprocess och stödja eleven i denna. Om jag som lärare, får det utrymme som krävs, för att förstå de enskilda elevernas sätt att lära, är det lättare för mig ge den stöttning som eleven kan behöva, för att få en djupare kunskap. Carlgren & Marton (2003) hävdar att klassrumssituationen bidrar till ytinläring, genom att det då är svårt att låta eleverna arbeta med uppgifter som kräver avancerad förståelse. Det är omöjligt för läraren att hjälpa alla och det kan skapa otålighet och oro i klassrummet. Dysthe (1995) menar att det finns många studier som visar att vid klassrumsundervisning får elever varken tillräckligt med möjligheter att utveckla sitt sätt att uttrycka sig eller tillräckligt med tid. Styrdokumentens målbeskrivningar betonar kunskapsformer som ska ger en djupare förståelse. Viktiga byggstenar, är enligt programålet för samhällsvetenskapsprogrammet att kunna tolka, förstå och förklara. Enligt Lpf 94 ska eleven kunna använda kunskaper så att de alltmer närmar sig ett vetenskapligt sätt att arbeta, både när de arbetar självständigt och tillsammans med andra. Självstyrda arbeten kan vara *en* framkomlig väg att uppnå detta.

2 Metod

Metodkapitlet inleds med en metoddiskussion. Efter detta följer en beskrivning av mitt val av undersökningsmetod. Min studie är kvalitativ och som datainsamlingsmetod har jag använt enkät och intervju. Avsnittet innehåller också en kort beskrivning av den skola som är föremål för min undersökning och en presentation av de fyra lärarna som ingår i denna. Därefter redogör jag för hur enkäterna och intervjuerna har använts vid min datainsamling. Tolkningarna av data genomförs i två steg med hjälp av två olika metoder. De valda tolkningsmetoderna presenteras. Först den ”hermeneutiska cirkeln” och hur denna har använts i tolkningen. Därefter presenteras den upprättade hypotetiska konstruktionen ”Idealtyp – Handledarroll”.

2.1 Metoddiskussion

Den forskning som jag genomfört påminner om aktionsforskning. En forskning som har sina rötter inom pedagogik och socialt arbete. Kurt Lewin anses vara upphovsman,

genom den forskning som han genomförde, om grupperns handlande, på 1940-talet. Forskning som är inriktad mot social handling kallade Lewin för aktionsforskning. Andra förgrundsgestalter är t ex John Dewey och Paulo Freire. Ambitionen med denna forskning är, att forskaren medverkar till, att en förändring kommer till stånd genom att engagera de som berörs i förändringsarbetet. Syftet är att åstadkomma ny kunskap och en förändrad och förbättrad praktik för de involverade (Mattsson, 2004). Forskningen skiljer sig från den strikt akademiska genom att det är i den egna verksamheten aktionen sker. Den blir ett redskap för att utveckla verksamheten genom en handling, följa processen och reflektera över vad som sker (Rönnerman, 2004). Enligt Tiller (1999) sker det då ett aktionslärande, när något prövas för att förändra verksamheten i önskvärd riktning. Forskaren uppgift är att följa skeendet, dokumentera och analysera detta.

Handledarrollens komplexitet och dess viktiga betydelse i elevens läroprocess borde leda till att den ständigt diskuteras och utvecklas. Vad är det för lärande eleverna förväntas att nå genom de självstyrda arbetena? Hur ska vi lärare handleda för att måldokumentens intentioner ska förverkligas? Genom att försöka att tydliggöra och synliggöra lärares syn på handledarrollen kan lärare ges möjlighet att reflektera över den egna handledarstilen. Denna reflektion kan leda till nya insikter, som i sin tur, kan leda till ett behov av att förbättra eller förändra sin handledarstil. Alexandersson (1994), menar att genom att skolan har decentraliserats måste lärarna ständigt föra en diskussion med sina kollegor för att ta egna initiativ till att förändra sin praktik. Det är först när en person upptäcker sambanden mellan handling och konsekvens som en förändring till tidigare erfarenhet sker. Det är då personen kan höja kvalitén genom att omsätta sina insikter till handlande/agerande (Dewey, 1999). I mitt forskningsarbete har jag planerat och genomfört en handling, nämligen att försöka tydliggöra hur lärare i min egen praktik ser på handledarrollen och dess funktion. Min aktion blir då uppsatsens innehåll, som ska presenteras och debatteras på min arbetsplats. Den efterföljande reflektionen kommer inte med i uppsatsen och genom detta fullföljer jag inte kraven på aktionsforskning. Min förhoppning är att uppsatsen ska vara ett möjligt redskap i lärares utvecklingsarbete, ett bidrag till nya insikter som i sin tur leder till att handledning av elever och handledarrollen diskuteras och olika perspektiv möts. Ett möte där möjlighet ges, att se hur andra erfar världen, eller vilka andra perspektiv som finns, utan att det innebär ett måste att tillägna sig dessa. Insikterna kan leda till nya frågor och ny forskning i en oändlig lärcirkel.

Vetenskapligheten kan ifrågasättas genom den förförståelse som finns, när undersökningar genomförs i den egna praktiken. Samtidigt finns det även fördelar med en förförståelse. Fördelen är att forskaren har en god inblick i studieobjektet och felaktiga tolkningar kan bli färre och det går snabbare att nå ett resultat. De uttryck och det språk som används inom organisationen och dess kontext, kan lättare förstås av forskaren. Vilket även Karlsson (1994) menade var viktigt för att kunna förstå subjektets upplevelser. Förförståelsen får dock inte bli blockerande och utgöra ett hinder. Forskaren måste, därför vara noga med att skapa en distans till den kunskap som ska produceras. Bengtsson (1996) talar om tre redskap för detta: självreflektion, dialog och forskning. Vetenskapliga verktyg som kan kopplas till redskapen är, enligt Rönnerman (2004), dagboksskrivande, observationer, handledning i grupp och dokumentation. Mitt försök att skapa distans är, att jag under mitt skrivande är helt tjänstledig från mitt arbete. Avstånd och att inte just nu vara involverad i den verksamhet som jag ska undersöka, kan skapa distans och även ge behövlig tid för

reflektion. Under mina teoristudier har jag själv reflekterat över vad jag lägger in i begreppet handledning och hur jag fungerar som handledare.² Detta för att jag ska minska risken, för att jag ska ta med mina förutfattade meningar i mina analyser och intervjuer.

Kvalitativ metod handlar om hur man ska gestalta något och är en systematiserad kunskap om hur tillvägagångssättet är för att göra detta. (Starrin & Svensson, 1994). Den vanligaste metoden att samla in data till kvalitativa undersökningar är kvalitativa enkäter och intervjuer. En forskningsintervju har ett specifikt syfte och en specifik struktur och kräver därför noggranna förberedelser. Trots dessa, finns det ingen garanti för att den upprättade intervjuguiden, med ämnen och förslag till frågor, leder till att syftet med intervjun uppnås. Svaren kan vara svårtolkade, vilket exempelvis kan bero på frågornas karaktär eller på komplexiteten i det som ska undersökas.

2.1.1 Trovärdighet och äkthet

Enligt, Guba och Lincoln (1989), kan vid kvalitativa undersökningar, de konventionella bedömningstermerna ersättas med alternativa kriterier. De grundläggande begreppen trovärdighet och äkthet beskriver bättre de bedömningar som här är relevanta. De menar, att det är upp till användarna, att själv bestämma huruvida deras kontext stämmer överens med den kontext där forskningen genomfördes. Även Stake (1995) anser, att om resultaten ska användas i en annan kontext, får de som vill använda dem bedöma vilka likheter som finns i den egna kontexten.

Problem inom såväl kvalitativ forskning som aktionsforskning är att bedöma dess giltighet utanför den egna kontexten. Folkesson (2004), hänvisar till Dadds³ resonemang, om att det uppstår en maktfråga när aktionsforskning ska valideras. Hon menar, enligt Folkesson, att det inte är relevant att använda akademiska kriterier när aktionsprocesser ska utvärderas. Begreppet är inte användbart genom att denna forskning har en dubbel målsättning, nämligen att både förstå och förbättra den egna praktiken. Begreppet trovärdighet motsvarar bättre den giltighet som finns i denna typ av forskning. Huvudsaken är att visa, att forskarens tolkning av data är trovärdig, utifrån de som har bidragit med den.

Trovärdigheten kan bedömas utifrån undersökningens *tillförlitlighet* (istället för intern validitet), *överförbarhet* (istället för extern validitet), *pålitlighet* (istället för reliabilitet) och möjlighet att *styrka och konfirmera* (istället för objektivitet). (Guba & Lincoln, 1989). De resultat som forskaren kommit fram till kan återkopplas till dem som har deltagit i undersökningen och genom detta öka tillförlitligheten. Överförbarheten kan enbart bedömas av dem som ska använda resultaten i en annan kontext. Av vikt är att forskaren noggrant redogör för alla faser i forskningsprocessen för att en pålitlighet ska finnas. Forskaren måste också inta en självkritisk attityd till hur de egna förutfattade meningarna och förförståelsen kan påverka forskningen och dess resultat. Jag har eftersträvat att inta en självkritisk attityd och att redovisa den förförståelse som finns

² I den essä som jag skrev (2005) när jag läste högskolepedagogik: "Handledning - vilse i snårskogen eller utrustad med karta och kompass?" redogör jag för hur jag tolkar handledarrollen och handledaruppdraget. Essän kan ses som en redogörelse för den förförståelse, den referensram, som jag har, liksom avsnittet "Handledarrollen" i denna uppsats.

³ Dadds, Marion (1995). *Passionate enquiry and school development*. London: The Falmer Press.

och hur jag har försökt att hantera denna. Detta för att styrka och konfirmera den genomförda forskningen.

Eisenhart & Borko (1993) har försökt att nå trovärdighet genom att utarbeta fem generella kriterier för forskning om undervisning, vilka jag har tagit fasta på. Det första är att det är angeläget att datainsamlingsmetoder och analystekniker passar ihop. Det andra är att dessa används och tillämpas på ett tekniskt korrekt sätt. I det tredje uppmanas forskaren, att tydliggöra sin egen personliga tolkning. Fjärde kriteriet handlar om external och internal validitet. Vilket innebär att forskningen måste kommuniceras på ett sätt som är begripligt. Slutligen det femte som innebär att försöka skapa en helhet av de andra kriterierna, för att se hur de hänger ihop.

Undersökningens äkthet är beroende av huruvida resultatet återspeglar de åsikter som deltagarna i undersökningen representerar. Leder undersökningen till en ökad möjlighet att förstå sin egen och andras livsvärld? Bidrar resultatet till att deltagarna når nya insikter och då kan upptäcka andra aspekter, som ger möjlighet till en eventuell förändring och är denna i så fall möjlig att genomföra? Undersökningens resultat ska återkopplas till den skola där undersökningen har genomförts. Detta kommer att ske när uppsatsen är klar. Uppsatsen är tänkt att användas som ett underlag till en fördjupad diskussion om handledning och handledarrollen och förhoppningsvis kommer då frågorna att besvaras.

2.1.2 Etik

En vetenskaplig studie bör uppvisa god etik. Det innebär, att en forskare måste göra en avvägning mellan att få ny kunskap och skydda de individer som har deltagit i studien. Den vanligaste metoden, för att uppnå detta, är att anonymisera individer, platser eller institutioner. Detta utan att den "vetenskapliga hederligheten" åsidosätts. Om en god kvalitet ska uppnås, är det viktigt att forskaren visat respekt för dem som studerats och dem som drabbas av forskningens resultat (Starrin & Svensson, 1994). Jag har valt skydda deltagarna i min studie, genom att inte ange vilka kurser var och en undervisar i och inte om de är kvinnor eller män.

2.2 Val av metod

Enligt Holme & Solvang (1997), finns det ingen absolut skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder. Enkelt uttryckt används kvantitativa metoder för att omvandla information till siffror och mängder samt utifrån detta genomföra statistiska analyser. Vid kvalitativa metoder är det forskarens uppfattning eller tolkning av information som står i förgrunden och detta kan inte omvandlas till siffror (Holme & Solvang, 1997). Valet av metod handlar om vilken metod som bäst belyser det valda problemområdet och det är forskningsfrågorna som styr detta val. Min undersökning har en kvalitativ ansats. Det finns kritiska röster i olika metodböcker om de faror som lurar vid användandet av kvalitativa metoder. En är problemet med att få giltig information, genom den närhet som finns till den som ska studeras. Samtidigt menar Holme & Solvang (1997), att en kvalitativ studies primära syfte är att nå förståelse och inte pröva om informationen har en generell giltighet. Den närkontakt som undersökningsmetoden skapar i förhållande till de enheter som undersökts kan också öppna för en bättre

uppfattning om den enskildes livssituation. Målsättningen är enligt Starrin & Svensson (1994), *"att identifiera och bestämma ännu icke kända företeelser, egenskaper och innebörder med avseende på a) variationer b) strukturer och c) processer"* (s 23).

Kunskap om en persons livsvärld får vi genom att tolka och observera. Hur vi uppfattar saker och ting bestäms av den mening vi tillskriver världen, för att göra den begriplig. Enligt Hartman (1998) kan *"kvalitativa undersökningar karakteriseras av att man försöker nå förståelse hos en individ eller grupp av individer"* (s 239).

Förståelse av hur lärare tolkar sitt uppdrag som handledare av elevers lärprocesser, har jag försökt att uppnå genom att som datainsamlingsmetod använda mig av kvalitativ enkät och kvalitativ intervju. Kvalitativa studier är att föredra när forskaren försöker att förstå, särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster (Trost, 1997). Båda metoderna bygger på att frågeformulär används, men intervjun är vanligtvis mer personlig medan vid en enkätundersökning besvarar de tillfrågade frågorna på egen hand.

En kvalitativ enkät har, enligt Trost (2001), likheter med personliga intervjuer. Skillnaden är att den som svarar på frågorna själv skriver ner dessa och att ingen intervjuare medverkar. Trots menar vidare, att man ibland kombinerar enkät med personlig intervju och att det sker vanligtvis, när man tror att vissa frågor är alltför känsliga. Mitt val, att inleda min undersökning med att skicka ut en enkät, berodde inte på detta, utan mitt motiv var att denna förundersökning, skulle underlätta upprättandet av en intervjuguide till intervjuerna. Ett annat motiv var att minska min förförståelse genom att inte enbart bygga min studie på ett personligt möte med de utvalda intervjupersonerna.

En kvalitativ forskningsintervju, kan enligt Kvale (1997), hjälpa forskaren med att förstå en annan persons livsvärld. Enligt honom, har den *"unika möjligheter att träda in i och beskriva den levda vardagsvärlden"* (Kvale, 1997:55). I samtalet, om den mänskliga livsvärlden, förvandlas den muntliga diskursen till texter som ska tolkas. Forskningsintervjun är fenomenologins viktigaste insamlingsmetod. Denna ger svar på hur ting och händelser framträder just i den intervjuades medvetande. Våra upplevelser och erfarenanden är subjektiva och det finns därför inget "rätt" eller "fel" (Stensmo, 2002). Avsikten är att genom den intervjuades kvalitativa beskrivningar av denna, tolka deras mening (Kvale, 1997). Då kan djupare och mer fullständiga uppfattningar skapas om de fenomen som man studerar (Holme & Solvang, 1997).

Den stora fördelen med kvalitativa intervjuer, menar Kvale (1997), är att de är öppna. Det finns inga givna, standardiserade former utan intervjun bygger på öppenhet och flexibilitet. Intervjuförberedelserna är desto viktigare. Om den intervjuade ska kunna ge otolkade beskrivningar, är det viktigt, att den som intervjuar är öppen och lyhörd för de förändringar som kan uppstå. Det är samtidigt väsentligt, att intervjuaren är medveten om den mellanmänskliga dynamik som finns, när synpunkter bytes och tar hänsyn till detta både vid intervjun och i analysen (Kvale, 1997). Intervjuundersökningen har, enligt Kvale (1997), ett förlopp genom sju stadier, från tematisering, planering, intervju, utskrift, verifiering till den slutliga rapporteringen.

2.3 Datainsamling

Skolan som ingår i undersökning är den gymnasieskola, som jag arbetar på i Helsingborg. Skolan har ca 900 elever. Skolan har tre nationella program; estetprogrammet (ES), handels- och administrationsprogrammet (HP) och samhällsvetenskapsprogrammet (SP). Dessutom finns ett specialutformat estetiskt program och det individuella programmet. Skolan har en arbetslagsorganisation omfattande åtta ämnesövergripande arbetslag. Ambitionen är att varje lag ska bestå av två lärare per klass. Detta för att varje klass ska ha två mentorer. Varje arbetslag har en eller två samordnare. Samordnarnas uppgift är att leda arbetslagsmötena och fördela det arbete som ska utföras i lagen. Jag är, en av två, samordnare för ett av de tre arbetslag som finns på SP. Skolans samhällsvetenskapsprogram har inriktningarna ekonomi och samhälle och det lag, som jag tillhör, har hand om inriktningen samhälle. I laget ingår tio lärare och fem klasser. Sju av lagets lärare är kontinuerligt involverade i klassernas olika ämnesintegrerade fördjupningsarbeten. Varje klass har ett till två fördjupningsarbeten per termin. Ofta arbetar eleverna i mindre grupper, men ibland har de också individuella fördjupningar. Lagets lärare har lång erfarenhet av att arbeta med metoder, där vi lärare huvudsakligen fungerar som handledare. Ett fördjupningsarbete startar i regel med, att de involverade lärarna ger en övergripande ”faktabas”, för att rama in den kommande fördjupningen. Denna del kan innehålla föreläsningar, filmer, övningar, diskussioner etc. Elevernas redovisningar, av de olika fördjupningsarbetena, innehåller ofta både en skriftlig och en muntlig del.

De data som ligger till grund för min analys är hämtade från fyra enkätsvar och från två intervjuer av dessa lärare.

2.3.1 Presentation av lärarna

Lärarna i undersökningen har under flera år fungerat som handledare för elevers olika ämnesintegrerade, fördjupningsarbeten i det lag som jag ingår i. Två av lärarna har för ett par år sedan placerats, av rektor för SP, i två andra arbetslag. Anledningen till detta är att antal elever som sökte till samhällsinriktningen på SP minskade och i arbetslaget ingår nu fem istället för sex klasser. De lag, som de två lärarna har placerats i, arbetar sällan med ämnesövergripande fördjupningsarbeten.

Lärare 1 (L1)

Lärare 1 tog sin lärarexamen år 1970. Personen har arbetat som lärare i 30 år och av dem 19 år på den gymnasieskola som ingår i undersökningen. Läraren arbetar i det arbetslag som jag ingår i. Läraren intervjuades också.

Lärare 2 (L2)

Lärare 2 tog sin lärarexamen år 1976. Personen har arbetat som lärare i 32 år och av dem 24 år på den gymnasieskola som ingår i undersökningen. Läraren arbetar i det lag som jag ingår i.

Lärare 3 (L3)

Lärare 3 tog sin lärarexamen år 1997. Personen har arbetat som lärare i 10 år och av dem 8 år på den gymnasieskola som ingår i undersökningen. Läraren arbetar i ett annat arbetslag. Läraren intervjuades också.

Lärare 4 (L4)

Lärare 4 tog sin lärarexamen år 1998. Personen har arbetat som lärare i 10 år och samtliga år på den gymnasieskola som ingår i undersökningen. Läraren arbetar i ett annat arbetslag.

2.3.2 Enkäter

Först hade jag tänkt, att enbart intervjuva två lärare, men mot bakgrund av risken för att inte ha den distans som krävs, ändrade jag mig. Jag bad istället de lärare som är eller har varit involverade, som handledare, i laget skriva ner hur de ser på handledning och handledarrollen och skicka detta till mig. Detta var också ett sätt att klargöra vad jag kunde basera mina frågor på, till de intervjuer som jag senare skulle genomföra. Enkäten bestod av fem öppna frågor, en huvudfråga och fyra "hjälpfrågor" till denna (bilaga 1). Frågorna med en förklarande inledning skickades till åtta lärare.

En av hjälpfrågorna (fråga 3) borde jag ha formulerat på ett annat sätt. Frågan kan upplevas som styrande och öppnar inte för ett resonerande svar. Istället för att fråga om handledning är en metod som fungerar, kunde jag skrivit: "Hur fungerar handledning, som metod"? Frågorna och svaren skickades via e-post. Hälften svarade. Två från det arbetslag som jag tillhör och två ifrån två andra. Längden på svaren var ca en A4 sida. Av dem som inte svarat har en hamnat i ett lag som inte arbetar med tvärvetenskapliga studier, en ville inte svara och två ansåg att de inte hade tid. Frågorna skickades i slutet av höstterminen (-07) och flera var då överbelastade av olika arbetsuppgifter. Detta påverkar naturligtvis resultatredovisningen. Även om jag vid min analys inte kommer att ta hänsyn till de olika kurser, som handledarna undervisar i, hade jag fått en bättre inbördes ämnesspridning om samtliga hade svarat. Fler hade kanske svarat om jag först kontaktat var och en muntligt och därefter skickat min förfrågan personligen till var och en. Nu skickade jag en förfrågan till alla samtidigt. De svar, som jag erhöll, gav trots detta, en fördjupad bild av handledarrollen. Tre av de fyra enkätsvaren höll en formell ton, vilket jag har tolkat som att även de har distanserat sig och försökt att se på sig själva "utifrån".

2.3.3 Intervjuer

Utifrån den kunskap som jag inhämtat vid analys av enkätsvaren har jag sedan valt ut två lärare för att diskutera mina resultat. Valet blev en lärare från det lag som jag ingår i och en lärare som numera arbetar i ett annat arbetslag. Även detta, var ett sätt att minska min förförståelse samtidigt som det är intressant att se om lärarnas synsätt kan skilja sig åt beroende på vilket lag läraren arbetar i. Den intervjuguide som upprättades, utgick från textanalysresultatet (bilaga 2), vilket innebar att de frågor som formulerades, tog sin utgångspunkt i ett förtydligande av de undervisningsmål som framkommit i enkätsvaren samt hur lärarna som handledare gör för att dessa ska uppnås. Vid intervjuerna använde jag bandspelare. Varje intervju varade i ca 60 minuter.

Det finns olika typer av intervjuer som exempelvis strukturerad intervju och ostrukturerad. Den intervjuform som jag använde var en halvstrukturerad intervju. Den halvstrukturerade intervjuens fördel är att den öppnar en möjlighet att förändra frågornas form och ordningsföljd under intervjuens gång. Den intervjuade ges också möjlighet att tala fritt och utveckla sina åsikter. Intervjuaren har arbetat fram områden som ska diskuteras under intervjun och ett antal frågor som ska besvaras (Lantz, 1993).

Om intervjusituation ska bli meningsfull är det viktigt att en tillit byggs upp mellan parterna. Deltagandet måste vara frivilligt och för att samtalet ska bli otvunget och spontant måste forskaren vara uppmärksam och öppen i intervjusituationen. Likaledes är det viktigt att problemområden som den intervjuade berättar om följs upp och att även icke-verbala reaktioner noteras (Holme & Solvang, 1997). Både inom fenomenologin och hermeneutiken framhålls ett lyssnande förhållningssätt vid intervjun. Jag har, valt en hermeneutisk tolkningsmetod, vilket innebär, att jag måste lyssna till alla de nyanser som kan finnas i den intervjuades beskrivningar och gång på gång tolka dessa, tills jag anser att jag har uppnått den rimligaste tolkningen. Enligt, Kvale (1997) är intervjun som metod varken objektiv eller subjektiv utan den är en intersubjektiv interaktion.

Den upprättade intervjuguiden inleds med några allmänna frågor, för att skapa en avslappnad atmosfär. Även om intervjupersonerna, känner mig som person, är det en ovanlig situation både för dem och för mig, att genomföra en bandinspelad intervju. Intervjun ägde rum på skolan i ett av bibliotekets grupprum. Miljön är väl känd, för intervjupersonerna och rummet gav samtidigt den avskildhet som behövs för att genomföra en längre intervju. Intervjupersonerna hade fått intervjuguiden i förväg via e-post, med de teman och förslag på relevanta frågor som var fokus för samtalet. Min förhoppning var, att detta skulle öka personernas möjlighet att ge nyanserade beskrivningar. Möjligheten att i förväg få tänka efter, kan leda till att olika aspekter av fenomenet blir tydligare. Jag har tidigare påpekat, att reflektion kan ge en behövlig distans och kritisk granskning av den egna handledarstilen, vilket kan bidra till att flera dimensioner av denna blir synlig.

Den första intervjun ägde rum 080106 mellan 10.00-11.00. Den andra intervjun genomfördes en stund senare mellan 11.15-12.10. Efter lite småprat testade vi att spela in, för att se om respektive persons röst hördes ordentligt på bandet. Vi spelade upp detta och konstaterade att det fungerade. Denna inledning bidrog till att stämningen blev avspänd och jag upplevde inte att närvaron av bandspelaren störde intervjun. Under intervjuns gång antecknade jag stödord, för att kunna sammanfatta intervjun i slutet. Efter de inledande frågorna förde jag in samtalet på de centrala frågorna i intervjuguiden. Båda klargjorde vad de ansåg begreppen/teman stod för och hur de som handledare arbetade för att uppnå detta. Även de problem som de ansåg fanns kom med. Svaren var genomtänkta och efter intervjun kommenterade båda att de hade funderat över frågorna innan de kom till intervjun. Jag summerade vad som sagts, för att ge personerna en möjlighet att komplettera eller förtydliga vad de menat. Själv ansträngde jag mig för att uppvisa den intervjuskicklighet som Denscombe (2000), beskriver. Jag försökte, att vara uppmärksam, stå ut med tystnad, sufflera, följa upp och inte värderar deras svar. Ibland var det svårt att formulera frågor som inte innehöll några omdömen eller var ledande. Vikten av att stå ut med tystnad var kanske det mest väsentliga delen, för tystnaden var produktiv. Ofta ledde den till ytterligare förklaringar och också till att andra aspekter kom fram. När intervjun var slut ville båda sitta kvar en stund och tala igenom det som sagts.

Vid intervjuer är utskriftsprocessen en väsentlig del av intervjumetoden. Under utskriftsarbetet väcks samtalen till liv igen och de utskrivna textsidorna underlättar arbetet, att ta fram de delar som är intressanta att använda. Jag använde mig av en av de utskriftsförslag som Denscombe (2000) föreslår, där intervjuarens frågor och den intervjuades svar skrivs in i en tabell innehållande kolumnerna: radnummer, svar och

kommentar. Detta för att strukturera materialet i en text som ger överblick och underlättar jämförelser. Olika svar hittas lättare och ska materialet också läsas och tolkas av en utomstående, underlättar en utskriftsmodell med radnummer en efterföljande gemensam genomgång av svaren. De bandinspelade intervjuerna skrevs ut ordagrant och resulterade i ett utskriftsmaterial på 13 sidor. Ljudupptagningen var bra, så jag hade inga problem med att höra vad de svarade.

2.4 Tolkningsmetoder

De skriftliga svaren och intervjuerna tolkade jag i *steg ett* utifrån den fenomenologiska tolkningsläran, hermeneutiken. Genom att forskningen sker i den egna praktiken och en förförståelse finns, är det svårt att lägga alla hypoteser, modeller, teorier och system åt sidan vid analysen av data. Inom fenomenologin benämns denna "avskalning"-bracketing. Forskarens användning av sin förförståelse i metoden är ett hermeneutiskt drag, vilket kan ses som ett motsatsförhållande till den fenomenologiska ansats som jag har, men enligt Karlsson (1993) bör en tolkning balansera mellan en strävan att undvika förutfattade meningar och att använda sin kulturella och lingvistiska förståelse för att förstå subjektets upplevelser. Kunskap om en individs livsvärld nås genom tolkning av det observerbara beteendet. Forskaren måste förklara hur tolkning av förståelse har gått till och hur denna kan rättfärdigas (Hartman, 1998). Brukligt är att använda den "hermeneutiska cirkeln," för att skapa mening, genom att röra sig från helheten (satsen) till delen (satsdelarna) och tillbaka till helheten. Syftet är, enligt Ricouer (1986) att genom detta utveckla en bättre förståelse genom att noga och kritiskt lyssna på argument och självkritiskt granska sina egna tolkningar. Tolkningen är en ständig process, där det är viktigt att gång på gång återvända till texterna, jämföra tolkningsutkasterna och förförståelserna. Genom att medvetandegöra mina egna förväntningar, åsikter, känslor o s v, min förförståelse, är det lättare att pröva om de tolkningar som jag gör har påverkats av denna och då försöka hitta andra möjliga tolkningar. Samtidigt måste en förståelse för fenomenet finnas för att förstå individens tolkning av fenomenet och handlingar, vilket även fenomenologins förespråkare hävdar. Metoden används för att tolka olika texter och människors berättelser om olika livserfarenheter. Texterna kan vara utskrift av en bandinspelad intervju, en uppsats och så vidare, det gemensamma är att de bygger på talat eller skrivet språk.

I *steg två* försökte jag att närma mig den "avskalning" som trots allt är viktig att göra vid tolkningar genom att använda mig av vad Weber (2002) kallar "idealtyper". Dessa baseras på en förståelse av olika fenomen i livsvärlden och har enligt Lindgren (1994) stora likheter med de teoretiska kategorier som konstrueras inom den fenomenologiska traditionen. Webers (2002) teoretiska konstruktion "idealtyp" är en hypotetisk konstruktion och kan ses som ett hjälpmedel att renodla vissa fenomenens väsentligaste särdrag. Användandet av Webers verktyg "idealtyp" är ett försök att minska risken för att min egen förförståelse ska påverka resultaten. Webers "idealtyper" kan underlätta vetenskaplig granskning av den intersubjektiva världen, genom att de är förenklade och avskalade. Vissa drag hos en social enhet eller förhållanden betonas för att beskriva och analysera denna. Det är viktigt, att påpeka att dessa enbart är just hypotetiska konstruktioner och användandet av dem är ett sätt att utföra en analys. Idealtyp - Handledarroll är min teoretiska konstruktion som jag kommer att använda, som en del, i mina analyser.

Enkättexterna och utskriftstexterna från intervjuerna har organiserats tidsenligt och socialt för att tydliggöra dess mening. En *narrativ strukturering* av materialet inriktar sig på att utveckla strukturen på de historier som berättas. Kvale (1997), menar att om det inte ingår några spontant berättade historier kan en narrativ analys skapa en sammanhängande historia av det som berättas, vilket min ambition har varit utifrån de berättelser som finns i de enkäter och intervjuer som jag genomfört. Först kommer enkäterna och tolkningen av det de berättar och därefter följer tolkningen av berättelserna från intervjuerna. Detta är tolkningssteg 1. Resultaten från dessa tolkningar sammanförs och en ny tolkning görs, tolkningssteg 2.

2.4.1 Den hermeneutiska cirkeln

Tolkningssteg 1

Textanalysen är en flerstegsprocess:

Steg 1 – tolkning av texten som helhet.

Steg 2 – sökande efter tema/teman i texten.

a. vad är poängen? meningen?

b. ett tema är en förenkling.

c. ett tema är spritt över hela texten.

d. ett tema är formen för att hitta det man försöker att förstå.

Steg 3 – texter jämförs med likartade teman.

Steg 4 – återvänder till texten som helhet med den fördjupade förståelse för en upplevelse/ erfarenhet som steg 2 och 3 gett.

Olika möjliga tolkningar prövas tills det att den rimligaste tolkningen har funnits utifrån den tillgängliga informationen (Starrin & Svensson, 1994). I mina tolkningar har jag använt mig av denna flerstegsprocess.

2.4.1.1 Enkätsvaren (L1, L2, L3 och L4)

Under steg ett läste jag enkätsvaren flera gånger för att få en helhetsuppfattning av utifrån svaren. Steg två var att söka efter meningsskapande enheter och hitta teman. Dessa noterades och det blev tre teman. Det första temat handlade om vad eleverna ska uppnå, det andra om vad en bra handledning innehåller och det tredje vilka svårigheter som kan finnas för att uppnå en sådan. I steg tre lästes svaren igen, utifrån de teman, som jag upprättat och det som inte var relevant sorterades därefter bort. Återstoden sorterades under de rubriker som varje tema hade fått. Nu läste jag tema för tema och jämförde svaren, för att se om de behövde brytas ner i ytterligare teman. Slutligen, i steg fyra återvände jag till enkätsvaren som helhet, för att utifrån min fördjupade kunskap pröva om jag nått den rimligaste tolkningen.

2.4.1.2 Intervjusvaren (L1 och L3)

De utskrivna intervjusvaren läste jag i steg ett igenom flera gånger för att tolka utskriftstexterna som helhet. I steg två letade jag efter teman i utskriften och om utskriften uppvisade likheter och olikheter. Jag ansträngde mig för att kontrollera rimligheten i deras svar och jag återvände flera gånger till inspelningarna för att lyssna på hur dessa framställdes. Jag fann två teman. Det ena handlade om innebörden av de kompetenser som eleverna ska uppnå och det andra om handledarrollens mer övergripande funktion. Även, min handledare, läste utskriften och därefter träffades vi för att gemensamt diskutera intervjuerna och våra tolkningar av dem. Vi enades om, att intervjuerna skulle sammanfattas i löpande text, utifrån de teman som de innehöll. Detta för att tydliggöra de likheter och skillnader som fanns i intervjusvaren. I steg tre sorterades svaren i de två teman som jag upprättat. Dessa lästes igenom och jag kontrollerade att jag fått med det väsentligaste utifrån svaren. I steg fyra läste jag intervjutexterna som helhet och prövade om jag i mina sammanfattningar uppnått den rimligaste tolkningen.

2.4.2 Idealtyp

Tolkningssteg 2

En ”idealtyp” av handledarrollen, utifrån styrdokumentens målbeskrivningar, skulle kunna vara när en lärare, ger en handledning, där eleven får möjlighet:

- att formulera och pröva hypoteser och lösa problem
- att utveckla en analytisk förmåga
- att utveckla ett alltmer vetenskapligt betraktelse sätt att arbeta och tänka
- att ta ett ökat eget ansvar
- att finna och analysera samband
- att formulera problem och föreslå lösningar
- att tolka, förstå och förklara

Handledarrollen innehåller också en mer ”osynlig” del, där handledarens förhållningssätt är viktig. Enligt Lpf 94, ska läraren stimulera, handleda och stödja eleven. Vilken attityd handledaren har och handledarens förmåga att just använda ett samtalsmönster påverkar naturligtvis den som ska handledas (Dysthe, 1995). En handledningssituation skulle då kunna bygga på ett samtalsmönster som innefattar:

- autentiska frågor
- uppföljning
- positiv bedömning

Resultatet från tolkningarna av enkät- och intervjusvaren sammanfördes därefter i den upprättade konstruktionen Idealtyp – Handledarroll, utifrån de fem teman som jag fann. En ny analys gjordes, där jag än en gång prövade om jag nått den rimligaste tolkningen.

Tolkningen av resultaten har inte varit enkel. De svårigheter som jag har stött på, kan delvis härledas till den problematik som uppstår, när fokus för undersökningar är den egna arbetsplatsen. I tolkningsarbetet kan det uppstå en konflikt mellan att uppvisa god etik och inte åsidosätta vetenskaplig hederlighet. Starrin & Svensson, (1994), anser emellertid att en rimlig avvägning, är tecken på god kvalitet, vilket jag har försökt att göra. Det innebär att jag inte har förtigit, lagt till eller tillmätt saker olika vikt, för att det passat mitt syfte. Jag har strävat efter att vara sanningsenlig och omsorgsfull. En hjälp har användandet av konstruktionen Idealtyp - Handledarrollen varit, likaså att en utomstående, min handledare, har tagit del av och tolkat intervjuvaren. Forskarens förförståelse kan också ställa till problem, när tolkningar prövas. Vid mina tolkningar, har jag därför försökt att inta en självkritisk attityd, för att upptäcka mina egna förutfattade meningar och hur dessa kan ha påverkat resultaten. Hermeneutiken, som metod, handlar om att pröva tolkningar, men det finns ingen metod för att göra tolkningar, utan de bygger på forskarens erfarenhet, kreativitet och fantasi. En fördel vid förförståelse kan då å andra sidan vara, att den kultur som praktiken har och det språkbruk som finns här, lättare kan förstås av en person som ingår i denna (Karlsson, 1994). Denna förförståelse kunde jag använda mig av, när min handledare och jag diskuterade våra tolkningar av intervjuvaren. Jag kunde förtydliga en del ordval som härstammar från den kultur som finns på skolan.

3 Resultat

I resultatredovisningen går jag först igenom resultatet av tolkningssteg 1. Jag inleder med att beskriva det helhetsintryck som enkät- och intervjutexterna gav, därefter vilka meningsbärande enheter som skapats utifrån de frågor som ställts till texterna och vilka likheter och olikheter som då växte fram i dessa. Därefter gör en jämförelse mellan de likheter och olikheter som jag fann i lärarnas svar beträffande hinder och möjligheter av lärarnas upplevelser av vilka kompetenser eleverna ska uppnå samt hur en handledning bör fungera för att dessa ska uppnås. Efter detta följer en resultatdiskussion av de hinder och möjligheter som upptäckts i enkättexterna. Nästa steg blir att beskriva de hinder och möjligheter som framkommit i intervjutexterna och diskutera dessa resultat. Kapitlet avslutas med en redovisning av resultaten från tolkningssteg 2, där resultaten från enkäterna och intervjuerna har sammanförts.

3.1 Resultat: Tolkningssteg 1

Steg 1 Helheten

Enkäter:

Helhetsintrycket av min läsning, av de fyra enkäterna, var att lärarnas tolkningar av handledning och handledarrollen uppvisade flera likheter. Handledning av elever sågs som något positivt och det fanns en överensstämmelse i vad den skulle leda fram till. En del av de mål som uttrycks i läroplan- och program mål användes för att tydliggöra detta. Även i lärarnas tolkningar av vad en bra handledning ska innehålla fanns flera likheter.

Lärarna uttryckte att handledningen ska bygga på en dialog och genom samtalet kan eleven utvecklas, vilket kan ske när läraren lyssnar på eleven och ställer frågor. Det framkom även att det fanns hinder i lärarnas arbetssituation som ibland omöjliggjorde att en bra handledning.

Intervjuer:

Helhetsintrycket av de två intervjutexterna, var att tolkningen av styrdokumentens mål var tämligen likartad. Däremot skiljde sig intervjupersonernas uppfattningar åt om elevers möjligheter att uppnå dessa. Båda ansåg att handledning och rollen som handledare var positiv för läraren och utvecklande för eleven.

Steg 2 Meningsskapande enheter

Meningsskapande enheter kan enligt Kvale (1997) skapas genom att forskaren ställer frågor till texten. Med hjälp av dessa försökte jag utröna vad det är som uttrycks och hur detta uttrycks i enkät- och intervjutexterna. Jag fann tre teman i enkättexterna:

- Vad eleverna ska uppnå
- Vad en bra handledning innehåller
- Vilka svårigheter som finns för att uppnå en bra handledning

och två teman i intervjutexterna:

- Innebörden i de kompetenser som eleverna ska uppnå
- Handledarrollens mer övergripande funktion

Enkäter:

I beskrivningarna över vad eleverna förväntades att uppnå fann jag i tre av svaren, att utöver att ange olika mål från styrdokumentet, fanns där även en reflektion över vad dessa stod för, medan det i ett svar endast fanns en uppräkningslista över de styrdokument som innehåller målbeskrivningar. Likaså fann jag i tre svar uttryck som kunde tolkas som om dessa lärare var relativt klara över sin roll som handledare, medan det i ett av svaren fanns uttalande som tydde på en frustration över en omöjlig arbetssituation, som inte bidrog till att en bra handledning kunde genomföras. De svårigheter som upplevdes fanns för att ge en bra handledning skiljde sig åt. Två fokuserade på den roll som läraren har i förhållande till den som ska handledas, en på hur elevers förhållningssätt påverkade handledningen och en på antal elever som skulle handledas.

Intervjuer:

I intervjutexterna fann jag två olika förhållningssätt till handledarens möjligheter att hjälpa elever att uppnå de kompetenser som finns beskrivna i styrdokumentet. I en av intervjutexterna fanns en osäkerhet på vad handledarrollen innefattar och möjligheten för en enskild lärare att påverka elever inte var stor. Det individuella mötet med eleven upplevdes ändå som värdefullt. I den andra intervjutexten fann jag en handledarroll som handlade om att träna eleverna till att uppnå målbeskrivningarnas kompetenser.

Steg 3 Hinder och möjligheter: likheter och olikheter

Enkätsvaren och de utskrivna intervjuerna lästes igen. Efter det att jag läst dessa några gånger växte likheter och olikheter fram. Enkätsvaren har jag valt att redovisa i form av citat, medan intervjutexterna har reducerats till kortare och koncisare formuleringar,

utifrån en narrativa strukturering, som kommer att reducera intervjutexterna. Reduceringen genomförs med hjälp av meningskoncentration. Enligt, Kvale (1997 s 174) innebär det att de meningar som intervjupersonerna uttryckt formuleras mer koncist, så att den väsentliga innebörden av det som sagts pressas samman i kortare uttalande.

Två av de fem teman som jag totalt fann handlade om de kompetenser som eleverna ska uppnå och tre av dem handlade om handledning och handledarrollen. Jag har valt att sammanföra de fem till två:

- Vilka kompetenser som eleverna ska uppnå
- Hur handledningen bör vara för att dessa mål ska nås

Dessa två teman blir en utgångspunkt för de jämförelser jag gör beträffande lärarnas upplevelser av de hinder och möjligheter som finns i att handleda elever, så att de når de kompetenser som finns i styrdokumentens målbeskrivningar.

Hinder: Likheter och olikheter av lärarnas upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

Möjligheter: Likheter och olikheter av lärarnas upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

3.1.1 Enkäter

Lärarnas svar redovisas med hjälp av citat. De olika redovisningarna av de likheter och olikheter som upptäckts beträffande hinder och möjligheter inleds först med en kort sammanfattning av vad lärarna har svarat.

3.1.1.1 **Hinder:** Likheter och olikheter av lärares upplevelser

Likheter av lärares upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

Hinder för att en handledning ska bli bra är att handledaren tar över elevens arbete, styr för mycket, att tidsutrymmet är för kort och att handledaren inte känner eleven och då inte vet vilken handledning de olika eleverna behöver.

L2 Fallgropar är min egen iver att jag säger hur de ska göra. /.../ vi kanske är så stressade att vi gör, som morsor vi är, jobbet är dem. Vi ställer ledande frågor och när svaret inte kommer tillräckligt snabbt svarar vi själva. En annan fallgrop är att tiden inte räcker till för att säkra att eleven faktiskt vet vad hon håller på med. Elever svarar ju gärna som de tror att vi vill att de ska.

L3 Man hinner sällan att förbereda momentet ordentligt, speciellt om man ska samarbeta med en kollega. Man kör igång halvfärdiga projekt...

- L4** ... inte enkelt att handleda en elev om du inte känner eleven ... Det krävs med andra ord tid för att lära känna eleven ... hur eleven gör och behöver handledning i. En stressad handledare leder förmodligen inte till att handledningen blir bra. En annan fallgrop kan vara att handledaren går in och styr för mycket. Var går gränsen mellan bollplank och idéspruta?

Olikheter av lärares upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

Hinder kan också vara att icke ambitiösa elever sysslar med annat när handledaren handleder andra elever i klassen och att de tar inte tillvara på tiden genom att då arbeta med sitt fördjupningsarbete. En annan är att elever inte förstår fördjupningsuppgiften och kan då inte föra ett samtal. Även bristen på kommunikation mellan olika handledare ses som ett hinder.

- L1** ... ambitiösa elever lägger beslag på det mesta av min tid och att de lite ”slöare” utnyttjar detta till att göra andra saker.

- L2** ...när elever skrivit något längre och greppar sin uppgift, då kan de faktiskt samtala på sina villkor om hur de tänkt sig. Det händer inte så ofta.

- L3** ...elever har flera handledare som skulle behöva kommunicera.

3.1.1.2 Möjligheter: Likheter och olikheter av lärares upplevelser

Likheter av lärares upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

Elever ska uppnå ett självständigt, kritiskt och reflekterande förhållningssätt, de ska dra egna slutsatser, vara analytiska och hantera fakta vetenskapligt. En handledning som möjliggör detta är när det finns ett klart mål för handledningen och att handledaren lyssnar och ställer frågor. Relationen ska vara tillitsfull och det ska finnas gott om tid och ingen ska störa samtalet.

- L1** ... träna eleverna att hantera information utifrån ett speciellt syfte. /.../ problemformulering eller frågeställning... presentera sitt faktaunderlag på ett analytiskt och vetenskapligt sätt. Däri ingår också att reflektera över och diskutera vad man kom fram till. /.../ ...en mer självständig och vetenskapligt inriktad arbetsform som bättre förbereder eleverna på den omvärld som möter dem efter gymnasiet. /.../ Det ska enligt min uppfattning vara eleven som är mest aktiv vid detta tillfälle medan jag lyssnar/läser och ställer frågor på sådant jag saknar eller är oklart. /.../ Jag tycker faktiskt att metoden fungerar. Eleverna i åk 1 tycker att det är spännande med en helt ny arbetsform. De känner att de tar ett steg framåt i sin utveckling och för många är detta mycket stimulerande även om det också krävs en större arbetsinsats.

- L2** ... leda, men inte styra, dem till ett självständigt, kritiskt och reflekterande förhållningssätt. /.../ . Därmed blir de måhända duktiga på att dra självständiga slutsatser. /.../ Det optimala är när eleven driver sina egna frågor och använder mig som bollplank. /.../ Handledning är en metod som fungerar om eleverna greppar uppgiften och att de själva har gjort ett gediget grundarbete.

- L3** Själva handledandet tycker jag är den optimala pedagogiska metoden. Att föra en dialog med en eller flera elever, gärna enligt den grekiska metoden – undervisa genom att ställa frågor /.../ de enskilda samtalen, samtalen med grupper osv.
- L4** Genom att handleda eleven kan jag hjälpa henne/honom genom lärandeprocessen. Jag fungerar då som ett bollplank och som en spegel. /.../ Handledningen ska stötta eleven i dennes lärande och hjälpa eleven att nå sina mål. ... god arbetsmiljö; gott om tid och inget som stör... klart mål för såväl elev som handledare ... tillit – eleven vågar vara sig själv och ställa ”dumma” frågor... tilltro – handledaren tror på elevens förmåga ... utvecklande samtal med raka besked

Olikheter av lärares upplevelser av vilka kompetenser det är eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska nås.

Handledning fungerar, men är inte en metod utan den handlar om att stötta eleven, så att eleven kan komma vidare och nå alla de olika utbildningsmålen.

- L3** ... ska uppnå kursmålen, ämnesmålen, programmålen inriktningmålen, och målen för gymnasieskolan i stort. /.../ Konkret handlar det ju om att se var varje individ ligger och – försöka – lyfta varje individ ett snäpp i taget utifrån individens framtida behov. /.../
- L4** Jag vet eg. inte om jag vill kalla handledning för en metod, men visst fungerar handledning. Hur ska du annars stötta elever att nå de mål som ska uppnås?

3.1.1.3 Resultatdiskussion: Hinder och möjligheter

Hinder

Likheter i lärarnas upplevelser

En av de hinder som lyftes fram i texterna från två av lärarna (L2 och L4), var att det fanns en risk för att handledaren styr för mycket och tar över elevernas arbete. Elevens möjlighet att nå ett meningsfullt lärande kan då utebli, men det kan vara så att vissa elever behöver en handledare som är ”morsa” för det tar tid för dem, att nå den självständighet som är ett av målen. Franke (1999) anser att handledaren då blir en trygghetsskapande hjälplärare. Andra som är mer självgående behöver kanske en handledare som fungerar som ett ”bollplank”, eller för de elever som kör fast och inte kommer någonstans eller har brist på idéer, kan kanske en handledare som fungerar som en ”idéspruta”, hjälpa dem vidare. Handledarrollen för de två sistnämnda är mer att vara en medtänkare, en person som aktivt deltar i elevens tankeprocess (Franke, 1999). Den handledning som en elev behöver kan se olika ut beroende på var eleven befinner sig i handledningsprocessen.

En slutsats kan vara att den *handledning som ges ska anpassas till den nivå eleven befinner sig på.* (Carlgren, 2003).

Olikheter i lärarnas upplevelser

Tre av lärarna tog upp brist på tid som ett hinder, men från olika synvinklar. L1 lyfte fram, att det fanns seriösa elever som förväntade sig ett tidsutrymme, som

omöjliggjorde för handledaren att hinna med samtliga elever som skulle ha handledning, vilket ledde till att mindre ambitiösa elever använde tiden till annat. En möjlighet att hantera de elever som vill ha ett tidsutrymme som är omöjligt att ge i förhållande till andra elever som ska ha handledning är, enligt min mening, att handledaren skapar en viss distans till den som ska handledas och genom det få lättare att sätta en gräns för vad en rimlig tid kan vara. Samtidigt behövs ett tidsutrymme, enligt L2, som möjliggör för de olika eleverna, att de får den tid de behöver. Enligt L4 behöver handledaren också tid, så möjlighet finns att lära känna de olika eleverna. Även Selvin & Lavery (1991) menar att tidsutrymmet ska vara tillräckligt, så eleverna inte blir stressade. Handlingsmöten bör, enligt dem, ske regelbundet och det bör finnas ett bokningssystem för att underlätta bokning av tid. Det behövs förmodligen tätare träffar i början och i slutet av en handledningsperiod. Om ett bokningssystem finns behöver inte elever vänta på varandra och elever vet i förväg vilket tidsutrymme som de förfogar över. De elever, som inte tar till vara på tiden när de väntar på handledning, är kanske inte självgående utan hade behövt en handledare att hålla i handen, en ”morsa”. Handledaren behöver diskutera, med dem som ska handledas, vilka förväntningar de har och utifrån dessa skapa en struktur för hur handledningen ska se ut.

En slutsats är då att det behövs en *handledningsstruktur*. Lindberg - Sand (2002), pekar på två handledningsmodeller, som skulle kunna vara en framkomlig väg, för att hitta en lämplig struktur. Dessa är den professionella den utforskande. Modellerna är tydligt avgränsade och de inblandade har fört en dialog om vad som ska gälla. Vid en professionell handledning har handledaren tid för eleven och uppdraget är tydligt. Genom att det finns tid för samtal och reflektion kan eleven bli uppmärksam på olika inslag i lärandet. Handledaren utnyttjar hela sin kompetens, men av vikt är att handledaren förmår att hantera situationen och samspelet i denna, så att det blir ett samspel och inte en ensidig kommunikation. Den utforskande är användbar när handledarens och elevens inriktning inte överensstämmer. Handledaren och eleven behandlar då vilka lärandeprocesser som är relevanta och hur elevens arbete kan avgränsas och förverkligas. Väsentligt är, enligt L2, att handledare och elev på ett tidigt stadium i handledningsprocessen, är överens om hur uppgiften ska tolkas.

Möjligheter

Likheter i lärarnas tolkningar

Tre av lärarna, L1, L2 och L4, uppvisade stora likheter i tolkningarna av vilka styrdokumentens intentioner är av vilka kompetenser eleverna ska uppnå. Likheter fanns även i deras tolkningar av hur handledningen ska vara för att eleverna ska ha möjlighet att uppnå dessa kompetenser. Handledningen ska ha ett klart mål och handledaren ska lyssna och ställa frågor. Relationen mellan handledare och elev ska vara tillitsfull. Likheterna i tolkningarna kan bero på, att lärarna under många år, har varit involverade, i olika klassers ämnesintegrerade studier. De har då haft möjlighet, att resonera om och reflektera över den egna handledningen med andra lärare och har då lättare kunnat forma sin egen handledarroll och handledarstil. Denna möjlighet kan också ha inneburit att läraren måste se på sig själv som person och då kan lärarens självkänneträkna ha ökat.

Även om språket är likartat behöver det inte innebära att handledningen är det, vilket kanske den heller inte ska vara. Genom att eleverna möter en variation, kan detta bidra

till att eleverna får möjlighet att se andra perspektiv och bryta invanda mönster. Det gemensamma språkbruket, kan samtidigt vara ett uttryck för, att lärarna har en medvetenhet om vad som krävs, för att elever ska uppnå målen, men det kan också vara ett sätt att dölja en osäkerhet, om vad som förväntas av respektive lärare i mötet med olika elever och deras olika sätt att lära. Om en konstruktiv handledning ska ske bör handledaren vara klar över vad handledningen ska leda fram till, vilken ens handledarstil är och hur denna kan anpassas till elevernas olika lärprocesser. Enligt, Isberg (1996) bör kompetenta lärare reflektera över sin handledning och elevernas reaktioner på denna, vilket är en förutsättning för att lärarens självkänedom om denna ska öka.

En slutsats kan då vara att en handledare bör ha det en *god självkänedom*. Persson (1999), menar att detta är en viktig förutsättning för en konstruktiv handledarroll, eftersom en viktig del i inlärningsprocessen är den samverkan som sker mellan handledare och elev.

Eleverna, i sin tur, måste se uppgiften, de ska arbeta med, som personligt värdefull. Vägen dit är nog inte helt enkel. Enligt, Newton (2003), är det elevers inre motivation som fungerar som stöd för ett självstyrt lärande. Motivation formas av elevers självuppfattning och är individuell. Handledaren behöver därför vara lyhörd och vid brist på motivation, försöka hitta strategier för att få eleven att känna en positiv motivation att lära. I handledarsamtalen är det viktigt att tydliggöra förväntningar, handlingsplaner och behovet av att stämma av framstegen och kontrollera resultaten. Newton (2003) menar, att ett konstruktivt samtal kan uppnås om handledaren ställer fokuserade eller autentiska frågor. Genom detta kan läraren stödja målen att eleven både lär sig ämnet och införskaffar nya färdigheter att lära. Likaledes är lyssnandet en viktig del i handledningen. Samtalet bör inte bli en envägskommunikation utan en dialog som också innehåller ett effektivt lyssnande. Ett lyssnande som präglas av både en subjektiv närhet och en objektiv distansering. Det subjektiva gäller inlevelse, förståelse och accepterande och det objektiva handlar om klarhet och struktur (Nilsson & Waldemarson, 1994). Förmåga att lyssna och att ställa reflekterande frågor, bidrar till att elever lär, för att enbart påverka elevers tänkande, genom träning av olika färdigheter, hjälper kanske inte lärandet. Lärandet är en individuell process och kräver ett aktivt, eget engagemang även när eleverna får handledning i grupp.

En slutsats är då, att en handledningssituation bör bygga på att handledaren *lyssnar* och *ställer frågor*, vilket även framkom i de inlämnade texterna. Det samtalsmönster som Dysthe (1995) föreslår och som ingår i den upprättade konstruktionen - Idealtyp, skulle kunna vara en framkomlig väg.

Olikheter i lärarnas tolkningar

En av lärarna, L3, räknar enbart upp olika styrdokument, vilket kan tolkas som att dokumentens innehåll inte är väl kända, men vid intervjun av läraren, framkom att det inte var så.

3.1.2 Intervjuer

Intervjuerna redovisas i löpande text baserad på meningskoncentration. I intervjuerna deltog Lärare 1 (L1) och Lärare 3 (L3). De svar som redovisas är svaren på fråga 7: ”Vad innebär det för dig att eleverna ska bli självständiga, kritiska, reflekterande och analytiska?” och svaren på fråga 8: ”Vad gör du som handledare för att uppnå detta?”

Presentation av lärarnas erfarenhet av handledning av elever:

L1:

Lärare 1, började med att pröva att handla elever i deras självstyrda arbeten när Lpf 94 kom. Skolan var då inte organiserad i arbetslag utan läraren samverkade med en annan lärare i ett fördjupningsarbete i en klass. Denna samverkan upplevdes som positiv och de flesta av eleverna var nöjda och läraren fortsatta då att pröva detta arbetssätt. Läraren menar att eleverna trivs med att ta eget ansvar för sina studier och utifrån ett vetenskapligt förhållningssätt arbeta med självstyrda uppgifter, där läraren fungerar som handledare. Läraren anser att det alltid finns några elever som inte klarar detta och den kan bero på att ”de inte är tillräckligt mogna för att arbeta på detta sätt” eller att de ”kanske mer skulle passa på en praktisk linje”.

L3:

Lärare 3, började med att pröva att handleda elever när läraren kom till den skola som deltar i undersökningen. Skolan var då organiserade i ämnesövergripande arbetslag. Läraren placerades i det lag som jag tillhör. Arbetslagets elever arbetade med olika ämnesintegrerade fördjupningsarbeten, där lärarna i laget fungerade som handledare. L3 menar att det fanns en enhetlig syn i laget på vad det var eleverna skulle ha med sig när de lämnade gymnasiet. Det var också viktigt för läraren att bli så ”väl omhändertagen” av laget.

3.1.2.1 Hinder och möjligheter

Hinder

Både lärare, L1 och L3, ansåg att det fanns hinder för att eleverna ska uppnå en förmåga till *självständighet*:

L1 Det finns naturligtvis vissa som inte tar ansvar, men när man sedan har ett samtal med dem och förklarar vad de har missat och pekar på att det här måste ni förbättra, så sker en förändring till nästa gång. I början kan de få hjälp med material, att man plockar fram källor till dem. Efterhand krävs det alltmer av dem, för det sker ju en utveckling och uppgifterna de får blir alltmer avancerade, från A-kurs till C-kurs.

L3 Åk 1 elever kan vara väldigt olika. En klass kan innehålla elever som är initiativtagande från början medan en annan inte alls är det. Då får jag som lärare mer ha en polisfunktion och se till att de arbetar. Ska en sådan klass nå självständighet måste de ha tydliga instruktioner och jag måste driva på dem.

En av lärarna, L3, ansåg att det fanns svårigheter att få elever att uppnå ett *kritiskt förhållningssätt*:

L3 Ibland fungerar detta, men det är många gånger då det går rakt förbi dem. Jag tror, att det är svårt som enskild lärare att påverka så mycket, utan det behövs ett helhetskoncept, där

lärare arbetar tillsammans. Man måste ha en gemensam syn, allt från hantering av elever som kommer för sent till den pedagogiska synen.

Både lärare, L1 och L3, ansåg att det var svårt att få elever att *reflektera*:

- L1** Det som är svårast för eleverna är "reflektionsbiten". En reflekterande elev, för mig, är en elev som har ett syfte, samlar fakta och reflekterar över denna i förhållande till syftet.
- L2** Reflekterande elever ser man inte mycket av i åk 1. Det finns en viss stress att hinna med stoffet i en A-kurs och då fallerar den reflekterande biten, samtidigt försöker jag få in det i fördjupningar. Jag har inga reflekterande elever i åk 1, utan jag får hålla dem i handen och ställa reflekterande frågor till dem. De behöver, tror jag, tre år på sig för uppnå detta.

En av lärarna, L3, menade att elever inte vet när de *analyserar*:

- L3** Förmågan att analysera är inte samma sak som att de vet vad analys är. Eleverna vet inte att de analyserar någonting när de analyserar någonting och det behöver de inte nödvändigtvis veta heller. De är väldigt rädda för att själva dra slutsatser. En elev som är duktig på analys har initiativförmåga, engagemang, intresse och då kommer de där slutsatserna av sig själv.

Möjligheter

En elev som är självständig var enligt de båda lärarna en elev som tar initiativ och ansvar, planerar, söker källor samt tar handledning när det behövs.

- L1** En elev som är självständig är en elev som jag inte behöver hålla i handen hela vägen. Det är en elev som vågar ta initiativ och vågar lita på att deras initiativ är värda något. Eleven söker själv källor, men behåller kontakten med läraren och för självmant en dialog med läraren.
- L3** En elev som är självständig är en elev som jag inte behöver hålla i handen hela vägen. Det är en elev som vågar ta initiativ och vågar lita på att deras initiativ är värda något. Eleven söker själv källor, men behåller kontakten med läraren och för självmant en dialog med läraren.

Båda lärarna menade att ett kritiskt förhållningssätt kan elever uppnå de blir källkritiska.

- L1** Ett kritiskt förhållningssätt är när eleverna är källkritiska och funderar på om det är en neutral källa eller om den är vinklad.
- L3** Ett kritiskt förhållningssätt innebär för mig som lärare att öppna nya dörrar, genom att få eleverna att bryta gamla vanliga mönster, få dem att tänka på ett annat sätt genom att vända på perspektiv och genom källkritiska övningar.

En av lärarna ansåg att de "verktyg" (kompetenser) eleverna lär sig att använda för att hantera information, underlättar analysen.

- L1** I begreppet analys, lägger jag ett sätt att kunna analysera sitt material, sin information, så att den blir strukturerad. De har inte detta med sig från högstadiet, utan det här är alldeles nytt för dem.

Handledarrollen och handledning av elever var viktig för båda.

- L1** **Handledarrollen är viktig, för jag tror att man kan träna upp eleverna till det mesta, både till att bli kritiskt tänkande och reflekterande.** Viktigt är att vi inte har 31 elever, utan mindre grupper och en tydlig metod som eleverna är trygga med och möter i många ämnen, att lärarna i laget är överens om denna. Eleverna blir bättre rustade, att hantera den information som finns idag och verktygen gör att de tänker i de här banorna automatiskt, de tänker kritiskt och ser samband. De blir bättre rustade för den omvärld som finns och det är roligare som lärare, när man känner att eleverna utvecklas.

- L3** **Varje gång jag ser en elev växa är det i mitt individuella samtal med eleven. Det är inte när jag har genomgångar för hela klassen, utan det är i mötet mellan lärare och elev.** Med 32 elever är det ett hav med ansikten och det är ingen bra inlärningssituation att sitta anonym i en sal med en lärare som står och babblar. Jag förskräcks så fruktansvärt över hur oerhört lite allmänbildning våra elever har. Grundskolan skulle behöva gå tillbaka till katederundervisning, jag tror att det behövs mer korvstopning. De måste ha med sig en stoffmässig grund, när de kommer till gymnasiet.

3.1.2.2 Resultatdiskussion: Hinder och möjligheter

Hinder

Likheter var att båda lärarna såg hinder för elevers möjligheter att uppnå självständighet. *Olikheter* var att L1 menade, att genom att samtala med de elever som inte tar eget ansvar, sker det en förbättring och hinder kan då försvinna. L3 menade istället att klasser kan vara väldigt olika och en del klasser kan vara självgående från början. Andra klasser är inte initiativtagande utan då måste läraren driva på klassen och agera polis. Enligt, Dysthe (1995) är det ett sätt för läraren att ha kontroll över elever och stoff. Andra olikheter var att L3 ansåg att elever inte vet när de analyserar och att eleverna tyckte att det var svårt och att de var rädda för, att dra egna slutsatser i de olika fördjupningsuppgifter som de arbetade med. Kan det bero på att kunskaperna om området inte är tillräckliga? Är inte faktakunskap en förutsättning för förståelse av ett fenomen?

Enligt båda lärarna hade elever svårt för att reflektera. Om detta kopplas samman med den anonymiseringen av elever, som kan ske, när klasser är för stora, går det att hitta ett samband. Klasser om 31-32 elever, försvårar möjligheten till ett möte mellan läraren och den enskilda eleven. Det är vid dessa möten handledaren kan ställa autentiska, reflekterande frågor som hjälper eleven att reflektera över sitt lärande. Enligt, Lindberg-Sand (2002) kan tid för samtal och reflektion bidra till att en elev kan bli medveten om olika inslag i lärandet. Även Schön (1983) betonar vikten av reflektion. Hur stor bör då en klass vara för att samtliga elever ska få den handledning och möjlighet till reflektion, som just den eleven behöver? Slevin & Lavery (1991) föreslår i sitt förslag till handledarmodell att det inte bör vara fler än 12 elever som en handledare ska handleda,

vilket innebär att vid elevers självstyrda arbeten i klasser om 30 elever bör det finnas tre handledare.

Även Ellstöm (1996) menar att elever måste få tid för reflektion, få kunskap om sitt eget kunnande, för annars främjas inte lärandet. En handledning som inte enbart har ett produktmål, utan där även processen ses som viktig, behöver ett väl tilltaget tidsutrymme över en längre tid. Alexandersson (1994), menar att arbetsplatsen måste bli en lärande organisation, där även personalen är involverad i en ständigt pågående lärprocess. En parallellprocess behövs, där kunskap om hur läraren kan lära andra att lära sker samtidigt med en process där läraren utvecklar sig själv. I dialog med andra kan lärare ifrågasätta den egna undervisningspraktiken och få kunskap om varför den framträder på olika sätt i olika sammanhang. Om en skola ska främja inläring, för både elever och lärare, måste det finnas en vilja att utveckla och lära. Ett lärande sker när erfarenheter omvandlas till kunskaper och färdigheter. Genom reflektion kan konkret erfarenhet bli till kunskaper. Reflektion blir då ett medel att utveckla den egna kompetensen hos elever och lärare, genom att den ökar och fördjupar förståelsen kring de egna handlingarna (Alexandersson, 1994).

En slutsats kan då bli att det bör finnas *möjlighet till samtal och reflektion* och till detta behöver ett *tidsutrymme skapas*.

Möjligheter

Likheter mellan lärares tolkningar var att en elev som är självständig behöver läraren inte hålla i handen, utan eleven klarar av att arbeta på egen hand. Ett kritiskt förhållningssätt har en elev som har förmåga till källkritik. *Olikheter* mellan lärarna var att L1 menade att elever kan skapa en helhetsbild när fakta knyts ihop och att användandet av en modell för att genomföra en analys kan hjälpa eleverna att få struktur på materialet.

Likheter i lärarnas uppfattning om handledning var att det är mötet mellan lärare och elev och i det individuella samtalet som läraren kan se att en elev växer. *Olikheter* var att L1 beskriver handledning som ett sätt för eleverna att nå de kompetenser som finns i styrdokumentens målbeskrivningar, medan L3 mer betonar det personliga mötet mellan lärare och elev. Samtidigt anser L3 att katederundervisning och korvstoppling behövs på högstadiet för eleverna är så dåligt allmänbildade. Hur går detta ihop med att elever ska bli självständiga, så de kan arbeta med självstyrda uppgifter? Isberg (1996), menar, som jag tidigare påpekat, att faktakunskaper är en förutsättning för att nå förståelsekunskap. Detta borde innebära att oavsett skolstadium är det viktigt att eleven har faktakunskap. Det är snarare den övergripande inriktningen för undervisning som har betydelse för att förståelse ska nås. Förståelseprocesser kan, enligt Newton (2003) stödjas på många olika sätt och av lärare som använder mycket olika metoder. Gemensamt för dessa är att behovet av ett aktivt, mentalt engagemang betonas för det som ska förstås.

En annan olikhet är att L3, anser att det är viktigt att lärare har en gemensam syn för det är svårt för den enskilde läraren att påverka en klass. Läraren är i ett arbetslag där lärarna inte samverkar och där eleverna inte har några ämnesövergripande, självstyrda studier. Läraren har inte samma möjlighet som L1, att diskutera innebörden av att

handleda elever med andra lärare i laget. En annan olikhet kan vara hur läraren tolkar sitt läraruppdrag. Situationen är annorlunda, för den lärare som ingår i ett lag där flera lärare kontinuerligt handleder elever i dylika studier. *En slutsats* kan då vara, att förutsättningar för ett konstruktivt handledarskap, är att handledaren har en *möjlighet att diskutera sin roll med andra lärare*.

Handledningens kärna är, med andra ord, samtalet och kan därför, enligt Sträng & Dimenäs (2000), ses som en kommunikativ undervisningsstrategi, där en enskild elev eller en grupp av elever möter läraren. Samtalet blir en del av den mötesplats där eleven möter innehållet. Handledningsstrategierna kan skilja sig åt beroende på handledarens målsättning med handledningen. Ligger fokus på elevernas produkt eller på själva processen? Dessa strategier behöver dock inte leda till ett motsatsförhållande, eftersom en handledare kan exempelvis i början, fokusera på processen för att sedan i slutet övergå till en mer produktinriktad handledning. Trots goda ambitioner misslyckas ibland handledningen. Eleven uppnår inte de mål som finns, eller fullföljer inte sitt arbete eller lämnar inte in det. Vems ansvar är det? Lärarens eller elevens eller bådas?

Lärandet är en individuell process och kräver förmodligen därför en individuellt riktad handledning. Resultaten visar på att handledarrollen är individuell, vilket skulle styrka argumentet att det finns lika många sätt att handleda som det finns handledare. Enligt Segerstad & Silén (1999) formas lärares handledarstil utifrån handledarens personlighet, handledarens handledningserfarenheter, pedagogiska kompetenser och i samspel med eleverna. Resultaten visar också på att lärarna har gemensamma upplevelser av vilka kompetenser det är som eleverna ska uppnå och hur handledningen bör vara för att dessa ska uppnås både beträffande de hinder och möjligheter som finns för detta, vilket även Hartman (1998) påpekar, att trots att vi är skilda individer finnas det något gemensamt i vårt sätt att erfara samma fenomen och dessa erfarenheter kan sammanföras.

En *sammanfattning* av de tänkbara slutsatser som jag har redovisat är att den handledning som ges bör anpassas till olika elevers utvecklingsnivå och en handledningsstruktur bör skapas tillsammans med eleven. Handledaren behöver ha en god självkänedom och ska kunna lyssna, ställa frågor och se till att det finns tid för samtal och reflektion. Handledaren bör ha möjlighet att diskutera sin roll med andra handledare.

3.2 Resultat: Tolkningssteg 2

Resultaten från tolkningssteg 1 har jag sammanfört i den upprättade, hypotetiska konstruktionen Idealtyp – Handledarroll. Dessa får sedan ligga till grund för ett mer allmänt resonemang om hur en handledning kan vara som möjliggör att elever uppnår de kompetenser som finns i styrdokumentens målbeskrivningar.

Idealtyp – Handledarroll

Svar

Att formulera och pröva hypoteser och lösa problem	Vilka kompetenser eleverna ska uppnå: Hinder Elever som inte tar ansvar, osjälvständiga klasser, svårigheter för elever att uppnå ett kritiskt förhållningssätt och att reflektera och att de inte kan dra slutsatser. Möjligheter Eleverna ska bli <i>självständiga, kritiska</i> och <i>reflekterande</i> . Förhållningssättet ska vara <i>analytiskt</i> och <i>vetenskapligt</i> med <i>problemformulering</i> eller frågeställning och eleverna ska <i>dra slutsatser</i> . Eleverna ska nå <i>undervisningsmålen</i> .
Att utveckla en analytisk förmåga	
Att utveckla ett alltmer vetenskapligt betraktelsesätt att arbeta och tänka	
Att finna och analysera samband	
Att formulera problem och föreslå lösningar	
Att tolka, förstå och förklara	

Autentiska frågor	Hur handledningen bör vara för att kompetenserna ska nås: Hinder är att ställa <i>ledande frågor</i> , att <i>styra</i> för mycket, att <i>göra jobbet</i> åt dem, att ha otillräckligt med <i>tid</i> , att <i>inte känna</i> eleven och att <i>ambitiösa</i> elever <i>”lägger beslag”</i> på all tid. Möjligheter är att föra en <i>dialog</i> med eleverna och att de är aktiva under samtalet. Samtalet ska vara <i>utvecklande</i> och handledaren ska <i>tro på</i> elevens <i>förmåga</i> . En handledare ska inte styra för mycket utan vara ett <i>”bollplank”</i> . Handledaren ska <i>lyssna</i> och ställa <i>frågor</i> . Det ska finnas ett klart mål med handledningen, en handledningsstruktur ska finnas.
Uppföljning	
Positiv bedömning	

Hur en handledning av elevers lärprocesser bör vara, för att möjliggöra att de kompetenser som finns i styrdokumentens målbeskrivningar uppnås:

Handledning av elever ska ge eleverna möjlighet att uppnå undervisningsmålen i de självstyrda arbeten som de genomför. Genom att låta elever, individuellt eller i grupp, kontinuerligt få arbete med uppgifter där de får lära sig att formulera hypoteser och lösa problem och analysera samband kan eleverna efter hand nå ett alltmer vetenskapligt betraktelsesätt. Vägen dit är, enligt styrdokumentet, att eleverna successivt får arbeta med fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar. Problematiken med att elever kan vara osjälvständiga, framförallt i årskurs ett, kan innebära att de inte är lämpligt att ge elever alltför stora självständiga uppgifter när de börjar på gymnasiet. Dysthe (1995) i sin tur anser att läraren ska ha höga förväntningar på elevers tankeförmåga, men också visa att allas tankar och synpunkter i en klass duger. När lärare tar elevers tankar och föreställningar på allvar och bygger vidare på dem i sin undervisning, får alla elever en möjlighet att känna att dessa duger och en positiv

uppföljande, bedömning har då skett. Dialoger, mellan lärare och elever, mellan elever och mellan elever och texter är viktiga för det är vid dessa möten eleverna kan bygga upp sin förståelse. Förståelse bygger på en process där det sker en bearbetning av det som ska förstås. Läraren kan genom att ställa autentiska frågor skapa en lärande miljö som uppmuntrar förståelse. Newton (2003) anser att våra uppfattningar om lärande och förståelse skapar vårt inlärningsbeteende. Om en elev tror att förståelse innebär att veta vad ord betyder kan elevens förhållningssätt vara olämpligt för att möjliggöra att eleven uppnår förståelse. Lämpliga strategier för att förändra elevens förhållningssätt kan vara att läraren utformar modeller, ger exempel och har klara och tydliga mål för lärandet. En bättre lärande miljö kan enligt Dysthe (1995) skapas genom att läraren skapar en gemensam referensram mellan elevers vardagsföreställningar och ämnets begrepp och teorier.

En annan faktor är elevens motivation att förstå. Denna kan vara skillnaden mellan ett framgångsrikt och misslyckat stöd till förståelse. Newton (2003) nämner tre faktorer som påverkar motivationen. Den ena är de förväntningar eleven har på framgång utifrån tidigare erfarenheter. Läraren bör belöna ansträngningar och inte enbart förklara framgång med förmåga. Den andra faktorn är värden eller värdet av en inlärningsuppgift. Elever engagerar sig oftare i en uppgift som de upplever de har kontroll över och kan utveckla i en riktning som tillfredsställer deras behov av självbestämmande. En inre motivation kan åstadkommas genom att läraren tydliggör, slår fast uppgiftens relevans för eleven. Den tredje faktorn är känslor. Känslor kan vara en källa till negativ motivation. Dessa kan ha sitt ursprung i elevens upplevelse av sitt egenvärde, sin självuppskattning och sin självbild. Ett sätt att ändra den negativa motivationen är underlätta för eleven att lyckas med olika uppgifter. Även Dysthe (1995) anser att en grundläggande förutsättning för att eleverna lära sig något är en tilltro till sin egen förmåga. En annan är att klassrumsklimatet är präglad av öppenhet och respekt. Slutligen bör all undervisning bygga på en medveten planerad arbetsgång med tydlig struktur, för utan en klar målsättning får läraren svårt att utforska elevers föreställningar, så att förståelse kan stödjas, när elever tar ett ökat ansvar för sitt eget lärande i de självstyrda arbetena.

4 Slutdiskussion

Handledarrollen innehåller både en ”synlig” och en ”osynlig” del. Den synliga är de tolkningar handledaren har gjort, utifrån styrdokumentet, av vad det är eleven ska lära sig. Till stor del handlar det om vilket förhållningssätt eleven bör ha till lärande och kunskap. Om eleven ska nå ett vetenskapligt betraktelsesätt, måste eleven söka efter mening och förståelse i det den gör. Handledaren ska stötta eleven, så att eleven har möjlighet att uppnå detta. Den mer osynliga delen är handledarens personliga handledarstil. Den synliga delen kan också beskrivas som den nivå som handlar om *vad* som sägs, det verbala innehållet och den mer osynliga delen, *hur* det sägs som ofta är det icke-verbala innehållet (Nilsson & Waldemanson, 1994). Det är viktigt att handledaren försöker att anpassa sin stil till den eller de som ska handledas. Tanken är ju att en dialog ska skapas, helst med en upplevelse, att det är två jämbördiga personer som möts.

Situationen inbjuder till en beroenderelation och det är betydelsefullt att handledaren är medveten om detta. Handledaren har en maktposition och det gäller att hantera denna insiktsfullt. Enligt, Persson (1999) är det handledarens uppgift att upprätta en tillitsfull relation, genom att handledaren representerar institutionen, kunnandet och allt det som eleven är beroende av. Handal & Lauvås (1995) anser att diskursen, det maktfria samtalet mellan likvärdiga parter om ett gemensamt sakinnehåll är den ideala formen för ett reflekterande samtal, Foucault (1993), menar att makt är alltid något som utövas och genomsyrar all mänsklig aktivitet och den existerar i relationer när den tar sig uttryck i handling. Språket kan vara ett av de medel som används. Habermas (1988), i sin tur, anser att om kommunikation ska vara meningsfull, så är det fyra kriterier som ska vara uppnådda för den som talar. Det gäller att uttrycka sig förståeligt, att ha ett innehåll som är sant, att mena det man säger och att välja ett yttrande som tillhör sammanhanget. En kommunikation där båda har en respekterande attityd i förhållande till varandra.

Om vi lärare, i en handledningssituation, vill göra oss delaktiga i elevens läroprocess är det viktigt att läraren känner eleven. Läraren måste ha kunskap om hur eleven lär och var någonstans eleven befinner sig i denna process. Marton & Booth (2000), menar att lärarna borde ta en mer aktiv del i att hjälpa eleverna att lära sig lära. Inte genom att föreskriva hur den ska gå till, utan visa genom att främja en ifrågasättande, självanalyserande attityd till studierna. Elevens prestation är en produkt av interaktionen mellan eleven och situationen och en ”svag” prestation kan inte enbart viftas bort med brist på motivation eller otillräcklighet. Det personliga studiesammanhanget har ett stort inflytande på hur elever bedriver sina studier. Därför borde vi lärare, fråga eleverna hur de erfar något. Vi kan se vad eleverna gör, observera vad de lär sig och vad som får dem att lära och analysera vad lärande är för dem.

Marton & Booth (2000) beskriver två olika former av inriktning vid inläring, utifrån de studier som han själv och tillsammans med andra har bedrivit. Först använde han begreppen ytlinläring och djupinläring, men ändrade sedan detta till ytinriktat och djupinriktat lärande. Detta för att få med både vad den lärande sökte efter och hur denna intention förverkligades. Högpresterande elever kan organisera sina studier och fördela sin tid. De söker efter mening i det de gör och har en holistisk inriktning.

Uppmärksamheten riktas mot problemets ämnesinnehåll och de fastnar inte i detaljer, utan förtydligar för sig själv de viktigaste punkterna. Dessa elever har en inre motivation av att de vill ta reda på något. Lärandet är djupinriktat och det är denna inriktning som skolans styrdokument förespråkar. Processen vid självstudier är viktig, för den ska stödja eleven på väg mot de utsatta målen.Handledning av elever kanske då ska gå från en detaljerad vägledning till en mindre detaljerad. Vi lärare borde identifiera de färdigheter eller kompetenser som krävs för en självstyrd inläring. Kanske är det de färdigheter eller kompetenser, som har kommit fram i undersökningen av handledning av elevers lärprocesser. Elever med ett ytrinriktat lärande försöker däremot motsvara de krav andra ställer. Denna yttre motivation leder till en atomistisk inriktning, där de fastnar i detaljer och inläring av delar. Genom att eleverna koncentrerar sig på dessa förvanskas helheten och förståelsen. Inläring handlar mer om att memorera, skaffa och använda fakta. De har svårt för att organisera sina studier (Marton, Hounsell & Entwistle, 2000). Vad händer då med dessa elever? Går det att åstadkomma ett bättre lärande?

Det finns institutioner som skapar en miljö som underlättar en orientering mot mening. Viktiga faktorer är hur examinationsmetoderna ser ut, hur stor arbetsbördan är, vilka möjligheter som finns att välja ämnesinnehåll och studiemetoder samt hur stor variation som finns i uppgifter och undervisningsformer. Det bör finnas en valfrihet med klara ramar, en strukturerad frihet. Samtidigt är det inte tillräckligt att anta att ett visst kursmaterial eller vissa examinationsmetoder uppmuntrar till djup, utan det är viktigt att ta hänsyn till elevernas perspektiv på vilka kraven är. Det personliga studiesammanhanget har ett starkt inflytande på hur de bedriver sina studier. Om arbetsbördan är för stor tvingas eleverna till ett ytrinriktat lärande, för den personliga meningen i lärandet går förlorad. Även känslor spelar in. Upplever elever att en examinationssituation känns hotfull eller om de känner ängslan eller ångest är risken stor att förberedelserna inför denna blir ett ytrinriktat läsande och enbart faktamemorering (Marton & Booth, 2000).

Olika försök har gjorts för att åstadkomma ett bättre, ett mer djupinriktat lärande. Skillnader i inriktningar kan ju ha sitt ursprung i uppfattningen om vad situationen kräver. Ska texten förstås? Ska texten minnas för att återges? Försök har gjorts där texter och uppgifter påverkats på olika sätt, för att åstadkomma en mer djupinriktad hantering av dessa. Resultaten blev nedslående, för istället för att texten lästes utmanande och reflekterande utifrån de inskjutande, djupinriktade frågorna, fokuserade eleverna på dessa och läste texten mekaniskt utifrån dem. Även Säljö och Dahlgren kom fram till samma resultat i liknande undersökningar (Marton & Booth, 2000). Avsikten att utforma uppgifter så att lärandet förbättrades, teknifierade istället lärandet. När inriktningen istället var på lärandet som objekt och hur man ska gå tillväga utvecklades ett mer avancerat, djupinriktat lärande. (Marton & Booth, 2000). Att uppmuntra och ge elever förmåga att ta ansvar för sitt eget lärande genom användning av självreglerande strategier kan vara en möjlig väg. Enligt, Newton (2003) kan elever styra, kontrollera och underhålla sitt lärande genom att stödja sig på kunskap om lärande och strategier för reglering av lärandet. Är detta något, som vi lärare, borde ta till oss och låta eleverna oftare få reflektera över sitt eget lärande och vad det är de ska uppnå i de olika kurserna?

Varje situation har en viss relevansstruktur, som innefattar hur den som lär erfar situationen som en helhet som ger perspektiv på delarna. Elevens uppfattning av vad situationen kräver för inriktning avgör hur situationens olika aspekter kan framstå som mer eller mindre relevanta. Om eleven i en undervisningssituation har en yttre uppfattning av relevans, innebär det att det är externa kriterier som styr relevansen, till exempel "det läraren skriver på tavlan brukar vara viktigt, därför skriver jag upp det". Den yttre uppfattningen av relevans liknar ett ytinriktat lärande, medan den inre uppfattningen av relevans ett djupinriktat. I undervisningssituationen är det innebörden av det som sägs och hur det förhåller sig till elevens egen förståelse och tankar som är viktiga (Marton, Hounsell & Entwistle, 2000). Lärandets drivkraft är då inlärnings-situationens relevansstruktur. Något måste varieras för att en förändring ska uppstå. Den lärande urskiljer nya aspekter av fenomenet och kan erfara det på ett mer komplext och avancerat sätt, när det behövs, beroende på fenomenets relevansstruktur. Det förändrade sättet att erfara hänger ihop med inriktningen till lärandet. Lärarens pedagogiska insats borde vara att få eleven att erfara aspekter av världen på ett nytt sätt. Den lärande och innehållet måste vävas ihop. Det blir då viktigt, för läraren, att observera elevens sätt att erfara och förstå det den lär sig och hur tillvägagångssättet är. Elever konstruerar ett lärande utifrån den prägel olika lärare sätter. Det finns en överensstämmelse mellan lärarens sätt att konstruera sitt ämne och det som eleven lär. Läraren kan med andra ord bidra till att ett ytinriktat lärande förstärks och att djupinriktat uteblir. Vill läraren åstadkomma ett medvetande möte måste läraren inta den lärandes perspektiv och bygga en relevansstruktur och utnyttja ämnets möjligheter till variationer. Enligt, Alexandersson (1994), finns det inte ett enda sätt att lära ut något, utan det handlar att bygga en relevansstruktur och låta elever få möta variation i sitt sätt att erfara ett fenomen.

En *relevansstruktur* kan byggas genom att läraren skapar situationer där elever får nya utmaningar, genom att presentera en ram till en helhet, som blir något som eleverna vill hitta pusselbitarna till. Det skulle kunna vara att bygga en relevansstruktur för att skriva en rapport, en essä eller uppsats. Relevansstrukturen bidrar då till att eleven är beredd på vad den positivt kan förvänta sig av uppgiften. Påverkan på inre och yttre uppfattningar av relevans är elevens allmänna inställning till ämnet/kursen, undervisnings- och inlärnings-sammanhanget och elevens bakgrundskunskaper och kännedom om ämnet (Marton, Hounsell & Entwistle, 2000). En lärarens undervisning kan förändra elevens uppfattning om ämnets relevans, från en yttre till en inre, genom att läraren är engagerad, undervisar på rätt nivå, har intressanta föreläsningar och reagerar på elevens arbete. En *variation* måste skapas för ett undervisningsobjekt har olika utseende som den lärande ska få en bild av och kunna koppla samman med helheten. Det kan vara att lära genom att göra, lära sig kunna och lära sig förstå. Olika aspekter tas upp för att belysa fenomenet från olika synvinklar. Grupparbete kan här vara en tillgång, eftersom de naturligt kan erbjuda en variation, genom att olika individer inte erfar på samma sätt. Det finns inte någon universell metod för att åstadkomma lärande utan det enda sättet är att lära sig på egen hand. Om vi lärare misslyckas med att få en elev att förstå något, då har vi betraktat något som självklart som vi inte skulle ha betraktat som självklart. En varierad undervisning med valfrihet, struktur och lämpliga examinationsformer kan hjälpa eleven till ett djupinriktat och meningsfullt lärande. De självstyrda arbetena kan ge eleverna detta, genom att denna arbetsform ger tid till eftertanke och en möjlighet att

anlita flera olika källor. Skrivandet är ett medel att skapa mening och därför bör inte form och stil bli viktigare än innehåll. (Marton, 2000)

Handledning möjliggör en delaktighet i olika elevers lärprocesser. Att som lärare ha en dialog, ett "tankemöte," i en klass med 31-32 elever är svårt, så visst kan de självstyrda arbetena ses som ett sätt att organisera undervisningen, så att detta blir möjligt. I styrdokumenterna uttrycks en viljeinriktning att elever ska nå ett djupinriktat lärande. Detta har även tydliggjorts genom de svar som lärare/handledare har gett. Svaren visar på en ambition att stödja elever, så de kommer vidare i sin lärprocess och når ett mer avancerat lärande. Enligt Kroksmark (1997) är det lärares förhållningssätt till kunskap och lärande som återspeglas på elevers inställning och inriktning på sitt lärande. De lärare som anser att elevers självstyrda arbeten kan leda till en djupinläring, får sannolikt ett utfall som är positivt. De lärare som är mer tveksamma till att detta nås, kan få ett utfall som är negativt och en inläring som är ytinriktad. Samtidigt kan en engagerad och kunnig lärare, genom att föreläsa i en klass, hjälpa elever att skapa en relevansstruktur och med hjälp av autentiska frågor, där elevers olika synvinklar kommer fram, skapa en variation, vilket också öppnar för ett djupinriktat lärande. Viktigt är naturligtvis att klassrumsklimatet är tillåtande och att hinder som hot och ångslan inte finns. Marton, Hounsell & Entwistle (2000) visar i en studie, om kinesiska skolbarns lärande, från Hong Kong, att den utantilläring som fanns inte nödvändigtvis är ett bevis på ett ytinriktat lärande. Om en elev antar ett djupinriktat förhållningssätt till denna form av inläring, anstränger sig eleven att både memorera och förstå. Enligt lärarna, kan en text som har memorerats repeteras så att förståelsen fördjupas. Detta för att olika aspekter av texten står i fokus under varje repetition. Resultaten från undersökningar, från länder med en annan samhällssyn och samhällsstruktur, anser jag, är svåra att överföra till vårt skolsystem. Något som inte berörs är, att skolan i Sverige inte enbart har kunskapsmål, utan även innehåller en fostrande förpliktelse, som innefattar, att vi lärare är skyldiga att till eleverna förmedla och förankra, de värden som vårt samhällsliv vilar på. I Lpf 94, står det också, att det inte är tillräckligt att vi i undervisningen förmedlar kunskap om grundläggande demokratiska värde, utan undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer, där elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet utvecklas (Lpf 94 s 7).

Att handleda gymnasieelever i deras lärprocesser är *en* möjlig väg att *stimulera, handleda och stödja* (Lpf 94 s 12) elever så att de kompetenser som finns styrdokumentens målbeskrivningar nås och elever kan nå ett lärande som är djupinriktat.

4.1 Kritik av studien

Den studie som har genomförts har gjorts på en gymnasieskola som har sin speciella skolkultur. Den kvalitativa undersökningen bygger enbart på några lärares erfarenheter i denna verksamhet. Lärarnas erfarenhet av handledning kommer nästan uteslutande av erfarenheter från ett arbetslag. Studien kan därför inte generaliseras och ett likvärdigt resultat kan inte nås om studien genomförs på en annan gymnasieskola. Samtidigt kan studien innehålla uppfattningar som kan delas av andra gymnasielärare som handleder elevers lärprocesser. I och med att studien genomförs i den egna praktiken uppkommer

en del specifika problem. Hur långt ska ett etiskt förhållningssätt sträcka sig utan att forskarens vetenskapliga ansvar går förlorat? En balansgång som i forskningsprocessens olika stadier kan ställa till problem.

Studien kan användas som ett möjligt redskap i lärares utvecklingsarbete genom att den kan bidra till nya insikter, som i sin tur kan leda till att handledning och handledarrollen diskuteras och olika perspektiv möts. Ett möte som kan fördjupa och/eller utveckla rollen som handledare av elevers lärprocesser.

4.2 Vidare forskning

Det hade varit intressant att forska vidare om hur lärare på andra gymnasieskolor tolkar handledning och handledarrollen. Ett annat område att utforska är hur gymnasieelever uppfattar handledning av självstyrda arbeten. Leder självstyrt arbete till att ett djupinriktat lärande nås? Vidare hade det varit intressant att undersöka hur elever ser på olika former av handledning och undersöka om dessa kan kopplas samman med elevers olika lärstilar. Ytterligare ett intressant område att utforska är reflektionens betydelse i elevers lärprocesser.

Referenser

- Alexandersson, M. (1994). *Fördjupad reflektion bland lärare – för ett ökat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (1996). *Vad är reflektion? Om reflektion i läraryrket och lärarutbildningen*. I C. Brusling & G. Strömqvist (red.). *Reflektion och praktik i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Barnes, D. (1978). *Kommunikation och inläring*. Wahlström & Widstrand.
- Carlgren, I & Marton, F. (2003). *Lärare av imorgon*. Kristianstad Boktryckeri .
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: studentlitteratur.
- Dewey, J. (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Dysthe, O (red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Eisenhart, M.A & Borko, H. (1993). *Designing classroom research: Times issue and struggels*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ellström, P-E, Gustavsson B, Larsson S. (1996). *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Franke, A. (1990). *Praktikhandledning: Att Låta Lära och Att Lära ut*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1993). *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Arkiv förlag: Lund.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunskapsfilosofi*. Wahlström & Widstrand.
- Guba, E.G & Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Handal, G. & Lauvås. (1982). *En strategi för handledning - på egna villkor*. Lund: Studentlitteratur.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande- Texter om språk, rationalitet och samhälle*. Göteborg: Daidalos.
- Husserl, E. (1995). *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.
- Hartman, J. (1998). *Vetenskapligt tänkande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hård af Segerstad, H & Silén, C. (1999). *Handledning av lärprocesser*. CUPs rapportserie 4 Linköping: UniTryck.
- Isberg, L. (1996). *Lärarrollen i förändring*. Lund: studentlitteratur.
- Illeris, K. (2001). *Lärandet i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, G. (1993). *Psychological Qualitative Research from a Phenomenological Perspective*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall.
- Krokmark, T. (1991). *Didaktiska strövtåg*. Göteborg: Daidalos.
- Krokmark, T. (2000). *Didaktik och lärares yrkeskunskap*. I Krokmark, T. (2000). (red). *Lära om lärande*. Lund: studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg-Sand, Å (2002). *Utmaningarnas taxonomi – ett perspektiv på handledning på högskolan*. Lunds universitet.

- Lindgren, G. (1994). Starrin, B & Svensson, P-G (red.). *Kvalitativ metod och forskningsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundström, U. (2007). *Gymnasielärare – perspektiv på lärares arbete och yrkesutveckling vid millennieskiftet*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.
- Marton, F & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton F, Hounsell D, Entwistle N. (1986). *Hur vi lär*. Stockholm: Prisma
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Newton, D.P. (2003). *Undervisa för förståelse*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B, Waldemanson A-K. (1994). *Kommunikation. Samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1972). *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Aldus/Bonnier.
- Persson, R S (1999). *Vetenskaplig handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Proposition 1990/91:85. *Växa med kunskaper – om gymnasieskolan*.
- Proposition 1992/93:250. *Ny läroplan och betygssystem*.
- Ricoeur, P. (1986). *Hermeneutik och Ideologikritik*. Från text till handling: En antologi om hermeneutik, red, Kemp P och Kristensson, B. Brutus Östling Bokförlaget Symposion .
- Rönnerman, K (red.). (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books
- Selvin, O & Lavery M. (1991). *Self-directed learning and student supervision*. New education today 11, 368-377.
- Skolverket Gy2000. 2000:16. *Samhällsvetenskapsprogrammet*. Centraltryckeriet Borås.
- SOU 1992:94. (1992). *Skola för bildning*. Stockholm: Norstedts tryckeri .
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Starrin, B & Svensson, P-G (red.). (1994). *Kvalitativ metod och forskningsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Kunskapsföretaget i Uppsala .
- Strängnäs, M.H, Dimenäs J. (2000). *Det lärande mötet – ett bidrag till reflekterande utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Thurén, T (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Tiller, T. (1999). *Aktionslärande. Forskande partnerskap i skolan*. Stockholm: Runa förlag.
- Tiller, T. (1999). *Det didaktiska mötet*. Lund: Studentlitteratur.
- Trots, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Trots, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet.(1994).*Läroplaner för de obligatoriska och frivilliga skolformerna. Lpo 94: Lpf 94*.
- Weber, M. (2002). "Objectivity" in social science. I Calhoun C, Gerteis J, Moody J, Pfaff S, Schmidt, Kathryn&Virk, Indermohan (red.) Classical sociological theory. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga 1

Hej på er!

Det är dags för mig, att börja med de undersökningar, som ska vara med i min uppsats. Jag har avvaktat, att fråga tidigare, eftersom det har varit "Öppet hus" och med det arbete som det innebär. Nu hoppas jag, att ni vill ge er tid att besvara några frågor, när det gäller att handleda elever (handledarrollen).

Mitt syfte med uppsatsen, är att klargöra hur handledare tolkar sitt uppdrag. Era svar kommer inte att värderas, utan ska just leda till en förståelse hur handledare kan tolka uppdraget.

Jag kommer också, i nästa steg intervjua två av er, utifrån det ni har skrivit. Har ni sparat ett ex av ett riktigt bra elevarbete/fördjupning, skulle jag gärna vilja läsa dem.

FRÅGOR:

1. Huvudfrågan är: "Hur tolkar du ditt uppdrag som handledare?"
(Handledarrollen)

"Hjälpfrågor":

2. Vad ska handledningen leda fram till? (Varför handledning?)
3. Är handledning en metod som fungerar? (Utveckla gärna)
4. Finns det fallgropar? (Utveckla gärna)
5. Hur fungerar en optimal handledningssituation, enligt dig?

Mycket tacksam för svar och gärna så fort som möjligt!

Mvh/Birgitta

Bilaga 2

HANDLENDARROLLEN

Syftet med min uppsats är att tydliggöra hur handledare tolkar sitt uppdrag.

FRÅGOR:

1. Namn. Befattning.
2. När blev du klar som lärare?
3. Hur länge har du arbetat som lärare? Hur länge på denna skola?
4. Hur såg lärarrollen ut när du började arbeta?
5. Hur ser den ut idag?
- 6.Handledning: Hur länge har du varit involverad i handledning av elever?
7. Vad innebär det för dig att eleverna ska bli:
 - självständiga
 - kritiska
 - reflekterande
 - analytiska
8. Vad gör du som handledare för att uppnå detta?
9. Finns det något som du anser att vi också borde ha diskuterat?

Vänliga hälsningar Birgitta