

Elevernas sociala lärmiljö.

Hur kan man skapa en social lärmiljö i skolan, som präglas av faktorer som gruppskydd, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagserfarenheter?

Carin Nicklasson

**Universitetet i Tromsø
Institutt for pedagogikk og lærarutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Mastersprogram i Aktionslärande
Mastersuppsats, PFF-3602
Hösten 2008
Handledare: Torbjörn Lund**

Sammanfattning

Författare: Carin Nicklasson

Titel: Elevernas sociala lärmiljö. Hur kan man skapa en social lärmiljö i skolan, som präglas av faktorer som gruppsygghet, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagserfarenheter?

Universitet: Tromsö universitet

Grad: Master i aktionslärande, 90 poäng

År: Hösten 2008

Handledare: Torbjörn Lund

Sammanfattning

Uppsatsen fokuserar på elevernas lärande och sociala lärmiljö på ett av gymnasiets yrkesförberedande program. I uppsatsen utgår jag från en klass som går första årskursen på Barn- och fritidsprogrammet och följer deras studier i Barn- och fritidsprogrammets karaktärskurser.

Syftet med uppsatsen har varit att ge en bild av några faktorer som påverkar elevernas lärmiljö. Hur kan man arbeta för att skapa en social lärmiljö som kännetecknas av gruppsygghet, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagserfarenheter.

I uppsatsen följer jag eleverna i deras studier under en och en halv termin. De skriver loggböcker, utvärderingar och diskuterar viktiga frågor utifrån olika värderingsövningar. Jag samlar in fakta genom intervjuer, elevloggböcker och en reflekterande uppsats som eleverna skrivit. Ett viktigt underlag är mina egna loggböcker.

Den sociala lärmiljön i klassen kom att påverkas av individer i klassen som intrigerade och skapade konflikter. Lärare ingrep i konflikterna och arbetade med frågor runt etiska problem. Detta påverkar den sociala lärmiljön. Studien visar att vissa elevers otrygghet och bristande tilltro till skolans lärmiljö har en stor betydelse för hela klassens sociala lärmiljö.

Nyckelord: Social lärmiljö, gruppsygghet, meningsfullhet, elevers vardagserfarenhet och Barn- och fritidsprogrammet

Innehållsförteckning

SAMMANFATTNING	3
1. INLEDNING	7
1.1 PROBLEMFÖRMULERING	7
1.2 BAKGRUND.....	8
2. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	11
2.1 LÄRPROCESSEN ENLIGT ILLERIS.....	12
2.2 LÄRANDE I SKOLAN	13
2.3 KONSTRUKTIVISM OCH SOCIAL KONSTRUKTIVISM	14
2.4 SJÄLVKÄNNEDOM, ATT HITTA MENINGEN MED LIVET	17
2.5 SPRÅKETS ROLL.....	20
2.6 SUMMERING AV KAPITLET.....	20
3. AKTIONSFORSKNING OCH AKTIONSLÄRANDE	23
3.1 VAD ÄR AKTIONSFORSKNING?.....	23
3.2 VAD ÄR AKTIONSLÄRANDE?.....	25
3.3 METODER INOM AKTIONSFORSKNING.....	26
3.4 SVÅRIGHETER I AKTIONSFORSKARENS ROLL	28
3.5 ETISKA PROBLEM SOM DEN FORSKANDE LÄRAREN STÄLLS INFÖR	29
3.6 SUMMERING AV KAPITLET.....	30
4. AKTIONEN, ETT ARBETE MED ELEVERNAS SOCIALA LÄRMILJÖ	31
4.1 INLEDNING	31
4.2 FÖRSTA FASEN -GRUNDEN LÄGGS FÖR KLASSENS SOCIALA LÄRMILJÖ	35
4.3 ANDRA FASEN – EN LÄRANDESITUATION UTIFRÅN ETT TEMA OM TOBAK	40
4.4 TREDJE FASEN, ELEVERNA GÅR UT PÅ APU	44
4.5 FJÄRDE FASEN, TVÅ TEMAN MED OLIKA STYRNING AV ARBETSFORMERNA.....	46
4.6 FEMTE FASEN, EN LÄRANDESITUATION UTIFRÅN ETT TEMA OM HÄLSA	50
4.7 SUMMERING AV KAPITLET	54
5. RESULTATET AV MIN AKTION	55
5.1 HAR ARBETET KÄNTS MENINGSFULLT FÖR ALLA ELEVER?.....	55
5.2 HAR VI LYCKATS SKAPA EN GRUPPTRYGGHET I KLASSEN?.....	56
5.3 HUR KOM DEN SOCIALA LÄRMILJÖN I KLASSEN ATT SE UT?	57
5.4 SUMMERING.....	58
6. DISKUSSION	59
KÄLLFÖRTECKNING	63
<i>Bilaga 1</i>	65
<i>Bilaga 2</i>	67

1. Inledning

Under arbetet med denna uppsats har mitt intresse varit fokuserat på mina elevers lärande och skolans sociala lärmiljö. Jag har sett hur lärandet påverkats av klimatet i kamratgruppen och av elevernas ibland bristande motivation samt av deras livsstilsval. Hur eleven på ett individuellt plan formar sitt liv både som privatperson och som samhällsmedborgare påverkas av dessa faktorer. Skolan har en viktig roll att hjälpa ungdomar att hitta en positiv position i samhället. Hur vi lyckas, kommer på sikt att påverka hela samhällsmiljön, eftersom det är ungdomarna som formar framtidens samhälle.

Jag reflekterar i uppsatsen över den sociala lärmiljö jag är en del av. Jag vill ge exempel på hur eleverna är med och formar den lärmiljö de kommer till under sitt första år på gymnasiets Barn- och fritidsprogram.

I min aktion utgår jag från Barn- och fritidsprogrammets program mål och ämnesmål. Jag beskriver hur jag i arbetat med olika teman eller ämnesområden försöker skapa en lärmiljö där eleverna känner meningsfullhet och trygghet. Exempel på sådana temaområden är tobak, ljud och hörsel och ett sago/teater tema. Parallellt med arbetet med dessa teman pågår arbetet med att skapa en gruppsygghet och få eleverna medvetna om hur deras inbördes relationer påverkar deras lärmiljö. Jag beskriver hur dessa parallella skeenden griper in i varandra och skapar den lärmiljö som eleverna arbetar i varje dag.

1.1 Problemformulering

Utifrån denna fokusering har min problemformulering kommit att se ut så här:

”Hur kan man skapa en social lärmiljö i skolan, som präglas av faktorer som gruppsygghet, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagserfarenheter?”

Nyckelord är gruppsygghet, meningsfullhet, vardagserfarenheter och lärmiljö. Jag lägger följande betydelse i dessa begrepp.

Gruppsygghet handlar om att känna sig delaktig och våga vara den man är i den klass/grupp man tillhör.

Eleven skall känna att arbetet i skolan är *meningsfullt*. Med det menar jag att det vi arbetar med skall kännas betydelsefullt för eleverna och även ha betydelse för andra människor.

Skolarbetet skall beröra för eleven viktiga förhållanden eller situationer.

Arbetet i skolan skall utgå från elevens *vardagserfarenheter*. Jag tänker på alla de situationer i elevernas vardag som man som lärare måste förhålla sig till. Det kan innebära etiska

förhållningssätt och konflikter eleverna emellan, men också ett val av kursinnehåll som utgår från det eleverna känner till utifrån sina vardagliga erfarenheter.

Lärmiljö är den miljö i skolan där lärandet sker. Den är det sammanhang där förutsättningen för ett lärande grundläggs. Lärmiljön består av två delar. Den ena delen består av skolans organisation av schema, användning av lokaler och satsning på basala behov som mat och friskvård. Den andra delen är det sociala klimat som finns och skapas mellan människorna i skolan.

Dessa faktorer blir viktiga i ungdomarnas arbete med att skapa sin identitet. Vem är jag? Här har skolan och de vuxna i skolan en viktig roll att hjälpa dem i deras sökande.

Min grundinställning är att man måste ha ett helhetsperspektiv på elevens lärmiljö och utgå från den verklighet eleven befinner sig i. Jag avgränsar mig till att ta upp faktorer som jag som lärare kan arbeta med och förhålla mig till i skolan. Andra viktiga faktorer som påverkar elevens lärande är elevens hemförhållande och hemmiljö. Dessa har jag som lärare svårt att påverka och därför tar jag inte upp dem i min uppsats.

1.2 Bakgrund

Min gymnasieskolas plats i det lokala samhället

Det här gymnasiet är en av två gymnasieskolor på Gotland som erbjuder Barn- och fritidsprogrammet. Det har ett upptagningsområde där eleverna kommer från olika delar av ön. Gotland är en glesbygdskommun med en större centralort. Samhällsstrukturen domineras framför allt av en stor lantbrukssektor, en turistsektor med säsongsbetonade arbetstillfällen och en hög ungdomsarbetslöshet.

Elevernas föräldrar har ofta en låg egen utbildningsnivå vilket gör att de inte kan hjälpa sina barn när de behöver hjälp i skolan. Det innebär att många av eleverna är direkt hänvisade till den hjälp de kan få i skolan. Den sociala lärmiljön i skolan blir därmed än viktigare.

Vårt gymnasium har ca 600 elever och två program, Barn och fritidsprogrammet och Samhällsprogrammet. Samhällsprogrammet, med ca 80 % av elevunderlaget dominerar skolan. Barn- och fritidsprogrammet är ett APU-program (APU står för Arbetsplatsförlagd utbildning). Det innebär att en del av utbildningen är utlagd på olika arbetsplatser, under kortare praktikperioder.

Karaktärsämneslärarna i klassen

Två lärare samverkar i karaktärsämneskurserna¹ med ett gemensamt ansvar för undervisningen. Vi arbetar tematiskt med en jämn arbetsfördelning men vi är sällan två lärare i klassrummet samtidigt. Det är en lärare av respektive kön med olika bakgrundserfarenheter.

Min egen bakgrund

Min egen sociala bakgrund färgar mitt sätt att närma mig min problemställning. Jag är uppvuxen och har bott större delen av mitt liv på den ö där jag skall genomföra min undersökning. Jag växte upp i ett småbrukarsamhälle med små ekonomiska förhållanden. Det innebär att jag själv har en likartad bakgrund som många av mina elever både ekonomiskt och när det gäller utbildningsnivå i föräldrafamiljen. Detta påverkar naturligtvis mitt förhållningssätt till mina elever.

Jag gick ut min grundläggande lärarutbildning 1974 på Seminariet för huslig utbildning och blev Barnavårdslärare. Därefter har jag byggt på med olika kurser och utbildningar och även arbetat under perioder som förskollärare i Förskolan. Mina teoretiska studier har resulterat i att min kunskapssyn är konstruktivistisk eller social konstruktivistisk till sin karaktär. Jag har inspirerats av Vygotskij, Antonovsky, Dyste och Hermansons teorier och utgår också från dem i min uppsats. Deras tankar har satt djupa spår hos mig i mitt sätt att se på lärande.

Min kompanjonlärares bakgrund

Min kompanjonlärare, som jag kallar Pelle, har en bakgrund som fritidsledare och har arbetat mycket med ungdomar i riskzonen. Han har under läsåret börjat på en lärarutbildning på distans (SÅL-utbildning) och hade vid läsårsstarten bara arbetat en kortare tid som lärare. Han arbetar dels som idrottslärare med flera olika klasser på skolan och dels som karaktärsämneslärare i den aktuella Barn- och fritidsklassen.

Undersökningsgruppen

Vi följer en klass som går sitt första år på gymnasiet Barn- och fritidsprogram. Aktionen startar när de börjar sina gymnasiestudier och den avslutas i april när eleverna nästan har gått ett helt år på gymnasiet. Det är deras studier i programmets karaktärskurser som vi följer. Jag har begränsat uppsatsens innehåll till att handla om de kurser jag själv undervisar i, d.v.s. karaktärskurserna. Det är jag och Pelle som samarbetar runt dessa kurser. De andra kurserna

¹ Karaktärsämneskurser är här Arbetssätt och lärande, Hälsovetenskap, Kommunikation, Pedagogiskt ledarskap, Barn-, kultur- och fritidsverksamhet och Fritidskunskap.

finns med runt omkring men jag lägger inget fokus på dem. Samarbetet med lärarna i dessa kurser ligger detta läsår på en låg nivå. Det beror både på personliga och på ämnesmässiga olikheter.

Vid skolårsstarten bestod klassen av 21 elever, 6 pojkar och 15 flickor. Alla elever förutom tre är födda 1991. Dessa tre är ett eller två år äldre än sina klasskamrater. Eleverna är alla födda i Sverige och har svenska som modersmål. De är hemmahörande på olika delar av ön. En tredjedel kommer från Visby. De övriga åker antingen buss varje dag till skolan eller är inackorderade i Visby. Eleverna kommer från sju olika högstadieskolor där fem ligger på landsbygden. Två av eleverna är PRIV-elever², vilket innebär att de egentligen inte är behöriga för gymnasiestudier. Dessa båda elever har inte godkända betyg i matematik från grundskolan. Många av eleverna säger i en intervju i början av läsåret att de upplever sig haft svårigheter i ämnena Matematik, Engelska och Svenska på högstadiet. Några har i grundskolan gått i liten grupp.

Dessa faktorer är viktiga för hur eleverna uppfattar sin livssituation och hur de ser på sin framtid. Samhällsstrukturen påverkar deras hemförhållande och därmed också deras vanor och inställning till skola och utbildning.

Efterhand som eleverna blir äldre ställs krav på dem att lära sig ta egna beslut som formar deras framtid. De tar avstamp i den samhällsstruktur de växer upp i men de måste lära sig att det inte är den som avgör vilka beslut de skall ta för framtiden. I skolan måste vi stödja dem i att våga lita på sin egen förmåga så att de tror sig klara de utmaningar de ställs inför.

² PRIV står för Programinriktat individuellt program

2. Teoretiska utgångspunkter

Inledning

Det jag fokuserar på i den här uppsatsen är elevernas lärande och sociala lärmiljö. Genom att utgå ifrån de erfarenheter eleven har med sig och ta tag i de situationer som dyker upp, här och nu, försöker jag påverka elevens lärmiljö. I det här kapitlet anknyter jag till de teorier som jag utgått ifrån.

De teorier jag stödjer mig på i uppsatsen är framförallt socialkonstruktivismen genom Vygostkij, narrativa teorier som de framställs av Hermansen och Dyste och Antonovskys teori om KASAM. För att definiera lärprocessen har jag använt mig av Illeris forskning om lärande.

I min teoretiska genomgång ligger fokus på lärande. Jag ser många beröringspunkter mellan de olika teoretiker jag tar upp trots att de närmar sig frågorna från olika synvinklar. Jag försöker också hela tiden applicera deras tankar på min aktion. De gemensamma beståndsdelar och förutsättningar för ett lärande som jag diskuterar är följande:

- Samspelet mellan individen och omgivningen. Verkligheten individen lever i. Relationer mellan människor och mellan människors basala behov och fysisk miljö. *Grupptrygghet och närhet till elevernas vardagserfarenhet.*
- Grunden för lärande ligger i de aktiviteter, erfarenheter individen gör. Det skall finnas en *meningsfullhet* och motivation i det man gör.
- De tidigare *vardagserfarenheterna* och individens historia, avgör hur individen ser på sin situation i nuet och påverkar därmed de val hon/han gör inför framtiden.
- Språket är ett viktigt redskap i de tankeprocesser där individen reflekterar över och drar slutsatser av sina erfarenheter. Det ger en möjlighet att lyfta *vardagserfarenheterna* och se dem i sitt sammanhang.
- Allt lärande är mödosamt och kräver ett arbete. Den *sociala lärmiljön* stödjer eller stjälpur detta arbete.

Kursiveringarna hänvisar till nyckelord i problemformuleringen.

2.1 Lärprocessen enligt Illeris

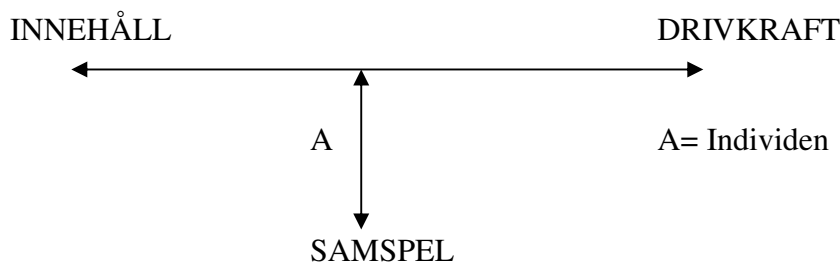
För att definiera vad lärande är har jag utgått från Knud Illeris (2007) teori om lärprocessen. Han tar upp olika grundbetydelser för vad lärande handlar om och där deras innebörd bygger på varandra.

1. Förutsättningen för att lärprocessen skall komma till stånd är att det finns en samspelsprocess mellan individ och omgivning.
2. En inre psykisk lärprocess, som leder fram till att individen lär sig något.
3. Resultatet av ett och två tillsammans. Det man lärt sig, den förändring som skett hos individen.

Själva lärandet omfattar enligt honom två olika processer som måste vara igång samtidigt för att ett lärande skall komma tillstånd. Han kallar det för en tillägnelseprocess som handlar om:

- Samspelet mellan individen och omgivningen. Det sker hela tiden och påverkar vår uppmärksamhet och fokusering. Det är beroende av upplevelser i nuet och hur det ser ut omkring individen.
- Den individuella bearbetningen av de impulser vi får och hur vi tar till oss det vi lär oss. Bearbetningen har en i grunden biologisk karaktär och sker inne i individen.

Det krävs energi för att sätta igång denna process, en motivation. Illeris tänker sig tillägnelseprocessen som två delar där den ena handlar om innehållet i det man lär sig och den andra om drivkraften, motivationen, till att man lär sig något. I denna tillägnelseprocess befinner sig individen hela tiden mitt i sin omgivning och samspejar med den. Därav kan man se lärprocessen som en triangel med tre dimensioner



Figur fritt efter Illeris (2007)

Han menar att man måste ta med alla tre dimensionerna för att kunna förstå hela lärandeförloppet. Han benämner de tre dimensionerna för:

1. Innehållsdimensionen dvs. innehållet i det man lär sig. Hur vi gör när vi försöker skapa mening i det vi lär oss.

2. Drivkraftsdimensionen dvs. motivationen, känslor och vilja inför lärandet. Den mentala energi som investeras i lärandet.
3. Samspelsdimensionen dvs. individens samspel med omgivningen både den närliggande och den mer samhällsliga. Allt lärande äger rum i ett socialt sammanhang där individen i sitt samspel med omgivningen utgår från det sociala sammanhanget i sitt lärande. Ju aktivare och mer engagerad individen är i sitt sociala sammanhang desto bättre förutsättningar skapar individen för sitt lärande.

I min uppsats utgår jag från två nivåer som i mycket överensstämmer med Illeris beskrivning. Jag beskriver klassklimatet och samspelet mellan elever samt mellan elever och lärare, som stämmer väl överens med Illeris samspelsdimension på den närliggande nivån.

Min nästa nivå handlar om elevernas motivation och kan delvis jämföras med Illeris drivkraftsdimension där jag riktar in mig på innehållet i undervisningen och elevernas motivation som två parhästar.

2.2 Lärande i skolan

Skolan är samhällets institution där man utifrån vissa idéer om hur lärande går till, har tillrättalagt en miljö just för lärande. En viktig förutsättning för elevernas lärande är att de får möjlighet att stärka sin tilltro till den egna förmågan

Den pedagogiska grundsyn som jag som lärare har och de metoder jag använder är viktiga för hur eleverna kommer att uppleva sin egen förmåga i skolan. Ett exempel från min klass är elevernas inställning till att utvärdera sina kunskaper genom skriftliga prov som skrivningar. Många har med sig erfarenheter av att de inte klarar skrivningar så bra. Det innebär att de fått ett inre motstånd mot skrivningar vilket i sin tur leder till att de inte förbereder sig så väl för uppgiften. Det blir en självuppfyllande profetia. De klarar inte skrivningen och självförtroendet i skolarbetet sjunker. Med kunskap om den bakgrunden väljer jag ofta arbetssätt som kan utvärderas på andra sätt.

Illeris (2007) diskuterar i sin bok *Lärande, motivationens dubbla krav*. Motivationen att lära sig något är oftast utsatt för press från två håll. Dels inifrån individen själv, det egna självförtroendet inför uppgiften och dels utifrån i form av krav, förväntningar och kontroll. Många människor med dåligt självförtroende i lärandesituationen har svårt att hantera den press de känner. Samtidigt som de vill klara av kraven som ställs på dem känner de en stark önskan att slippa, eftersom de vill undvika ett misslyckande. Resultatet blir en ambivalens där de känner både positiv och negativ motivation på samma gång.

Det uppstår en svårhanterbar situation, där det är viktigt att balansera kraven så att de känns rimliga. Samtidigt måste man uppmuntra och stödja självförtroendet, så att eleven vågar lita på sin förmåga. Individen måste uppleva en trygghet i att den har möjlighet att klara kraven för att den skall lägga energi på dem.

2.3 Konstruktivism och social konstruktivism

Både konstruktivismen och den sociala konstruktivismen utgår från den kognitiva teoribildningen som bl.a. utvecklats av Piaget. Därifrån har de sedan utvecklats åt olika håll. Den Konstruktivistiska kunskapssynen utgår enligt Dyste (1996) från den enskilde individens erfarenheter. Kunskap existerar inte oberoende av individen. Den måste skapas av varje enskild individ på nytt. Ny kunskap vävs samman med individens tidigare erfarenheter och blir därför beroende av den enskilde personens tidigare lärande. Kunskapen byggs upp i ett socialt samspel mellan individen och omgivningen.

- a. Information blir inte kunskap förrän eleven integrerat den i sin egen erfarenhetsbakgrund. Detta sker framför allt via språket.
- b. Värderingar och attityder är integrerade delar som inte kan skiljas från lärandet
- c. Kunskapen måste förankras i elevens vardagsvärld. Eleven måste förstå sig själv och sin omvärld.

Kommunikationen/språket betonas framförallt inom den sociala konstruktivismen som källan till den mänskliga kunskapen. Det är genom vår egen berättelse och reflektioner kring den egna berättelsen som vi skapar vår uppfattning om verkligheten och världen. Kunskapen får vi genom det arbete vi lägger ner för att ta reda på vad som finns, hur världen ser ut. Språket blir här det viktiga redskapet. (Hermansen 2000). Det är när vi berättar om händelser vi varit med om, som vi blir delaktiga i varandras syn på världen. (Säljö 2000:67): *"Kommunikation föregår tänkandet och att lära sig ett språk är att lära sig tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap"* Språket och de relationer vi har till människor i vår närmaste omgivning lägger grunden för det individuella lärandet.

Ett pedagogiskt exempel som jag använt kan vara, att efter en gemensam upplevelse låta varje elev berätta sin upplevelse av det som hänt. När de olika berättelserna sedan jämförs får man en mer sammansatt beskrivning av den gemensamma upplevelsen och detta kan ge upphov till ny kunskap. Ny kunskap måste integreras med elevens tidigare vardagserfarenheter och det gör den genom att eleven känner att lärandet är meningsfullt. En utgångspunkt i min aktion är, att närhet till vardagserfarenheter ger meningsfullhet.

I min uppsats har jag valt att lyfta fram några elevröster som berättar hur de upplevt det vi arbetat med. De beskriver sina förväntningar innan en aktivitet som t.ex. lägvistelsen eller APU:n³. I kapitel fyra får vi följa deras upplevelser under och efter aktiviteten. Det är deras uppfattning om sin lärmiljö vi tar del av.

Vygotskij menar enligt Strandberg (2006) att våra inre tankeprocesser alltid har föregåtts av yttre aktiviteter tillsammans med andra människor. I den kulturella miljö där vi befinner oss använder vi oss av olika redskap och hjälpmedel. Vi samspelar med de människor och miljöer vi har runt omkring oss. Det råmaterial som skapas genom aktiviteter på detta sätt är grunden för de inre tankeprocesserna. Vi reflekterar och tänker på det vi varit med om. Dessa processer leder till lärande. När mina elever skriver loggor om sina förväntningar och om hur de upplever sitt lärande tvingas de sätta ord på det de upplevt. När vi sedan tillsammans i klassen tittar på det de skrivit får de se sin egen roll i förhållande till de andra i klassen. Det leder eleverna vidare i deras egna tankeprocesser.

I kontakten med klasskamraterna läggs grunden till den sociala lärmiljön där elevernas gruppskydd förankras. Det är en av utgångspunkterna i min aktion.

Dyste (1996) skriver att när elever skriver loggor flyttas centrum för undervisningen från läraren till eleven. Elevernas texter blir grunden för det fortsatta samtalet. Eleven kommer i centrum för det dialogiska samtalet.

Vygotskijs idéer bygger på att de aktiviteter vi utför när vi tänker, talar, löser problem och lär oss saker, kommer från det verkliga livet. Relationen mellan människa och kultur är ömsesidig och i ständig förändring. Det är där grunden läggs till vårt lärande och vår utveckling.

Enligt Vygotskij har lärande och utveckling vissa kännetecken. (Strandberg 2006) Det handlar om:

- Sociala kännetecken. Jag lär mig genom interaktion, samspel med andra människor. Därefter kan jag göra det själv. I mitt lärande är jag beroende av andra människor för min inre reflektion.
- Medierade kännetecken. Vår relation till omvärlden är alltid medierad, d.v.s. vi använder oss av verktyg och tecken som hjälpmedel när vi löser problem. Yttre aktiviteter där vi använder verktyg är förutsättning för inre tankearbete.

³ APU betyder Arbetsplatsförlagd Utbildning

- Situerade kännetecken. Våra aktiviteter är alltid situerade d.v.s. de äger alltid rum i specifika situationer i ett kulturellt sammanhang. De äger rum där vi befinner oss i verkligheten.
- Kreativa kännetecken. Aktiviteter som leder till lärande och utveckling är alltid kreativa. När vi utnyttjar våra relationer till andra och de olika redskap vi har till vårt förfogande så återskapar vi inte bara kunskap. Vi kan också omskapa och hitta nya lösningar. Här kommer kreativiteten in som en viktig faktor.

Den framgångsrika eleven är enligt detta resonemang aktiv. Hon/han ägnar mycket tid åt sitt lärande och har bra kontakt med lärare och studiekamrater (social kompetens). Eleven utnyttjar de resurser som finns till förfogande.

Jämförelser kan göras med Hermansen som betonar det egna arbetet (mödan) som en viktig ingrediens i lärandet. Hermansens narrativa teori, som jag beskriver senare, utgår från vår livshistoria och ligger nära Vygotskijs teori. Båda betonar vikten av de erfarenheter vi får i det verkliga livet genom interaktionen med människor och med de miljöer vi lever i.

Med utgångspunkt i de teman jag beskriver i min aktion, i kapitel fyra, skulle jag vilja säga att alla Vygotskijs kännetecken för lärande ingår som viktiga ingredienser i min aktion. Eleverna arbetade tillsammans med att lösa de problem de ställdes inför. De använder olika redskap, inte minst språket, för att på ett kreativt sätt lösa sina uppgifter. De måste också utgå från den specifika situation där de befann sig. De lär sig genom sin egen aktivitet i interaktion med sin omgivning.

Jag tar också teoretisk utgångspunkt för min aktion i narrativa teorier. Att utgå från den egna berättelsen i tänkande och reflekterande leder till lärande.

Hermansen skriver i sin bok, *Lärandets universum* (2000), att lärprocesser i grunden handlar om reflektionens betydelse för utveckling. Han skriver i inledningen till boken att lärprocesser både kan rasera hela ens livsgrund samtidigt som de också kan befästa det som man anar är riktigt. Lärprocessen kan därmed sägas ge både perspektiv och trygghet.

Lärande vill Hermansson definiera som (2000:11) *”det som sker inuti huvudet på den som håller på med något (ofta förorsakat av något som befinner sig utanför huvudet).”* Lärande handlar om den process som sker när en person förändrar sitt beteende och sina attityder utifrån det han/hon erfar. Detta sker alltid inne i den lärande och är en *”inifrån och ut process”*. Resultat av ett lärande är när en person tillägnat sig nya färdigheter eller kunskaper som kan identifieras utifrån på olika sätt. Ett av de bakomliggande målen i arbetet med den här klassen är att påverka deras attityder till en sund livsstil. Om det lyckas så visar det sig i elevens val av vanor och livsstil.

Vanor/vanorna blir en förutsättning enligt Hermansen (2003) för reflektionen. Vi bygger upp strukturer, där vi utgår från välkända fenomen och vanor, som vi sedan berättar. Att berätta är att ordna och strukturera ett händelseförlopp.

Narrativ strukturering är en form av psykologisk strukturering och är:

- kognitiv (avser tänkande, minne, perception/varseblivning och språk)
- affektiv (avser känslor och känsloladdade faktorer)
- konativ (avser vilja, planering och utvecklande av strategier)

När jag kopplar den beskrivna aktionen i kapitel fyra till Hermansens narrativa teori ser jag tydliga beröringspunkter. När eleverna arbetar med att strukturera sina berättelser t.ex. i temat Hälsa är det sina egna erfarenheter och vanor de utgår ifrån och använder sig av. De utvecklar olika strategier för att lösa sina uppgifter och de reflekterar över sitt arbete. Eftersom de utgår från sina egna erfarenheter blir arbetet meningsfullt och då blir det också mödan värt.

Hermansen (2003) betonar att lära sig saker innebär ett arbete. Det krävs möda för att tänka och strukturera sina erfarenheter så att man kan dra slutsatser utifrån dem. Man lär sig inget utan arbete. Min reflektion blir att vissa elever lättare ger upp. Tidigare erfarenheter av att misslyckas i skolan gör att de inte tycker att det är mödan värt att försöka.

2.4 Självkännedom, att hitta meningen med livet

Hermansen (2003) beskriver utgångspunkten för ett narrativt lärande som två delar, där det ena handlar om självkännedom och det andra om att hitta mening med livet (meningsskapande). Alla våra historier handlar om förhållandet mellan vår bakgrund och vår koppling till framtiden. Vår historia påverkar alltid vår framtid. När vi berättar vår egen historia jämför vi alltid likheter och skillnader mellan den och andras historier. Vi ser att det finns fler som liknar mig och vi känner tillhörighet. Vi ser också hur vi skiljer ut oss som individer och lär oss något om oss själva.

Lärande kan definieras som en rörelse som öppnar nya perspektiv som sedan får betydelse för det fortsatta livet. En rörelse som går från mening till innebörd (betydning)

- Mening utgår här från en nivå där det handlar om det personliga, hur jag tolkar sammanhangen utifrån kulturella och kontextuella sammanhang. Min förförståelse.
- Innebörden (betydning) av något, hänvisar till den kunskapsmässiga betydelsen.

Mening och innebörd blir varandras förutsättningar.

Utifrån mina personliga erfarenheter tolkar jag ett sammanhang och får en förförståelse. På ett intellektuellt (kunskapsmässigt) plan transfererar jag dessa erfarenheter till mera generella kunskaper och får därmed en vidare förståelse av sammanhanget.

Feedback – Nuets - Feedforward

Grunden i den narrativa inlärningsteorin är att människors förhållande till världen beror på hur de reflekterar och tolkar sina erfarenheter bakåt i tiden och framåt i sitt tänkande. Det handlar mycket om att lära känna sig själv och förstå sin egen roll som deltagare och aktör i vardagslivet. Vad vi har för erfarenheter och vanor med oss i ryggsäcken som vi bär på, påverkar vårt agerande i nuet.

När eleverna börjar på BF-programmet har de med sig många olika erfarenheter som de går in i sitt nya arbete med. Där möts elever som inte tidigare i livet varit vana att stå för vad de tänker och tycker till elever som gärna tar en ledarroll. Detta är en viktig utgångspunkt för arbetet där varje elev måste utvecklas utifrån sin ståndpunkt. De blyga kan växa genom stöttning från sina kamrater och lärare. De självsäkra kan utvecklas genom att nyansera sin bild av de mer blyga kamraterna. På detta sätt skapas en utvecklande social lärmiljö.

Ett grundläggande begreppspar i narrativ inlärningsteori är förhållandet mellan FEEDBACK – FEEDFORWARD. Det man har med sig i ryggsäcken påverkar hur man ser på framtiden. Mitt emellan dessa befinner vi oss i NUET (Hermansen 2003).

Med feedback menar Hermansen den process där något man gör, ger något tillbaka, som ett svar på det man gjort. Jag tar ett exempel från den lägervistelse som klassen var på. En grupp fick uppleva att klasskamraterna inte ville ställa upp på deras aktivitet, därför att de själva smitit undan och inte deltagit. Svaret på det egna agerandet kom direkt från kamraterna då de inte ville ställa upp på sina smitande kamrater.

Med feedforward menar Hermansen den förförståelse eller det antagande om vad som kommer att ske som bygger på våra tidigare upplevelser. I exemplet från lägervistelsen kan eleven lära sig att hon/han måste ställa upp för sina kamrater om de i sin tur skall ställa upp för henne/honom.

Vi befinner oss i vårt dagliga vardagsliv mitt emellan FEEDBACK och FEEDFORWARD i NUET. Det är i nuet vi får feedback på de aktiviteter vi gjort och det är i nuet vi använder oss av vår förförståelse (feedforward) för att undvika oönskade situationer som t.ex. att ingen vill ställa upp på mig.

Antonovsky myntar i sin bok Hälsans mysterium (2005) begreppet KASAM, känslan av sammanhang. Där beskriver han hur känslan av sammanhang har betydelse för en individs förväntningar på framtiden.

Tre centrala komponenter i KASAM är - begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet

Begriplighet: Begreppet syftar på i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som förståeliga och gripbara med ordnad, tydlig och sammanhängande struktur.

Hanterbarhet: Handlar om individens upplevelse av att det finns resurser till förfogande som kan hjälpa till att möta de krav man ställs inför. En känsla av att kunna hantera sina problem.

Meningsfullhet: Det är en motivationskomponent som syftar på individens drivkraft att öka sin förståelse av den värld och de resurser som finns tillgängliga för att klara av de krav hon/han ställs inför. Det handlar om vikten av att känna delaktighet och engagemang

Den grundläggande synen vi har på verkligheten vi lever i, är en avgörande faktor för hur vi hanterar de problem vi möter i vardagen. Är det mödan värt att försöka anstränga sig? Tror jag mig om att klara av de krav jag ställs inför i livet (skolan).

Känslan av sammanhang är enligt Antonovsky (2005) en hållning som uttrycker:

- Tillit till att de stimuli som härrör från ens inre och yttre värld under livets gång är strukturerade, förutsägbara och begripliga.
- Tron på att de resurser som krävs för att man skall kunna möta de krav som dessa stimuli ställer på en finns tillgängliga.
- Upplevelsen av att dessa krav är utmaningar, värda investeringar och engagemang.

Ur elevsynpunkt skulle man kunna säga att det handlar om att individen skall förstå de krav som ställs på henne/honom. Vidare att den hjälp som behövs för att klara av kraven skall finnas tillhands och att individen upplever att det är mödan värt att investera i att klara av dessa krav. Det här är en viktig utgångspunkt att ta fasta på för skolan. Upplevs lärmiljön som begriplig, hanterbar och meningsfull för eleverna, så att de är beredda att satsa på skolan? Vikten av att lärandet är meningsfullt tar även Illeris upp i sin bok, Lärande (2007), där han diskuterar politiska perspektiv på lärande. När eleven känner att lärandet är meningsfullt är det en viktig motivationsskapande faktor.

I min aktion är grunden för lärandet att eleven skall förstå kraven och känna att hon/han får den hjälp som behövs.

2.5 Språkets roll.

Hermansen (2003) diskuterar språkets roll i kommunikationen mellan människor. Vi måste ha ett språk för att vi ska kunna berätta om våra erfarenheter. Språket är förutsättningen för att vi skall kunna reflektera och förstå det vi varit med om, vilket är primärt. Genom att skriva ner det vi har att berätta, skiljs berättelsen från författaren, men även från den verkliga händelsen. Det innebär också att fler får tillgång till berättelsen.

När författaren lämnat texten förändras den inte. Det muntliga språket påverkas däremot hela tiden och förändras utifrån talarens uppfattning av situationen.

Tillgång till ett språk, där vi kan lagra kunskap och insikter, är en förutsättning för att vi skall kunna reflektera över de erfarenheter vi gjort. Vårt mänskliga språk är på detta sätt en unik och rik tillgång där vi både skapar och förmedlar kunskap till varandra. Det gäller både som individ och som kollektiv.

När vi i skolan arbetar med att läsa och skriva lär eleverna sig inte bara att tyda orden utan de lär sig också att förstå textens innehåll och transferera innehållet till det verkliga livet (Säljö 2000)

Att förstå en situation vi varit med om, gör vi först när vi har placerat in händelsen i sitt sammanhang. Därför är det viktigt att beskriva den kronologiskt. Berättelsen om den egna livshistorien blir central för utvecklingen i tonåren. Då arbetar vi med att hitta vår identitet och vem vi är enligt McAdams (1988,1993 refererat i Hermansen 2003).

Det är viktigt att berättelsen är trovärdig och får en acceptans hos lyssnaren. Berättaren får då en legitimitet som är viktig, annars kommer ingen att lyssna på det vi har att berätta.

De pedagogiska vinsterna av att använda skrivande för att lära ligger enligt Dyste (1996) i att språket har en central betydelse för lärandet. Det finns en nära koppling mellan språket och tänkandet där språket har en skapande kraft i relationer mellan människor. När språket har en sådan central funktion blir det nödvändigt att skapa tillfällen för så många elever som möjligt att använda sig av sitt språk aktivt. De måste skriva och samtala.

Det ökande skrivandet ställer större krav på eleverna. De måste både kunna och vilja ställa upp på det. Det gör att de blir bättre förberedda inför fortsatta studier. De kan också uppleva att de inte klarar av att leva upp till de krav som skolan ställer på dem.

2.6 Summering av kapitlet

I detta kapitel försöker jag visa hur teori och aktion hänger ihop. En viktig utgångspunkt för min aktion är den sociala lärmiljön där samspelet med omgivningen har en viktig roll.

Samspelet mellan individ och omgivning betonas som en viktig faktor för lärande av Illeris, Dyste, Vygotskij och Hermansen. När jag i min problemformulering tar upp gruppsygghet och närhet till vardagserfarenheter som viktiga faktorer för den sociala lärmiljön är det med utgångspunkt i detta resonemang. Elevernas vardagserfarenheter och de relationer de har till människorna runt omkring sig lägger grunden för deras sociala lärmiljö.

Jag tar vidare upp att lärandet skall kännas meningsfullt för att eleverna skall känna motivation i sitt lärande. Framförallt Dyste och Hermansen och i viss mån Antonovskij betonar individens tidigare erfarenheter som viktiga för lärandet. Elevens upplevelse av att hon/han klarar av de krav som ställs och vågar försöka är grunden för att lärandet skall kännas meningsfullt. Meningsfullheten för lärande diskuterar jag också utifrån Illeris, Vygotskij och Hermansens teorier.

3. Aktionsforskning och Aktionslärande

Aktionsforskning och aktionslärande är sprungna ur samma begrepp men har fått lite olika innebörd. Det som skiljer är framförallt vem som är aktör. Aktionsforskning utgår från ett universitet med en forskare som leder studien. Aktionslärande utgår från verksamma personer på fältet t.ex. lärare som forskar i sin egen vardag.

Aktionsforskning är en forskningsstrategi som inriktar sig på att lösa befintliga problem på t.ex en arbetsplats. Det kan vara ett sätt att utveckla sin profession. Genom att undersöka det man dagligen gör och försöka förbättra rutiner och handlingsmönster utvecklar man sin egen kompetens. Aktionsforskning har också en demokratisk karaktär där deltagare och forskare har lika villkor. Den lämpar sig därför för undersökningar där praktiskt verksamma lärare vill forska i sin egen vardag.

Tiller (1999) talar om praktikerforskning eller deltagarstyrd forskning där praktikern, i det här fallet läraren, har ett avgörande inflytande på vilka forskningsfrågor som skall ställas. I skolsammanhang talas det också om aktionslärande eftersom det handlar om forskande lärare som lär genom egen forskning i den egna vardagssituationen i skolan.

3.1 Vad är aktionsforskning?

Kallenberg (red. Holmer & Starrin s. 42) ger följande definition av aktionsforskning

”Aktionsforskning bör definieras tvåsidigt, som verksamhet som inte bara skall producera ny vetenskaplig kunskap, utan som också skall bidra till förbättringar inom det fält som studeras, genom aktivt deltagande av forskarna.” Kallenberg beskriver aktionsforskning som en typ av forskningsupplägg i forskning inom olika samhällsämnen som t.ex. sociologi.

Enligt Tiller (1999) har aktionsforskning ofta ett klart samhällsengagemang där man vill hjälpa människor förändra sin egen situation. Den kan vara av politisk karaktär men också inriktas på det lilla formatet där det berör förändringar för enskilda individer.

Själva aktionsforskningsbegreppet vill Tiller (1999) förbehålla den utifrån kommande forskaren. Det är forskaren som kommer till verksamheten t.ex. skolan och tillsammans med personalen där utför aktionsforskning.

Aktionsforskaren skall förutom att ställa frågor och samla in och analysera information, ta en aktiv roll i själva förändringsprocessen. Freire (1972) har i sin bok ”Pedagogik för förtryckta” sagt att forskaren måste bli en engagerad medmänniska. Ett aktivt deltagande i aktionen är huvudsakligen ett kännetecken för aktionsforskaren, framför allt inom utbildningsområdet.

Aktion betyder aktiv handling. I en aktionsforskning kan till exempel den forskande läraren göra en konkret förändring i sitt arbetssätt och dokumentera och analysera vilken betydelse det får för eleverna. För att en förändring, aktivitet, skall kunna benämnas aktionsforskning krävs att den systematiskt dokumenteras och att man reflekterar över den dokumentation som görs.

Björnedal (red. Tiller 2004) tar upp följande viktiga krav som aktionsforskaren måste uppfylla för att aktionsforskning skall kunna genomföras.

- Ha grundlig kännedom om den organisation där forskningen bedrivs till exempel om underliggande konflikter.
- Ha grundlig kännedom om själva aktionsforskningsprojektet. Har projektet god legitimitet bland deltagarna?
- Aktionsforskarens egen självkännedom måste vara god och även kännedomen om deltagarnas reaktionsmönster. Med detta menas att det är svårt att *inte* uttrycka egna värderingar. Det ingår mer som ett grundläggande element i aktionsforskningen att aktionen påverkas av forskaren. Forskarens kön eller ålder är viktiga faktorer som påverkar forskarens roll.

Min bakgrund som lärare med mångårig erfarenhet från verksamhet både på den aktuella skolan och på BF-programmet gör att jag är väl förtrogen med både organisation och verksamhet. Eftersom min studie sker i min egen klass är den inte speciellt hotande för skolans organisation. Eleverna i den valda undersökningsgruppen är nya för mig och de är nya i organisationen på skolan och på programmet. Det innebär att jag under aktionens gång arbetar med att skaffa mig en legitimitet bland deltagarna d.v.s. eleverna. Däremot har jag genom arbete med andra elever skaffat mig en kännedom om elever på BF-programmet.

Aktionsforskning kännetecknas av en hermeneutisk karaktär i spiralform. Forskaren växlar mellan planering, aktion/handling, observation och reflektion för att genast därefter på nytt planera en ny aktion i en hermeneutisk process. Förståelsen av vad som händer under skeendets gång förändras/utvecklas i en spiralform och leder till nya infallsvinklar på händelseförloppet. Helhetsbilden av skeendet får en viktig betydelse för delarna i det som beskrivs. I beskrivningen av min aktion tar jag upp olika temaarbeten som följer på varandra i en sådan hermeneutisk process. Eli Mokksnes Furu beskriver det med en dansmetafor (red. Tiller 2004) där man som danspartners tar med sig erfarenheter från första dansförsöket till det andra och tredje osv. Det man får erfarenhet av i början av spiralen tar man med sig och utgår ifrån i planeringen av nästa aktion.

3.2 Vad är aktionslärande?

Utgångspunkten för aktionslärande är enligt Revans (1982 refererad i Tiller 1999) att man använder sig av vetenskapliga metoder, utbyter goda råd och konstruktiv kritik, söker efter förnuftiga beslut och lär sig nya handlingssätt. Man lär i det sociala sammanhang där man befinner sig.

Den forskande läraren befinner sig mitt i ett socialt sammanhang där hon/han tillsammans med andra lär av det skeende som aktionen ingår i. Deltagarna får utmaningar av varandra och de lär genom en reflektionsprocess. Lärandet ligger i en kritisk reflektion mellan det som åstadkoms och det man skulle vilja åstadkomma.

För att lära och utvecklas är empati och inlevelse i andras situation viktig. Det är förutsättningen för att man skall kunna närma sig målet.

Skillnaden mellan Aktionsforskning och aktionslärande är att som aktionslärande lärare, är mitt eget lärande i processen lika viktigt som själva forskningen. Jag är inte forskare i egentlig bemärkelse men arbetar systematiskt med dokumentation och reflektion.

Läraren som forskare

Aktionsforskning i skolsammanhang har en tradition tillbaka till 1960-70-talet då den brittiske pedagogen Lawrence Stenhouse arbetade för att främja en aktiv lärarroll genom innovativa arbetssätt för gymnasieelever. Han har sedan fått många efterföljare som utvecklat aktionslärande som en arbetsmetod speciellt lämpad för skolan.

När man närmar sig ett forskningsområde är det alltid den egna bakgrunden och tidigare erfarenheter som färgar ens utgångspunkter. Beroende på vilken metod som väljs, för undersökningen, får man också olika roller som forskare. När man väljer kvalitativa metoder, innebär det en stor närhet både fysiskt och psykiskt mellan forskare och respondenter.

Min utgångspunkt är aktionslärarens. Det vill säga att jag forskar i min egen vardag, i den klass jag är klassföreståndare för och lärare i. Jag utgår från den verklighet som finns i just den klassen och det samspel som sker där mellan mig och eleverna och mellan eleverna sinsemellan. Det innebär att jag lär av det som händer i mitt klassrum. Jag reflekterar, dokumenterar och ingriper i händelseförloppet för att få en förändring till stånd. Jag är en aktiv del av ett händelseförlopp som jag påverkar. Mitt lärande är bundet till aktionen, den aktiva handlingen.

Läraren är en deltagare bland andra i gruppen och måste samtidigt ha ett utanförperspektiv.

När jag senare i uppsatsen beskriver den lägerskola klassen deltog i, blir detta mycket tydligt.

3.3 Metoder inom aktionsforskning

Inom aktionsforskning arbetar man mestadels med utgångspunkt i kvalitativa metoder.

Kvalitativa undersökningsmetoder har sin styrka i att de försöker ge en helhetsbild av det undersökta fenomenet. Det ger en ökad förståelse för sammanhanget som den undersökta situationen befinner sig i och för de människor som ingår i undersökningen.

Vissa metodiska karaktärsdrag är kännetecknande för kvalitativa metoder enligt Holme, Krohn och Solvang (1997) Av dessa kan jag i min undersökning se följande karaktärsdrag.

- *Närhet till de undersökta personerna.* Både en fysisk och en social närhet där man möts ansikte mot ansikte
- *En så riktig och sann återgivning av vad som skett som möjligt.* Forskaren skall så objektivt som möjligt i sin rapport beskriva vad som ägt rum.
- *Flexibel undersökningsgång.* I kvalitativa undersökningar måste man kunna vara flexibel på så sätt att man under undersökningens gång kan revidera upplägget utifrån de erfarenheter som görs.

Tiller (1999) diskuterar också kännetecknen på kvalitativ forskning i sin bok Aktionslärande. Han tar upp fem kännetecknen som kompletterar Holme, Krohn och Solvangs beskrivning.

Enligt Tiller kännetecknas kvalitativa forskningsmetoder av att:

- Händelser skall förstås i sitt sammanhang. Det som beskrivs får inte bli lösryckt ur sitt sammanhang.
- Det är en naturlig undersökningssituation som inte är konstruerad. Forskningen utgår från vardagsverkligheten som de undersökta respondenterna befinner sig i.
- Aktören/forskarens perspektiv är viktigt.
- Upplevelser och erfarenheter ses ur ett helhetsperspektiv.
- Målet är förståelsen av helheten.

Dessa karaktärsdrag och kännetecknen är viktiga att ha som underlag för de reflektioner som aktionslärande lärare gör under aktionens gång. Den forskande läraren står mitt i verkligheten och skall försöka skildra det som händer på ett så objektivt sätt som möjligt. Skildringen silas hela tiden genom ”personliga glasögon” som formats av lärarens egen bakgrund. Det innebär att man måste ta ett steg tillbaka och ställa sig vid sidan om för att kunna upptäcka strukturer och sammanhang. Man måste inta en tredje position där man går utanför sig själv för att få

överblick över skeendena. Det är vad som sker när läraren skriver loggböcker och reflekterar över olika händelser.

I min aktion har jag använt mig av kvalitativa metoder som intervju, loggboksanteckningar och deltagande observationer och låtit eleverna skriva en reflekterande uppsats.

Intervjuer

I början av min undersökning använde jag mig av en intervju för att kartlägga elevernas situation när de kom till klassen. Undersökningssituationen liknade mycket ett vanligt vardagligt samtal mellan mig, min kollega och den enskilde eleven. Intervjun var av kvalitativt slag. Jag hade förberett en intervjuguide med frågor på de områden som jag ville belysa. Under intervjun kunde det sedan dyka upp andra idéer och reflektioner som fördjupade de frågor jag hade skrivit i intervjuguiden. Jag försöker få med så mycket information som möjligt utan att pressa eleven på mer information än hon/han vill ge. Min intervju handlade om elevens tidigare skolerfarenheter, fritidsintressen, familjesituation och hade flera personliga infallsvinklar. Eleven hade precis börjat på en ny skola, i en ny klass och hade en hel del förväntningar på allt det nya, som grundade sig på personens tidigare erfarenheter. Jag och min kollega, var också nya för varandra. Vi hade också utifrån våra erfarenheter av ungdomar, förväntningar på eleverna.

Vi hade planerat en hel dag för dessa intervjuer och satt avskilt i ett samtalsrum på skolan. Eleverna kom till oss i en jämn tidsintervall. Vi använde oss inte av bandspelare utan växlade mellan att leda intervjun och att anteckna elevens svar. Det hela kändes avspänt.

Loggboksanteckningar och deltagande observationer

I min aktion, har jag använt mig av deltagande observation där jag observerar mina elever i någon situation och sedan skriver loggboks- och dagboksanteckningar över det som inträffat. Tiller skiljer i sin bok Aktionslärande (1999) mellan loggbok och dagboksskrivande Han skriver: *"I loggboken skriver vi ner det som händer. I dagboken skriver vi det som sker integrerat med de tankar och känslor som händelserna föder."* Enligt denna definition är det dagbok jag skriver. För mig har dock begreppet dagbok en mer privat karaktär så därför väljer jag att kalla det jag skriver för loggor eller loggböcker. Tiller tar upp tre nivåer av distansering i skrivandet. På första nivån beskrivs en situation. På andra nivån reflekterar man över orsaken till att det blev som det blev. Tredje nivån handlar om vilka slutsatser som kan dras av det inträffade och vad man kan ta med sig i den fortsatta verksamheten. Genom att

använda sig av en skrivprocess silas essensen fram av det man tänker och strukturen blir tydligare. Det är ett tidskrävande, men mycket fruktbart sätt, att skaffa information.

Jag har låtit eleverna skriva reflektioner utifrån sina synvinklar och sedan själv reflekterat över det eleverna skrivit. Med reflektion menar jag här eftertanke eller en tankemässig bearbetning där jag försöker se generella strukturer i det som inträffat eller i det eleverna beskrivit. Ibland kan det också handla om att hitta lösningar på ett specifikt problem.

Det är viktigt att göra beskrivningen så trovärdig och sann som möjligt. För detta krävs en distans i efterarbetet som är nödvändig i den typ av undersökning där min uppsats ingår. Det är också viktigt att vara systematiskt och att i en nära tidsföljd skriva ner händelseförloppet som man reflekterat omkring.

Ett kritiskt reflekterande kring det man gör, observerar och skriver om, ökar medvetenheten om det som sker i praktiken. Överensstämmer verkligheten med hur man önskar att den såg ut? Vi arbetar ofta utifrån en dold eller faktisk läroplan som skiljer sig från den officiella, vilket vi inte alltid är medvetna om (Tiller 1999).

3.4 Svårigheter i aktionsforskarens roll

Aktionsforskaren får, genom att vara en naturlig aktör i det sociala sammanhang där forskningen sker, en speciell roll. Den egna bakgrunden och de personliga ställningstagandena kommer att påverka händelseförloppet och beskrivningen av det som sker. Därför är det viktigt att forskaren är tydlig i aktionen. Det ger resultatet en trovärdighet och tydlighet.

I en artikel av Cato R.P. Björndahl, ”Refleksivitet omkring aktionsforskarens påverkan” (red. Tiller 2004) beskrivs den reflekterande forskaren som en person som är medveten om att forskningen färgas av den egna sociala bakgrunden, erfarenheten och av de egna handlingsmönstren. Även forskarens förkunskaper påverkas av hans/hennes bakgrund och påverkar hans/hennes val av källor. Där beskrivs *den fullständiga deltagaren* som har en egen roll i det observerade. Den lärare som forskar i sitt eget arbete är en sådan fullständig deltagare då hon/han själv befinner sig mitt i händelseförloppet.

Forskaren, eller i mitt fall jag som lärare, deltar och använder mina sinnen som underlag för de reflektioner jag gör. Svårigheten ligger i att kunna distansera sig så att man klart kan se de strukturer som finns. Närheten gör att perspektivet lätt blir oskarpt. Det är en styrka samtidigt som det också kan vara en svaghet. Svagheten ligger i svårigheten att generalisera kunskap som framkommit då förutsättningarna förändrats under undersökningens gång.

Antalet undersökningsspersoner är litet och eventuella förändringar i upplägningen gör, att informationen man får fram skiljer sig åt från olika undersökningsspersoner och tillfällen. Det kan göra det vara svårt att göra entydiga tolkningar.

Den mest aktive forskaren försöker ofta i hög grad lösa de konflikter och problem som kan uppstå i anslutning till forskningsuppdraget.

Roller som aktionsforskare är mycket mer krävande än en traditionell forskarroll med distans till sina försökspersoner. Det kräver att forskaren är öppen om sin egen roll, den information hon/han samlar in och de värderingar av situationer som hon/han gör.

Genom att jag genomför väl planerade aktiviteter i en pågående verksamhet och samtidigt dokumenterar det vi gör, så ges tillfälle till systematisk reflektion över den dagliga verksamheten. Reflektionen sker i loggboksform där eleverna reflekterar utifrån sina situationer och jag beskriver händelseförlopp och reflekterar över min egen och elevernas aktiviteter.

3.5 Etiska problem som den forskande läraren ställs inför

Ett dilemma som Mattson (2004) tar upp är att forskning och en aktion med ett klart samhällsengagemang med politiska förtecken, tillhör olika fält. Aktionsforskning har ofta ett tydligt samhällsengagemang. Med det menas att aktionsforskning skulle ha en svag teoretisk anknytning och sakna kritisk distans. Som aktiv forskare med ett engagemang i sin forskning är det en svårighet att distansera sig till sitt forskningsområde. Det blir tydligt när jag som lärare utgår från min egen arbetssituation. Kravet på dokumentation av erfarenheter och argumentation utifrån det material man har, blir därför enligt Kallenberg (red. Holmer & Starrin 1993) mycket viktigt.

I min roll som lärare har jag ett stort engagemang i min lärargärning och får därmed en nära relation till de elever jag arbetar med. Jag vill ge mina elever en bra förutsättning för sitt lärande. När jag är en forskande lärare måste jag ta ett steg tillbaka för att distansera mig och reflektera över det som händer i min aktion. Då är det svårt att ta av sig de glasögon som färgas av mitt engagemang och min empati för mina elever. Det blir svårt att se klart.

I min roll är jag oftast mest intresserad av praktisk kunskap som jag direkt kan använda mig av och den är inte alltid så teoretiskt underbyggd. Det kan vara en fallgrop när man forskar i sin egen verksamhet att man därigenom förankrar sina teoretiska kunskaper på ett undermåligt sätt. Kallenberg skriver (red. Holmer & Starrin 1993 s. 29) att "*Lojaliteten är till aktionen och inte till teorin*" när dokumentationen kan vara bristfällig. Det kan vara svårt att förena ett praktiskt förändringsarbete med forskning.

Eftersom underlaget av försökspersoner, d.v.s. mina elever, är litet och jag har en nära relation till dem är deras integritet en viktig faktor som jag måste ta hänsyn till. Utelämnar jag enskilda individer och är det integritetskränkande det jag tar upp? När man använder sig av kvalitativa metoder är det viktigt att vara noga med hur man använder sitt undersökningsmaterial.

3.6 Summering av kapitlet

Här beskriver jag skillnaden mellan aktionsforskning och aktionslärande. Jag har i min aktion rollen som aktionslärande lärare. Det innebär att mitt eget lärande är lika viktigt som min forskning.

Jag beskriver också viktiga metoder i aktionslärande och de metoder jag använt mig av. Likaså tar jag upp några svårigheter och etiska problem man ställs inför när man skall beskriva en aktionsforskningsaktion.

4. Aktionen, Ett arbete med elevernas sociala lärmiljö.

4.1 Inledning

I det här kapitlet beskriver jag min aktion. Jag börjar med att redogöra för bakgrundsfaktorer, för att läsaren skall komma in i aktionens förutsättningar och fortsätter sedan med att beskriva händelseförloppet. Jag utgår i beskrivningen från sex elevporträtt där de genom citat hjälper till att beskriva aktionen. Namnen på de citerade eleverna är fiktiva. Jag har valt att lyfta fram rösterna från sex av eleverna för att försöka ge ett större djup i beskrivningen av klassens sociala liv. Enligt Tiller (1999) kommer det generella ofta fram i det specifika. Dessa elevröster får representera de erfarenheter som eleverna i klassen förmedlar.

Klassen som den här uppsatsen utgår ifrån går årskurs ett på Barn- och Fritidsprogrammet. Detta läsår är BF-programmet treparallelligt vilket innebär att det på skolan finns ytterligare två BF-klasser i årskurs ett.

Vi följer klassen i sex karaktärskurser som man på den här skolan lagt i årskurs ett. De kurser det handlar om är Arbetssätt och lärande, Hälsopedagogik, Kommunikation, Pedagogiskt ledarskap, Barn-, kultur- och fritidsverksamhet och Fritidskunskap. Två lärare delar på ansvaret för dessa kurser och de arbetar tematiskt, så att kurserna i möjligaste mån samverkar med varandra.

I Barn- och fritidsprogrammets struktur finns det två röda trådar som återkommer hela tiden. Den ena röda tråden är elevernas träning i *att planera – genomföra - utvärdera* och den andra röda tråden är *elevernas eget ledarskap i förhållande till andra människor*. De ingår i Barn- och fritidsprogrammets program mål och genomsyrar utbildningen som varpen i en vävnad. Dessa röda trådar ligger hela tiden bakom och styr fokus i lärandet. I ämnet Lärande och pedagogiskt ledarskap ingår kurserna Arbetssätt och lärande, Hälsopedagogik, Kommunikation och Pedagogiskt ledarskap. I detta ämne ingår mål där eleverna skall *reflektera över sin egen hälsa* och konsekvensen av olika livsstilmönster. Arbeta med sådana frågeställningar genomsyrar hela första läsåret på Barn- och fritidsprogrammet. När jag i min aktion arbetar med elevernas lärmiljö utgår jag från dessa mål.

Metodiskt har jag arbetat i olika steg eller faser i min aktion med utgångspunkt från följande faktorer:

- Arbetet skall vara *meningsfullt* och därför har vi utgått från elevernas *egna erfarenheter* och riktat oss ut mot samhället utanför skolan.

- Eleverna har fått skriva ”loggor” och utvärderingar kontinuerligt så att de upplever att de får sin röst hörd. (*Trygghet att bli lyssnad på och tagen på allvar*)
- För att skapa en *gruppskydd* har vi också regelbundet arbetat med värderingsövningar och etiska frågor som har *närhet till elevernas erfarenheter*.
- Vi har arbetat med områden där målet varit att få eleverna medvetna om sina egna livsstilsval och sin egen hälsa och hur den påverkar elevens *personliga lärmiljö*.

Kursiveringarna hänvisar till nyckelord i uppsatsens problemformulering.

Val av metoder är en del av vägen mot målet. De blir då också de utvecklingsredskap som vi arbetar med när vi vill påverka den sociala lärmiljön.

I de ovan beskrivna fyra punkterna ingår målen för programmet och kurserna men också inriktningen för det arbetssätt vi använt.aktionen sträcker sig från terminsstarten i augusti under elevernas första år på gymnasiet till april månad på vårterminen. Jag har delat in aktionen i olika faser och valt att följa en kronologisk ordning för beskrivning av arbetet. Genom att beskriva aktionen i en kronologisk ordning blir det lättare att se hur den sociala lärmiljön påverkar ämnesinläringen. Därmed blir det också lättare att med ett helhetsperspektiv överblicka elevernas lärmiljö.

Urval av försökspersoner

När man skall göra ett urval av försökspersoner är det viktigt att utgå från den typ av undersökning man skall göra. För mig blev valet att jag skulle utgå från en klass på BF-programmet helt naturligt. Utifrån detta förhållande blev valet av den klass jag själv var klassföreståndare i en naturlig följd. Jag hade också en stor del av min undervisning förlagd till den klassen. När undersökningen började hade jag ingen kännedom om de enskilda individerna i klassen. Min förkunskap var möten med liknande klasser och ungdomar under de år jag arbetat som gymnasielärare.

Utifrån klassen har jag sedan valt ut sex elever som representerar klassen. Detta urval var betydligt svårare. Jag bestämde utifrån könsfördelningen i klassen (6 pojkar och 15 flickor) att jag skulle ta med 2 pojkar och 4 flickor. Därefter utgick jag från klasslistan och räknade uppifrån i alfabetisk ordning. Det innebar att det blev den första och fjärde pojken och den första, femte, nionde och trettonde flickan som blev utvald.

När jag gjorde urvalet av de sex eleverna hade jag kännedom om antalet pojkar och flickor i klassen och ville göra en så jämn fördelning mellan könen som möjligt. Jag skiktade klassen i två grupper. Jag ville inte göra ett helt subjektivt urval inom dessa båda grupper utan utgick sedan från klasslistan och gjorde ett slumpmässigt urval.

Tiller (1999) skriver att genom att avgränsa urvalet kan man studera det sociala livet på djupet och därmed ändå göra generaliseringar. Det generella kommer ofta fram i det specifika. Mitt urval är litet men kan som exempel ge en bild av hur det är att gå på gymnasiet i en BF-klass.

Här nedan presenterar jag de sex elever vars röster jag valt att lyfta fram i denna uppsats. De representera de synpunkter som framkommit i olika ”loggor” och utvärderingar och speglar den lärmiljö som de upplever. Jag menar att man kommer närmare elevernas upplevelser av sin skolsituation genom att följa några enskilda individer. Längre fram i uppsatsen är det deras synpunkter som återkommer vid olika tillfällen för att spegla elevernas tankar runt det vi diskuterat och arbetat med. Deras tankar och reflektioner visar hur eleverna tänkt runt skolarbetet och det som hänt i klassen och de ger därmed en bild av klassens sociala lärmiljö.

Sex elevporträtt

När man lär känna eleverna som individer märker man hur de på olika sätt påverkar den sociala lärmiljön i klassen.

Adrian

Adrian valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

Adrian har en god verbal förmåga och är orädd inför muntliga presentationer och att muntligt framföra sina åsikter. Han har ett motstånd mot att läsa och skriva och föredrar muntliga aktiviteter. Adrian är en idrottskille och han går på Idrottsledargymnasiet på sitt individuella val. Han har ett gott självförtroende och tar med självklarhet på sig ledarroller i klassen. Han framhåller gärna att han är bäst.

Hans roll i klassen är lite av clownens och han pratar och spexar gärna även på lektionerna. Han har en ambitiös sida som utvecklats under läsårets gång och som gör att han klarar skolan med bra betyg.

Adrian umgås mest med en annan killkompis i klassen som också tar på sig en clownroll. De leker mycket med varandra så fort de får en chans. Det innebär att de lätt råkar i bryderi där t.ex. saker går sönder. Övriga elever i klassen skrattar men ser samtidigt med ett visst överseende på deras tilltag.

Mattias

Mattias valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

Mattias är artig och intresserad av skolan och har ett allmänt trevligt uppförande. Mattias är ambitiös och gör alltid sitt bästa. Han har gott självförtroende och vågar stå för att han är ambitiös och vill göra bra ifrån sig. Han har också goda studieresultat från grundskolan.

Mattias är en kille med ledarambitioner och han går på Idrottsledargymnasiet på sitt individuella val. Han tar gärna ansvar i klassen men arbetar mer lågmält utan att framhålla sig själv. Han gör alltid sina uppgifter och man kan lita på att han genomför det han tar ansvar för. Han har en positiv attityd till skolan på ett lugnt och neutralt sätt. Han tar aldrig parti för någon särskild gruppering i klassen. Själv umgås han med alla men samarbetar mest med en av tjejerna i klassen som också är ambitiös och duktig. Han har ett tydligt mål med att klara skolan så bra som möjligt.

Denise

Denise valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

Denise är öppen, glad och pratglad. Hon är positiv till skolan och har en ambitiös inställning till sina skoluppgifter. Hon har svårt med vissa gränser och använder ofta ett grovt språk gentemot sina kamrater. Denise umgås framförallt med tre tjejkamrater i klassen och de är mycket tajta. Deras gäng kände varandra innan de började i den här klassen men deras vänskapsrelation har utvecklats under tiden i den gemensamma klassen. De har en positiv inverkan på varandras inställning till skolan.

Denise har inget speciellt fritidsintresse förutom kompisar. Hon chattar en hel del på fritiden och "festar" gärna. Musik är viktigt för henne.

I klassen pratar hon gärna både när det gäller inlägg i ämnet för lektionen och kommer ofta med kommentarer till klasskamrater utanför ämnet. Hon har utåt sett ett gott självförtroende och hon har lite av en ledarroll i sin lilla grupp.

Ofelia

Ofelia valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

Ofelia är en bestämd men lite tystlåten tjej. Hon är en av de PRIV-elever som går i klassen vilket innebär att hon inte klarat grundskolans matematik. Hon vill inte stå för sina behov av hjälp vilket innebär att hon inte tar emot den hjälp skolan har erbjudit henne i matematik.

Ofelia är en tjej som på sin fritid har ett stort hästintresse med flera egna hästar.

På lektionerna är hon tystlåten men redovisar och gör det hon skall även om det är kortfattat. Hon har ett gott inre självförtroende som gör att hon inte backar för svårigheter i skoluppgifterna utan försöker lösa dem. Hon gör det hon skall men tar ingen självklar plats och intresset är inte alltid så stort.

Ofelia hade ingen självklar kompis när hon började i klassen men har under det här året funnit en tjejkompis som hon är mycket tillsammans med. De håller sig för sig själva och håller ett avstånd till de andra i klassen.

Helga

Helga valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

Helga är en lugn social person som bryr sig om andra. Hon är lite tystlåten och tar inte självklart någon plats i klassen. Hon försöker alltid göra sitt bästa och har ett gott självförtroende som visar sig i att hon inte backar när det ställs krav på henne. Hon försöker alltid även om hennes resultat är medelmåttiga.

Hon ingår i samma tjejgrupp som Denise och hon har en lugnande och uppmuntrande inställning till de andra i gruppen. Helga har inte något speciellt fritidsintresse.

Jenny

Jenny bor utanför Visby och åker buss till skolan varje dag. Hon valde Barn- och fritidsprogrammet i första hand.

I början av läsåret tillhörde hon ett stort gäng som kände varandra innan de började i den här klassen men det gänget har lösts upp och nu är Jenny framför allt tillsammans med en klasskamrat som hon inte kände innan hon började i klassen. De är tajta och kamraten har en positiv inställning på Jennys förhållande till skolan.

Jenny är svag prestationsmässigt och har inställningen att skolan är ett nödvändigt ont där man inte skall göra mer än nödvändigt. Hon gör sällan skoluppgifter på fritiden. Hon har hög närvaro i skolan men är inte alltid så aktiv.

Hon är öppen och vågar säga vad hon tycker. Hennes språk om och gentemot kamrater är ofta grovt och hon har inte alltid klara gränser för hur man beter sig mot en kompis.

4:2 Första fasen -grunden läggs för klassens sociala lärmiljö

Den första fasen handlar om den introduktion som skedde under den första månaden när eleverna startade sina gymnasiestudier och sina studier på BF-programmet. Där läggs grunden till den sociala lärmiljö som eleverna sedan skall arbeta i.

När eleverna kom till skolan i augusti var vissa aktiviteter redan planerade. Detta kunde eleverna inte påverka. Däremot kunde de påverka innehållet i en del av aktiviteterna. Målet med introduktionen var att eleverna skulle lära känna varandra och skolan och även få känna på vad det innebar att gå på Barn- och fritidsprogrammet. Arbetet med att skapa en gruppskydd hade inletts.

Den första månaden är plattformen i den spiral som brukar beskrivas som kännetecknande för aktionsforskning. Man planerar – genomför och utvärderar en aktion för att sedan bygga på med en ny planering - genomförande och utvärdering. Introduktionen är en viktig grundläggande fas där mycket, som jag beskriver framöver, sker på olika nivåer.

Introduktionen sträckte sig över den första månaden under höstterminen. Den bestod av:

- Intervjuer med varje elev om deras bakgrund både studiemässigt och hälsomässigt. Klassens båda klassföreståndare höll i intervjuerna.
- En ”etta-tredag” då elever från åk ett togs om hand av elever från åk tre. De hade ordnat lekar och lära-känna-övningar för klassen utan inslag av pennalism.
- Ett Lära-känna-läger med en övernattnings. Klassföreståndarna ansvarade för lägret och eleverna planerade och genomförde det tillsammans med sina lärare.
- Teoretisk genomgång av BF-programmets uppbyggnad och mål, den lokala arbetsplanen och skolans likabehandlingsplan.
- Ett föräldramöte där eleverna presenterade skolan och programmet för sina föräldrar.

Intervjuer i läsårsstarten

Läsåret började med att klassföreståndarna intervjuade varje elev om elevens bakgrund.

Under intervjun kartlades elevens förhållanden när det gäller

- Styrkor och svagheter i skolan
- Hälsa och rökning
- Kompisar i klassen
- Fritidsintressen
- Föräldrar och boende

Intervjun gav en första bild av vilka individer som gick i klassen och hur de förhöll sig till varandra. Det framgick att ca en tredjedel var rökare, några hade speciella hälsoproblem och ca en tredjedel hade under högstadietiden skolkat en hel del. Många, 60%, upplevde sig också ha problem med ett eller något av ämnena Matematik, Engelska eller Svenska. Se vidare under rubriken undersökningsgruppen i inledningen.

Treorna ordnar en dag för åk 1

En etta-tredag anordnades på terminens tredje dag och planerades av årskurs tre tillsammans med sina lärare. Målet var att ettorna skulle bli välkomna på ett roligt sätt till skolan. Eleverna i årskurs tre skulle få visa sina kunskaper i planering av dagen och en kontakt mellan ettor och treor skulle etablerades. Dagen blev bra och några kommentarer från klassen var *"super-duper-rolig"*, *"roliga personer som höll i dagen"*, *"bra att få träffa andra på BF och höra vad de tycker"*.

Lägervistelse

Tre veckor in på terminen åkte klassen tillsammans med sina klassföreståndare till på läger med en övernattnings. Förberedelserna gick ut på att eleverna tillsammans planerade för ett boende i grupper och för aktiviteter som de skulle leda under lägervistelsen. Ramarna bestod i att gruppen tillsammans skulle sköta mat och städning i sin stuga. Varje grupp skulle planera för två olika aktiviteter som de skulle genomföra på lägret. Reglerna för lägret var tydliga, tex fick inga besökare komma till lägret. Se bilaga 1.

Målet för lägret var att lära känna varandra och de ramar för ansvar och deltagande som gäller på skolan. En viktig diskussion var hur vi skulle dela in klassen i boendegrupper så att eleverna skulle få chans att lära känna varandra i klassen.

På lägret provade eleverna gränser på olika sätt och det blev flera tillfällen till diskussioner om hur man förhåller sig till varandra.

I sina förväntningar inför lägret skrev bl.a. Denise: *"kommer att bli fett kul och klassen kommer att få en mycket bättre sammanhållning"*. Efter lägret var hon mycket nöjd och då skrev hon: *"Det var roligt att leda och få allas uppmärksamhet."*

Jenny däremot förväntade sig ingenting och skrev: *"Jag tycker det är allmänt tråkigt Jag känner mig inte trygg i klassen"*. Efter lägret var hon inte speciellt nöjd kanske beroende på några incidenter som jag beskriver så här.

Utdrag ur min logg den 14 september.

" På kvällen berättar några elever att det finns utomstående killar i en av stugorna. Jag och min kollega Pelle går dit och hittar mycket riktigt tre killar, som inte hör till klassen, i stugan. En av reglerna är att inga utomstående kompisar får komma på besök så det blev för oss att köra iväg dem. Killarna ser lite skyldiga ut, men är inte ovänliga, utan ber om ursäkt och ger sig iväg. Jenny

som varit den drivande för att de skulle komma dit är sur men finner sig i vårt beslut att avvisa killarna.

...Andra dagen då Jenny och hennes grupp, där också L ingick, skulle leda sin aktivitet kom de och ville ställa in den. Ingen ville enligt deras utsago vara med på deras aktivitet. Vi samlade alla i en ring i samlingsalen för att prata om det inträffade. Alla fick säga hur de uppfattade situationen. Vissa sa att de inte hade lust att ställa upp när Jennys grupp inte ställt upp på deras aktiviteter. Andra att de inte visste vad de skulle säga. Några i Jennys grupp förstod de andras reaktion och tyckte att de själva gjort fel. En i gruppen, (A) tog upp att hon hade ställt upp på de andras aktiviteter och att hon kände sig sviken av klassen som inte ville ställa upp på henne. Jenny sa att hon förstod de andra men att hon inte brydde sig om det (det skiter jag i).

Jag tog upp A:s tråd att hon hade ställt upp och att det var viktigt att de andra ställde upp på henne. Därefter frågade jag vilka som ställde upp på gruppens aktivitet om de genomförde den. Drygt hälften räckte upp handen.

Då gick vi ut och genomförde aktiviteten med dem som ville vara med. De som deltog tyckte det var roligt. L och Jenny ställde inte upp på sin egen grupps aktivitet utan satt bredvid. Några av de andra ställde inte heller upp. Leken genomfördes och avslutades sedan på ett bra sätt.”

Vi hade flera liknande situationer under de två dagarna. Efteråt konstaterar jag, att det är bra att situationerna dykt upp för då får man en chans att diskutera dem.

Totalt kan jag säga att alla utom tre elever från början var positiva till att åka på läger och var nöjda med hur det blev. Ett läger ger tillfälle att genast ta tag i konflikter och situationer som uppstår på ett helt annat sätt än vad som finns möjlighet till inne i skolan. I skolan träffar man en klass endast vissa lektioner i veckan. Under en lägervistelse blir situationen på riktigt, här och nu och man blir tvungen att konfronteras med de problem som uppstår. Det gäller både elever och lärare. Lägerverksamhet innebär ett tillfälle att träna på att ta ansvar och umgås med varandra under andra former än i skolan.

Dyste (1996) diskuterar bl.a. att det är viktigt att läraren ställer krav, sätter upp regler, så att eleverna får träna sig i att ta ansvar.

Teoretisk genomgång av Barn- och Fritidsprogrammet

Tillbaka i skolan väntade arbetet med att sätta sig in i Barn- och fritidsprogrammets mål och hur vi på vår skola lagt upp den lokala arbetsplanen. Vi arbetade också med skolans

likabehandlingsplan där vi fortsatte diskussionerna från lägret om hur man förhåller sig gentemot varandra.

En annan utgångspunkt var det egna lärandet där eleverna skrev loggor om sitt eget lärande. En kommentar till när lärandet kändes meningsfullt var: *”När saker känns viktiga, när de intresserar mig.... när man gör praktiska saker i skolan”*. En annan kommentar om hur man blir bra på något var: *”man blir bra på det man tycker om att göra för då är det roligt att träna”*. (elevlogg nr 3 den 25.9) Illeris /2007) beskriver i sin drivkraftsdimension den mentala energi man investerar i det man lär sig. Det som är roligt är en motivationsskapande motor som underlättar lärandet.

Så småningom leder klassens nyvunna erfarenheter om gymnasiet och BF-programmet till att de planerar för ett föräldramöte som de håller i och där de presenterar sin skola och sitt program. Föräldramötet blir ett tillfälle där de får använda sina kunskaper på riktigt och där föräldrarna får känna sig stolta över sina barn. Eleverna kan se anledningen till de krav som ställs på dem och de får uppleva att de får stöd för att klara av dem. Sedan får de också lön för mödan genom föräldrarnas beröm.

Introduktionsperioden är slut och eleverna har börjat sina tre mödosamma år på gymnasiet. De har börjat ana vad det innebär att gå på gymnasiet och på Barn- och fritidsprogrammet. Plattformen för deras lärandespiral under gymnasietiden har grundlagts.

Sammanfattning av första fasen.

Under den första introduktionsmånaden har eleverna provat på att gå i en ny klass med nya lärare och nya klasskamrater. De har testat regler och hur man kan förhålla sig till varandra. Kanske hittat en ny kompis. Eleverna har letat efter sin roll och sin status i den nya sociala miljö de kommit att befinna sig i. Det har tagit mycket av deras energi. Några har haft svårt att hitta en för dem naturlig och passande roll . Det kommer de att få arbeta vidare med när vi går in i fas två.

Vi har lärt känna varandra och grundlagt vilka regler och förhållningssätt som skall gälla i klassen. Klassen har också nosat på och fått en aning om vad det innebär att gå på gymnasiet och på BF-programmet. En grund har lagts för det sociala landskap som klassen representerar och varje elev har börjat ana hur den sociala lärmiljön i klassen ser ut.

Denna viktig grund bygger vi vidare på när vi går in i fas två.

4.3 Andra Fasen – en lärandesituation utifrån ett tema om tobak

Efter den första månadens introduktion fortsätter studierna i karaktärsämnena utifrån ett tematiskt arbetssätt. Det första temat handlade om tobak. Vid något tillfälle sker också samverkan med andra ämnen men framför allt är det karaktärskurserna som samverkar. Lärandespiralen tar för varje tema ett nytt varv med utgångspunkt från de erfarenheter eleverna skaffat sig.

Parallellt med planeringen av att få ämnesstudierna att kännas meningsfulla för eleverna pågår det dagliga arbetet med förhållningssätt och relationer mellan eleverna i klassen. Dessa båda spår flätas samman och är den lärmiljö eleverna befinner sig i.

Tema Tobak

Det första ämnesmässigt planerade temat kom att handla om Tobak. Skolan hade bjudit in två representanter från Non Smoking Generation och detta inspirerade klassen till detta tema.

Kursmålen för detta tema såg ut så här:

”Eleven genomför en uppgift där ett undersökande och elevaktivt arbetssätt ingår. (LPL1201)

Eleven tillämpar sina kunskaper om hälsopedagogiskt arbete i planering och genomförande av aktiviteter. (LPL 1203)

Eleven planerar och genomför en informationsuppgift där olika hjälpmedel ingår. (LPL 1204)

Eleven organiserar och leder med handledning aktiviteter utifrån ett pedagogiskt ledarskap (LPL 1208)”⁴(citat från min arbetsbeskrivning över tema Tobak)

Utifrån min aktion hade jag målet att arbetet skulle kännas meningsfullt för eleverna och bygga på deras erfarenheter. Det skulle också bidra till elevernas grupptrygghet då vi vid flera tillfällen arbetade med värderingsövningar utifrån temats innehåll.

Temat planerades så att eleverna i grupper sökte information om Tobak och sedan gick ut i grundskolan i klass 5 eller 6 som tobaksinformatörer. De tvingades själva ta ställning till rökning eftersom de skulle vara informatörer och Barn- och fritidsprogrammets röda tråd planera – genomföra -utvärdera återkom.

Det var gruppen som tillsammans hade ansvar för hur uppgiften skall genomföras. Vi lärare bestämde vem som skulle jobba tillsammans. Grupperna utsåg en gruppleadare och en

⁴ LPL 1201 är kursen Arbetssätt och lärande, LPL 1203 kursen Hälsopedagogik, LPL 1204 kursen Kommunikation, LPL 1208 kursen Pedagogiskt ledarskap

sekreterare som hade ansvar för den loggbok som gruppen skulle skriva. Grupperna kom att fungera på olika sätt.

I Adrians grupp utsågs Adrian till gruppansvarig men han klarade inte riktigt av att leva upp till den ledarroll det innebar. Hans styrka är muntliga presentationer. Däremot att tillsammans med andra jobba och organisera för att ta fram faktauppgifter och stötta sina gruppmedlemmar var inte riktigt hans grej. Det fick till följd att de andra blev osäkra på sina roller och de kände att de inte kunde lita på honom. När dagen kom för deras information var det helt plötsligt bara Adrian som kom till skolan. De andra dök inte upp. I sista minuten fick Adrian hjälp av en klasskamrat från en av de andra grupperna så de två genomförde informationen. Adrian gjorde en bra solopresentation men hans grupp fungerade inte. Efteråt kommenterade en av eleverna i gruppen: *”man måste ha alla i gruppen med sig om det skall bli som man vill.... Jag känner att jag svek gruppen när jag var hemma och sjuk den dagen redovisningen var...”* (elevlogg nr 5 vecka 44)

Jag kan också konstatera att gruppen hade behövt ett mer uttalat stöd av oss lärare. Vi var inte tillräckligt lyhörda och uppmärksammade inte problemet i tid.

Denise blev gruppansvarig i sin grupp. Hon klarade att hålla ihop sin grupp och de arbetade och tog ansvar tillsammans. Även vid informationstillfället fungerade de bra. I deras grupp blev resultatet mer än fyra enskilda insatser. Efteråt kommenterar Denise det hela så här: *”Jag har nog varit den som vet vad som skall göras och hur och när. Så vi blir klara”* Även de andra i gruppen var överrens om att de fungerat bra tillsammans i gruppen och att de gjort ett bra jobb. En kommentar från gruppen var: *”det var inte så pinsamt att prata högt inför en annan klass”* (elevlogg nr 5). Detta att de klarade sin information bra gjorde att de växte och fick ökat självförtroende. Det de gjorde var på riktigt och då tar man sats - om modet inte sviker som det gjorde för en del i Adrians grupp. Den avgörande skillnaden mellan dessa två grupper var tryggheten med varandra i gruppen, att de vågade lita på varandra. Känner man att man kan få hjälp av sin omgivning så vågar man i högre grad lita till sin egen förmåga. Illeris (2007) betonar vikten av individens samspel med omgivningen i sin samspelsdimension. Finns det brister i samspelet med omgivningen påverkas hela läroprocessen.

Det dagliga arbetet med relationer i klassen

Samtidigt som arbetet med tema tobak pågick fortsatte arbetet med relationerna mellan eleverna i klassen.

I det dagliga, vardagliga arbetet elever och lärare emellan formas en gruppkultur med regler för hur man bemöter varandra. Det är kanske där som de viktigaste grunderna för elevernas lärande läggs.

Eleverna har vid flera tillfällen fått skriva eller muntligt uttrycka hur de upplever klimatet i klassen. Jag har också skrivit loggor utifrån speciella situationer som dykt upp. Vid ett tillfälle under hösten diskuterade vi hur det såg ut med olika grupperingar i klassen. Alla fick skriva hur de uppfattade klassens eventuella undergrupper. Eleverna var överens om att det fanns tydliga grupperingar men däremot var inte alla med i någon grupp. Vad man kan göra om någon är utanför och inte har någon att vara med hade eleverna olika tankar om. Några citat såg ut så här: (elevlogg nr 4 den 5.10)

Vad gör man om någon är utanför?

- *Sätter sig vid den*
- *Hjälper den att få plats i någon grupp*
- *Pratar med den*
- *Om den är cool kan den få vara med i min balla grupp...*
- *Borde ta med den men man vill inte alltid*
- *Man tänker och gör inte likadant*
- *Personen kanske vill vara utanför*
- *Om man inte vill vara kompis med någon så kan man inte vara det*

Två olika ståndpunkter visade sig tydligt. Olika sätt att se på klassen kom också i dagen när de fick skriva om de tyckte det var bra med ledare i klassen. Nästan hälften tyckte inte att det var bra med någon ledare och så här skrev en elev: *"Nej! Verkligen inte. Jag tycker att alla ska ha samma "plats". En ledare brukar tycka si och så och säger att: "det tycker klassen också" men oftast är det inte ens halva klassen som håller med..."* (elevlogg nr 4 den 5.10)

En liten grupp uttryckte att en ledare var bra om den livade upp klassen och gav sedan exempel på en av klassens clownar.

Jag sammanställde elevernas loggor och presenterade dem anonymt i klassen. Därmed fick eleverna höra även de mer tystlåtnas röster och synpunkter.

Den här klivenheten i klassen visar sig i flera situationer. En grupp försöker medvetet eller omedvetet söndra och splittra klassen och underblåsa "vi och dom mentaliteten" mellan olika grupper.

Det är viktigt för alla att få en röst i klassrummet. Om man inte får det genom inlägg och intresse i ämnet tar man ordet genom att prata högt om annat så att alla lyssnar eller genom att prata med närmaste kompis. Man tar över genom att störa och ger därmed inte läraren auktoritet och rätten till första ordet.

En situation som skulle ha kunnat utveckla sig till en mobbingssituation dök upp i klassen. Här följer ett utdrag från min logg från den 4 oktober:

”I klassen finns en hörselskadad elev, A. Vi hade i samråd med kommunens hörselpedagog gjort vissa anpassningar för att underlätta A:s skolgång. Bl.a. hade hon fått en egen vridbar stol, en vanlig kontorsstol. Några av de andra tjejerna ville inte acceptera att A fått en egen stol som hade högre komfort än deras egna så de lade beslag på A:s stol när de kom åt. Det var inte rättvist att A skulle få en ”finare” stol. Några elever kände sin status i klassen utmanad av den ”finare” stolen. A kom till mig och berättade att hon blev ledsen för att de andra tjejerna ifrågasatte hennes rätt till en egen stol. A pratade också med kompisar som hon hade i andra klasser och dessa kompisar hade i sin tur gått på A:s klasskamrater och kallat dem för mobbare. Stor konflikt och stort gräl uppstod.

Jag och min kollega Pelle samlade dagen därpå A och de fyra tjejer som retat sig på A. Vi pratade i rundor där alla fick berätta hur de upplevt det som hände. Två av dem blev till slut mer nyanserade och förstod A:s situation. De andra två ville inte visa någon förståelse för att A behövde en speciell stol.”

Det här exemplet visar hur mycket energi det går åt till att befästa sin roll och sin status i en ny grupp man kommit till. Ingen av de här fem eleverna kunde under denna vecka koncentrera sig på sitt eget lärande i skolan. Dessutom drogs andra elever utanför klassen in i konflikten och gjorde den mer svåröverskådlig. Vi redde ut konflikten och A respekterades sedan bättre i klassen.

Själv kom jag in i händelsen mitt i konflikten och fick börja reda ut vad som hänt utifrån de olika berättelser som eleverna gav mig.

Sammanfattning av fas 2.

Under fas två fortsatte arbetet med förhållningssätt och relationer till varandra i klassen. Vi lyfte frågor om grupptillhörighet och utanförskap och diskuterade dessa. Eleverna höll fortfarande på att testa sina roller i gruppen och gjorde utspel för att markera sin status och

tillhörighet. Osäkerheten på sin egen status utmynnade i ett barnsligt behov av rättvisa och gav upphov till en konflikt i gruppen. Målet att gruppskyggheten i klassen skulle bli bättre har vi nog inte närmat oss. Snarare har konflikten runt A:s stol undergrävt känslan av trygghet i gruppen för många av eleverna.

Vi genomförde det första ämnesmässiga temat som handlade om Tobak. De ville själva gå ut som informatörer och vi lärare nappade på detta även om det kom lite tidigt i utbildningen. Deras egen erfarenhet av tobak kom väl till pass. Klassen var motiverad och engagerad och flertalet kände att arbetet var meningsfullt. De som ingick i Adrians grupp uppnådde inte målen beroende på osäkerhet inom gruppen och med facit i hand blev inte temat så meningsfullt för dem.

Den sociala lärmiljön i klassen efter fas två kan sammanfattas med att den är otrygg. I nästa fas skall eleverna gå ut i arbetslivet på den första APU-perioden⁵. Klassen splittras genom att de kommer ut på olika arbetsplatser. De träffas bara inne på skolan under en dag i veckan. Ur utbildningssynpunkt är APU-perioden den kanske meningsfullaste perioden under hela läsåret eftersom de får erfarenheter från en arbetsplats. I det här läget är det bra att klassen får annat att tänka på än sina inbördes relationer.

4.4 Tredje fasen, eleverna går ut på APU

Här gällde det att självständigt leva upp till de krav som ställs på en arbetsplats. Det innebar tydligare och konkretare krav än vad en del av dem upplevt under grundskolans PRAO-perioder (Praktisk Arbetslivsorientering). Här handlade det om en yrkesförberedelse och de hade inga trygga kompisar med sig ut på sin arbetsplats. Se bilaga 2

APU under 20 dagar

Sedan tidigare var en 20 dagars APU-period (Arbetsplatsförlagt lärande) inlagt i slutet av höstterminen. Eleverna var ute på olika arbetsplatser. Det är framförallt inom området förskola, skola, fritidshem men också på mer fritidsinriktade arbetsplatser. Här är utbildningen utlagd på olika arbetsplatser och eleven har en handledare som ansvarar för och följer upp elevens arbete. Skolans lärare håller kontakt med elev och handledare och gör arbetsplatsbesök. APU-perioden förbereds och följs upp noga inne i skolan. Förberedelserna har delvis en rent praktisk inriktning där eleverna skriver presentationsbrev till sin APU-plats och lite senare ringer till APU-platsen. Eleverna har med sig en pärm med information till

⁵ APU betyder Arbetsplatsförlagt lärande och är en praktikperiod som består av 20 dagar.

handledaren som de själva skall ha full koll på. Under tiden som vi arbetar med detta, så arbetar vi också med deras egen roll som elev. Några av de saker som diskuterades var: Vad innebär det att vara förebild? Vad handlar tystnadsplikt om? Hur bemöter man föräldrar och besökare?

Den sociala lärmiljön blir en helt annan där eleven inte längre har sina kamrater runt omkring sig utan oftast är ensam studerande bland vuxna människor. Eleven får nya vardagserfarenheter och kan på ett annat sätt än inne i skolan använda sig av de erfarenheter hon/han redan har. Denna upplevelse av att kunna använda sig av sina erfarenheter ger en känsla av meningsfullhet åt lärandet. Däremot kan det kännas otryggt att ensam gå ut i en helt ny miljö. Hermansen (2003) beskriver med sitt begreppspar FEEDBACK-FEEDFORWARD elevens tillstånd när hon/han skall gå ut på APU. De erfarenheter eleven har med sig i ryggsäcken påverkar hur hon/han ser på sina möjligheter i nya utmaningar.

Målet är att eleven skall känna att det här klarar jag av och därmed få en större tilltro till sin egen förmåga.

När eleverna fick skriva om sina förväntningar inför APU:n tyckte de flesta att det skulle bli roligt att gå ut på en arbetsplats samtidigt som många tyckte att det var lite nervöst. Nu gick var och en ut helt själv och hade ingen annan än sig själv att lita till. Det var lite pirrigt.

Helga skrev att "det skall bli kul eftersom jag skall ha min praktik på en förskola. Jag tycker om att vara med barn....jag är ganska nervös men det är väl för att man är ny och inte känner någon". Efter en vecka skrev hon i en logga "När jag kom första dagen var jag verkligen nervös! Men det gick bra, dom välkomnade mig bra. I början var barnen lite blyga men det släppte ganska fort för dom. De var även nyfikna på mig".

Efter APU-perioden skrev Helga "Jag tror barnen tyckte jag var en kul och snäll person. Men jag tror även dom såg upp till mig. Jag tror dom såg mig mer som en av personalen än som en lekkompis....Att vara sträng var ju inte kul men det var ändå inget som kändes svårt. Jag tror jag klarade det ganska bra.

Mattias tyckte också att det skulle bli roligt att gå ut på APU. Han känner sig inte nervös utan litade på att han kunde använda sig av de erfarenheter han hunnit skaffa sig som hjälptränare för yngre barn. Efter den första veckan skriver han inte utan stolthet i sin logga *"På fritids räknas jag nästan som en riktig personal som skall hålla koll på ungarna som alla andra.* Efter APU:n skriver han *"Allt har varit bra. Jag har trivts som handen i handsken på min APU-plats.*

Alla hade det inte lika bra på sin APU. Två stycken bröt sina perioder och fick nya APU-platser. Den ena av dem klarade sig bra på den nya APU-platsen medan den andre så småningom hoppade av Barn- och fritidsprogrammet och slutade i klassen.

När eleverna går ut på praktik ställs det andra krav på dem än det gör när de är inne i skolan. Det är de inte vana vid och då kan 20 dagar vara en lång period. När de känner att de trivs på sin APU-plats blir det ett lyft och det stärker deras självförtroende. Det blir också ett tillfälle att prova på om verkligheten på APU-platsen stämmer med deras förväntningar och om de känner att de räcker till för de krav som ställs. Här kan kontakten med oss lärare på skolan vara en ventil och en nödvändig stöttning som gör att eleverna klarar av sina APU-perioder. De är inte bara utslängda att helt klara sig själva utan de känner att de har stöd från skolan om de behöver det.

Sammanfattning fas 3.

Den första APU-perioden är ett test på om man hamnat inom rätt område och om man är klar på ett personligt plan för arbetslivets krav. Det kan stärka elevernas självinsikt men också visa på om någon elev behöver backa och ta ett steg tillbaka. För de elever som kommer till arbetsplatser där man arbetar med grupper av barn och ungdomar får de också se gruppodynamik från en annan synvinkel än de är vana vid, nämligen ledarens.

Den här perioden är meningsfull och har en närhet till elevernas vardagserfarenheter på ett genuint sätt. Den sociala lärmiljön ser helt annorlunda ut, jämfört med miljön i skolan och eleven stärks i tilltron till sin egen förmåga.

Fas tre avslutade höstterminen och när vårterminen börjar startar fas fyra med ett tema som delvis knyter an till några av elevernas upplevelser under APU:n.

4.5 Fjärde fasen, två teman med olika styrning av arbetsformerna.

Utgångspunkten för fas fyra var att fas två slutade med brister i tryggheten i gruppen och att eleverna fått nya erfarenheter under fas tre:s APU-perioden. Vi ville starta på nytt och ändra på arbetsformerna. Därför började vi med ett traditionellt arbetssätt där läraren styr och planerar. Vi kände att vi ville hålla samman och styra det här temat i större utsträckning. Målet var att vi skulle öka tryggheten för de elever som behövde ett tydligt lärarstöd. Det

skulle också vara lättare att få syn på eventuella underliggande konflikter. Vi ville också knyta an till en del av de erfarenheter som några elever fått under sin APU-period.

Detta arbetssätt passar vissa elever bra medan andra har svårt att finna sig till rätta med ett mer lärarstyrt arbete.

Tema ljud och hörsel

Några elever hade under sin APU varit på förskolor där man arbetar speciellt med ljudmiljön. I klassen finns också en elev med nedsatt hörsel. Därför startade vi vårterminen med ett arbete om ljud och hörsel. Målet var att eleverna skulle bli medvetna om sin och andras ljudmiljö och vad som påverkar den. Där ingick samarbete med kommunens hörselpedagog, studiebesök på en förskola och olika ljudövningar. Detta var ett mer traditionellt skolarbete med inslag av teori, egna arbetsuppgifter och ett studiebesök. Efteråt tyckte de flesta att det varit ett meningsfullt område / arbete men några tyckte inte så. Jenny skrev t.ex.: *"är inte så intresserad* och Adrian tyckte: *"vi har bara spelat in lite ljud och tagit några bilder men gjorde inget vettigt"*. Inför den avslutande skrivningen deklarerade Jenny att hon: *"har inte tränat"* och då gick det inte så bra. Denise däremot skrev att hon: *"lärt sig att vara mer försiktig med ljud och anpassa sig bättre (tystare) bland folk med hörselskada"*. Under hösten hade det varit en del konflikter kring den elev som var hörselskadad och kanske att dessa underliggande motsättningar påverkade intresset för temat hos några elever.

Det egna självförtroendet inför situationer med krav i form av en skrivning påverkar också många elevers motivation inför lärandesituationen. De har som Illeris (2007) skriver, krav inifrån sig själva som styrs av det egna självförtroendet. Dessa inre krav ställs emot de krav som ställs utifrån från skolan. Resultatet blir att eleven inte alltid upplever det mödan värt att försöka.

Nästa tema är ett sagotema med teaterinriktning.

Före jullovet diskuterade jag med klassen om de ville att vi skulle arbeta med ett teater tema under våren. Klassen var positiv till detta och det lade grunden till det sagotema som vi sedan kom att arbeta med.

Eleverna arbetar i två stora grupper med att skriva ett eget manus, göra kulisser, rekvisita och träna in en liten föreställning. Vi bjöd sedan in förskolebarn till vår teater.

Planera – genomföra - utvärdera återkommer igen. När förskolebarnen kommer för att titta på föreställningen blir det på riktigt.

Detta arbete hade friare former och ställde större krav på eget ansvar. Jag trodde att eleverna i klassen hittat en trygghet i sina roller och skulle klara av det.

En ny konflikt dök upp, kanske som följd av de friare arbetsformerna, där några elever genom SMS hotade och kränkte en annan elev i klassen. Det hela ordnade upp sig men tog tid och energi från delar av klassen. Efteråt skrev jag följande i en logg den 15 februari:

”Problem uppstår när vissa elever inte vill/vågar ta del i de uppgifter de ställs inför, utan ägnar sin energi åt andra saker. I den här klassammansättningen är relationer till kompisar det viktiga. I dessa kompisrelationer är det inte bara klasskamrater som förekommer utan många gånger också kompisar från andra klasser och program. De har ett umgänge både i det fysiska livet, och genom SMS och på nätsajter (t.ex. Lunarstorm) där de intrigerar och kränker varandra utan att egentligen förstå att det är det de gör. Detta leder till konflikter som de tar med sig in i skolan som en strategi att fokusera på annat än de krav de ställs inför.

Det känns som om en grupp av eleverna lever i och vill leva i en ”såpavärld” där intriger och relationer är det viktiga. Att ha kompisar som är med en är viktigt och sedan skaffar man sig gärna ”fiender” som det är tillåtet att trakassera. Konflikterna som uppstår tar man med sig in i skolan och drar in oss lärare och skolläda i. Vid dessa tillfällen kan de inte genomföra något skolarbete överhuvudtaget och därigenom blir hela klassen indragen. I dessa konflikter finns ofta också kompisar med från andra klasser. Detta tillsammans med kommunikationerna på nätsajter och med SMS gör att det hela är en röra som vi som lärare har svårt att reda ut.”

Den ståndpunkt jag intagit i samtalen med eleverna har hela tiden varit:

- att lyssna på dem,
- att få dem att inse att man inte skriver kränkande saker till någon på nätet eller som SMS
- att man pratar direkt med den det berör och att man inte pratar illa om någon person, skvallrar, med en kompis. Risken är stor att det kommer fram
- att var och en måste ta ansvar för sina egna handlingar

Den teknik som elever idag förfogar över via mobiltelefoner och datorer ger dem andra miljöer att agera i där vi lärare inte har insyn. Vi är ofta inte heller lika välbekanta med dessa

miljöer därför att vi först som vuxna har kommit i kontakt med dem. Elevernas sociala umgänge försiggår i stor utsträckning genom denna nya teknik och det innebär att vi lärare som är födda före 1975 – 80 kommer på efterkälken. Vi måste hela tiden kämpa med att komma ifatt eleverna men kommer antagligen alltid att känna oss som invandrare i dessa umgängesmiljöer.

Det jag som lärare kan göra är att diskutera och reflektera kring värderingar och etiska frågor tillsammans med eleverna utifrån de möjligheter som den nya tekniken ger.

Som lärare måste jag värna om klassen som en trygg zon där man vågar och kan ägna sig åt sitt lärande. De friare arbetsformerna i detta tema gjorde kanske att några elever kände en större otrygghet i gruppen. Detta resulterade i en ångest hos vissa elever när de inte visste om de skulle våga ställa upp på de krav de ställdes inför. Då hittade de andra strategier som ledde bort uppmärksamheten från det de inte vågade delta i. De skapade konflikter.

Som lärare gäller det att balansera mellan att vara tillräckligt strukturerad och styrande och att ge utrymme för kreativitet.

Sammanfattning av fas 4.

Under fas fyra har vi arbetat med två ämnesinriktade teman. Ett tema med lärarstyrda och kontrollerade arbetsformer och ett tema med friare arbetsformer. Detta ledde till olika reaktioner hos eleverna. Under det mer styrda temat uppstod inga synliga konflikter mellan eleverna men vissa tyckte inte att de lärde sig så mycket. Det friare teater temat ledde precis som i fas två till en konflikt bland några elever i klassen. Kraven på elevernas egna ansvars- och samarbetsförmåga var under dessa båda teman större. Min reflektion är att eleverna kanske använder konflikter som strategi när de inte vill eller vågar möta de krav som de ställs inför. Samtidigt har andra elever i klassen stärkt sitt självförtroende genom den positiva respons de fått från andra människor för sin insats.

De flesta eleverna klarade båda arbetsformerna utan problem.

En reflektion jag gör utifrån dessa olika arbetssätt är att grupptrygghet tycks vara svårare att uppnå under ett friare arbetssätt när gruppen har eleverna med brister i sitt självförtroende. En annan reflektion värd att diskutera är hur man stimulerar allas lärmiljö när förutsättningarna för eleverna är väldigt olika.

Efter den fjärde fasen gick vi in i en lugnare fas där varje enskild elev fick möjlighet att reflektera över sin egen situation och sina livsstilsval. Det är också den sista och avslutande fasen i denna aktion.

4.6 Femte fasen, en lärandesituation utifrån ett tema om hälsa

Det bakomliggande och ämnesmässiga målet för denna aktion var att eleverna skulle bli medvetna om sina egna livsstilsval och sin egen hälsa. De fick skriva en uppsats där de reflekterar över sin egen situation och livsstil. Målet för aktionen är att eleverna genom individuella uppgifter inte skall ha krav på sig att samarbeta med andra. Uppgiften skall kännas meningsfull och knyta an till deras egna erfarenheter samtidigt som den ger utrymme för egen kreativitet utan inblandning av andra.

Tema Min Individuella Hälsa

Temat handlar om elevens egna val av livsstil och levnadsvanor. Vi har på olika sätt under hela läsåret berört och arbetat med värderingar som hänger ihop med dessa begrepp. Med levnadsvanor menar jag de vanor vi har när det gäller kost, motion, sömn, tobak, alkohol och hur de dessa vanor hänger ihop med varandra. Begreppet livsstil är ett vidare begrepp där även våra värderingar, livsåskådning, tidsanvändning och vilka relationer man har till andra människor ingår.

Speciellt livsstilbegreppet är kopplat till den sociala lärmiljön då elevernas värderingar och inställningar till andra människor är grunden för vårt gemensamma umgänge. Även våra levnadsvanor påverkar hur vi interagerar med vår omgivning. Är man hungrig blir man lättare irriterad och har svårare att ta hänsyn till andra.

Eleverna skrev en uppsats där de skulle reflektera över sin egen livsstil och där de skulle ta upp faktorer som stress, självförtroende och analysera sin hälsoprofil. När man tittar på en hälsoprofil brukar man ta upp konkreta förhållande utifrån: färd sätt till och från skolan, fritidsaktiviteter, motion, kost, tobak och alkohol, medicin, psykosomatiska symtom, upplevd stress, upplevd ensamhet och upplevd hälsa.

När man reflekterar över och beskriver sin egen situation blir den egna situationen tydligare för en själv. Det står där svart på vitt och man har själv skrivit det. Det blir en utgångspunkt som man kan arbeta vidare på. Både Hermansen (2003) och Dyste (1996) diskuterar språkets roll för lärandet. Det är genom att berätta sin egen historia och reflektera kring den som vi skapar vårt lärande.

För att beskriva hur eleverna själva upplever sin situation och sina förutsättningar i den personliga lärmiljön låter jag mina sex elevröster komma till tals här nedan.

Adrian

Adrian börjar med att han känner sig i topptrim. Han spelar fotboll och motionerar mycket i allmänhet, äter varierad kost som mamma lagar och sover regelbundet 7 timmar per natt.

Positiv stress ” är det som drar igång en....det ger ett ”rus” inom mig av adrenalin.....så kan jag fokusera bättre på min uppgift..... Jag tar livet med ett leende och får ett leende tillbaka”

Han röker inte, dricker väldigt sällan alkohol och är överhuvudtaget tillfreds med sitt liv.

Mattias

Mattias börjar med att skriva att hans hälsa var mycket bättre förr, det vill säga när han gick i sexan, sjuan och åttan. Då tränade han mycket och ofta och tyckte det var roligt. Idag *”tränar jag inte alls....nu sitter man bara hemma och säger till sig själv ”du måste börja*

träna” ...man sitter ändå där nästa vecka igen och samma sak upprepar sig.” Han har mycket

saker omkring sig som upptar hans tid. Han måste hjälpa till en hel del hemma, arbetar extra ibland och hjälper till som tränare för en grupp yngre barn. Stressad känner han sig däremot inte och självförtroendet har blivit mycket bättre delvis tack vare hans flickvän. Inte heller Mattias använder tobak eller alkohol och han är ganska nöjd med sitt liv idag.

Denise

Denise är också nöjd med sin hälsa fast hon tänker mycket på vad hon äter eftersom hon bantar. Hon skriver att *”bantar gör jag pga. Mitt stora kropps-komplex...för jag vet att om några kilo blir jag en lyckligare person.”* hon återkommer flera gånger till sin vikt och maten och skriver på ett ställe *” Jag vill verkligen inte gå upp mer, känns som jag sväller över då. Jag brukar säga, hellre ett kilo för lite än ett för mycket.”* Samtidigt är hon medveten om att hon inte skall fokusera för mycket på maten.

Hon skriver att hon inte känner sig stressad så ofta utom på morgonen. Hon äter oftast ingenting hemma utan köper en frukost i skolan på första rasten. Skolans frukost består av en smörgåsbulle med ost eller skinke och kaffe/te. Eleverna betalar 5 kr och resten subventionerar skolan.

Hon trivs med sitt liv och gillar skolan mer och mer nu när hon går på gymnasiet.

Denise hade svårt att fullfölja sin uppgift på egen hand och fullföljde inte uppgiften fullt ut.

Ofelia

Ofelia är mer fåordig men skriver om sin hälsa att *”min hälsa är väl helt okej, jag motionerar och är ute mycket i stallet och mamma har mycket med fullkorn men sedan finns det saker*

som jag gör och som inte är så bra för hälsan.”. Hon tycker att självförtroendet inte är så bra, är lite blyg men hon vågar stå för sina åsikter. Hon känner sig stressad av att hinna med skola, hästar, vänner och familj.

Helga

Hon tycker att hon mår bra och hennes familj, pojkvän och vänner gör henne lycklig. Hon idrottar inte, är sällan sjuk och tycker att hon har bra mat- och sovvanor. Hon skriver också att hon inte röker eller dricker särskilt ofta.

I skolan känner hon sig ofta stressad för att hon skall hinna med eller klara prov. Hon skriver *”när jag sitter på prov och ser att några är klara så känner jag mig stressad, då gör jag inte mitt bästa längre. För det känns som att när andra är klara måste jag också vara det.”*När det går dåligt för mig har jag ganska lätt för att ge upp, fast när det går bra för mig är jag ganska flitig i det jag håller på med.” Självförtroendet i skolan är ganska dåligt medan det är bättre i andra sammanhang. *”Jag tror hela tiden att jag inte kan, även om jag kan. Jag vet inte riktigt varför det är så, för jag får ofta mycket stöd och får ofta höra att jag är duktig.* Hon har tidigare rökt *”på heltid”* men har nu slutat på grund av sin pojkvän. Hon feströker fortfarande ibland. Hon dricker inte så mycket alkohol utan *”är en person som oftast får ta hand om mina allt för fulla vänner”* som hon uttrycker det.

Jenny

Jenny är nöjd med sin hälsa men skulle vilja sporta mer. Hon skriver *”vänner och pojkvännen som tar mycket tid. Jag äter inte som jag ska egentligen jag har fått sämre kondition av min rökning, jag har rökt sen sjuan. Jag festar mycket med det kan bli varje helg om man har tur.”*

Jenny stressar när det är mycket hon skall göra på fritiden och får då ont i magen. Hon är morgontrött men kommer ändå oftast upp och iväg till skolan. Hon tycker situationen i skolan är jobbig, vill egentligen inte gå men känner att hon måste. Skriver att hon är skoltrött men vill ha en utbildning för att kunna börja jobba efter skolan.

Hon tycker att hon har ett bra självförtroende och trivs ganska bra med sitt liv .

Mina reflektioner utifrån elevernas uppsatser

Pojkarna har gott självförtroende och är ganska nöjda med sina förutsättningar. Flickorna beskriver sina förutsättningar lite mer varierat. De känner sig mer stressade, fokuserar på dåliga matvanor, festande och dåligt självförtroende i skolan. Detta är representativt för

eleverna i klassen. Det är framförallt flickorna som uppger sig ha personliga problem som de brottas med. De konflikter som uppstått i klassen har också initierats av flickor och handlat om relationer mellan flickor. Pojkarna har ställt sig utanför och inte velat ta del i konflikterna. En reflektion jag gör är om orsakerna till konflikterna i klassen beror på flickornas osäkerhet i sitt sökande efter sin identitet och sin könsroll.

Reflektioner över arbetet i fas ett till fas fem.

I min logga i mitten av april skriver jag så här:

”Vi har efter sportlovet då och då arbetat i tillfälliga grupper bara över lektionen. Då har jag bestämt vilka som skall ingå i de olika grupperna. Det har ibland mottagits med protester men ändå accepterats. Oftast har det fungerat ganska bra och eleverna har gjort sina uppgifter i den grupp de hamnat. Ett par elever har haft svårare att inordna sig i den grupp de har blivit placerade i men det har alltid funnits kompisar som försökt få dem på rätt köl.

Jag upplever att efter vårt teatertema så är eleverna tryggare med varandra och klarar lättare att arbeta med varandra. Grupperingarna som hela tiden funnits i klassen finns fortfarande kvar och är för många fortfarande tryggheten, den viktiga umgängeskretsen. Däremot känns det som om acceptansen för andra utanför den egna gruppen just nu är större. Det kan vara ett bräcklig lugn men det handlar också om att de gjort en hel del erfarenheter tillsammans och anpassat sig till varandra. Jag tror också att gymnasiets villkor med kursbetyg och risk att eventuellt inte få fortsätta i årskurs två har sjunkit in i deras medvetande.

Det tar tid att hitta sin roll bland nya kamrater i en ny skola. Flera elever har när de kommit så här långt i utbildningen bestämt sig för att satsa på skolan. De ser att de har möjlighet att klara den om de försöker och det ger dem självförtroende att bestämma sig för att satsa. Det innebär också att de drar med sig andra kompisar åt rätt håll. När fler i samma grupp drar åt rätt håll är det alltid andra som följer med. De som i alla fall vill motarbeta skolan får ett mindre utrymme.

Hela det här läsåret har vi försökt att stötta de positiva krafterna och motverka de destruktiva. Det börjar kanske bära frukt nu. Eleverna har lämnat sin grundskoleidentitet och blivit gymnasieelever. De har börjat acceptera de arbetsformer som finns på gymnasiet och trivs med programmet. Det gäller inte

alla men det är färre som säger sig vara skoltrötta och som inte arbetar mot skolans mål.”

Det tar tid att hitta former för ett fungerande arbete och för elever med dåligt självförtroende att våga lita på sin förmåga. Under tiden testar eleverna andra utvägar så att de inte tappar ansiktet helt om de skulle misslyckas. Det kan handla om att skapa konflikter så att den egna oförmågan inte syns eller att skylla på skoltrötthet om man misslyckas och väljer att hoppa av. När eleven bestämmer sig för att våga lita på sin egen förmåga, har hon/han tagit ett viktigt steg för att klara sina gymnasiestudier.

Sammanfattning av fas 5

I den avslutande fasen får eleverna möjlighet att reflektera över sin livssituation och hälsa. Det blir en lugnare stämning i klassen och det känns som om klassen landat i den situation de nu befinner sig i. Grupptryggheten och respekten för varandra har ökat. Kanske beror det på att de inte behöver bevaka sin roll i klassen under denna period. Några elever verkar ha svårt att klara denna enskilda arbetsform då de inte kan luta sig mot sina kamrater. De behöver dela ansvaret för uppgiften med andra eftersom de inte litar på sin egen förmåga.

4.7 Summering av kapitlet

I det här kapitlet beskriver jag utgångspunkterna för min aktion och själva aktionen som består av fem olika faser där jag beskriver innehåll och reflektioner kring det som händer. Med hjälp av sex elevröster och mina egna loggboksanteckningar går jag igenom arbetsformer och innehåll i aktionen.

Genom hänvisningar till de teorier jag beskriver i kapitel två förankrar jag min aktion i dessa teorier.

5. Resultatet av min aktion

Jag tittar på min problemformulering: *Hur kan man skapa en social lärmiljö i skolan av faktorer som grupptrygghet, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagsverklighet?* och reflekterar över vilka svar jag fått på den frågan.

5.1 Har arbetet känts meningsfullt för alla elever?

Det första frågan jag ställer är om innehållet i det vi gjorde och arbetssättet vi använde verkligen kändes meningsfullt för eleverna. Söker jag svaret på individnivå så har inte alla tyckt att det varit meningsfullt.

- Jag börjar med den första fasens introduktion och tittar på den lägervistelse vi var på. Där var det tre elever av tjugoen som inte tyckte om att åka på läger och som också försökte sabotera tanken med lägret. För dem var det här inte meningsfullt.
- Under den andra fasens tema om Tobak var alla inspirerade och engagerade till en början men för den grupp som inte fungerade så bra tillsammans brast det i deras upplevelse av att kunna hantera sin situation. För denna grupp blev det inte heller meningsfullt.
- Tredje fasen då eleverna var ute på APU var nog meningsfull för alla. En elev avbröt under den perioden sin utbildning, men det berodde enligt egen utsago på att hon valt fel program. Därför borde det varit meningsfullt även för henne att upptäckte det.
- Fjärde fasen under våren började med ett tema med mer traditionellt arbetssätt. Det passade många men inte alla. Några tyckte inte att det kändes meningsfullt. Sagotemat som följde kändes som alla var inspirerade av i början. Några upplevde sedan att de inte kunde leva upp till de krav de ställde på sig själva och de klarade inte att slutföra temat. Jag tolkar det som att det fria arbetssättet skapade ångest som de försökte avleda genom att ställa till med en konflikt.
- Femte och sista temat om Hälsa var också inspirerande för de flesta och de gjorde ett bra arbete. För några gick det inte alls och de klarade inte att självständigt fullfölja de krav som ställdes på dem. Dessa elever var beroende av ett gemensamt ansvar tillsammans med kamrater för att det skulle bli något resultat. När det ställdes krav på

enskilt ansvarstagande klarade de inte av detta. Även här blev det tveksamt om arbetet kändes meningsfullt för alla.

Av detta framgår att framförallt de arbetsformer vi använde inte passade alla och var meningsfulla för alla. Det var delvis olika elever som i sina reaktioner visade att de inte kände någon meningsfullhet i det vi arbetade med. För vissa individer handlade det om, enligt min tolkning, att de kände osäkerhet i klassen/gruppen och en misstro till sin egen förmåga. Det finns säkert även andra förklaringar till deras ointresse som har sin grund utanför klassen och skolan. De elever som inte kände någon meningsfullhet i det vi arbetade med påverkade det sociala klimatet i klassen och därmed också sina klasskamraters arbetssituation.

5.2 Har vi lyckats skapa en gruppsygghet i klassen?

Att varje elev känner en grundtrygghet i klassen och en trygghet med att hon/han får den hjälp och det stöd som krävs för studier och utveckling är viktigt. Vi arbetade hela tiden med att försöka skapa en sådan trygghet. Det uppstod flera gånger allvarliga konflikter mellan flickor i klassen som undergrävde en trygg gruppkänsla. Det fanns också positiva faktorer som påverkade den sociala lärmiljön.

- För flertalet elever har både innehåll och arbetssätt varit meningsfulla. Det påverkar motivationen och inställningen till lärandet för hela gruppen.
- De värderingsövningar och kontinuerliga loggboksskrivande, om etiska frågor och samspelet i klassen som vi arbetat med, har tvingat eleverna att reflektera och se sina egna synpunkter i förhållande till varandras. Det bedömer jag som positivt för klimatet i klassen. Viktiga frågor har lyfts och ventilerats av alla i klassen.
- När det uppstod konflikter t.ex. på lägervistelsen, runt A:s stol och med kränkande SMS tog vi lärare genast tag i dem och hjälpte till att lösa dem. Det bedömer jag hade en viss positiv inverkan på klassens sociala klimat. Eleverna lärde sig lita på oss lärare. De kom att lita på att vi hjälpte dem att reda ut de konflikter de inte klarade av själva.

Det kan inte sägas att gruppsygghet var ett rådande klimat under hela läsåret men kanske att den blev bättre i slutet av perioden. Berodde den tryggare stämningen i klassen i mars-april på det vi lärare gjorde eller hade förändringen kommit ändå? Det är svårt att dra några slutsatser om orsak och verkan. Det faktum att de lärt känna varandra och funnit sina roller i gruppen

har säkert haft betydelse och det hade de gjort oberoende av hur vi lärare arbetade. En annan påverkande faktor kan vara att läsåret närmar sig sitt slut.

5.3 Hur kom den sociala lärmiljön i klassen att se ut?

Den sociala lärmiljön påverkades framför allt av följande faktorer.

- Olika individer i klassen intrigerade och skapade konflikter vilket gav otrygga arbetsförhållanden.
- Lärare som aktivt ingrep i konfliktsituationer för att lösa dem.
- Lärare som aktivt arbetade med värderingsövningar och etiska problem bl.a. genom att låta eleverna skriva loggböcker.
- Flertalet elever, men inte alla, kände att lärandet var meningsfullt och att arbetet hade en närhet till deras vardagserfarenheter.

Hur såg den sociala lärmiljön ut för de sex elever som jag lyfter fram i min aktion?

Hur påverkades deras lärande?

Adrian har i grunden en positiv självbild och ett gott självförtroende. Det gör att han klarar lärandet i skolan bra. Han trivs med friare arbetsformer och gillar att diskutera problem och förhållningssätt. Han hade behövt bättre stöd än han fick under arbetet med temat Tobak men har klarat sig bra i klassens sociala lärmiljö.

Mattias är ambitiös och har gott självförtroende. Han vågar stå för att han vill vara duktig och han är trygg i sig själv. Han umgås med alla och tar aldrig parti för någon. Han tar de utmaningar som han får och klarar att hålla sin linje även om gruppen omkring honom är i gungning. Mattias har klarat sig bra och kanske till och med lärt sig en del tack vara den sociala miljön som varit i klassen.

Denise är öppen, glad och positiv till skolan. Har lite av en ledarroll. Hon är inte alltid klar över var gränserna går utan hamnar ibland utanför. Hennes glada humör och positiva sätt gör att hon får andra med sig både på det som är bra och det som är mindre bra. Hon trivs i den här sociala miljön där det händer saker och arbetar bäst i grupp.

Ofelia är en bestämd men tystlåten tjej. Hon säger inte så mycket om hon inte är tvungen och drar sig tillsammans med en kompis undan mycket av samspelet i klassen. Hon tar avstånd, tittar på och håller sig i utkanten. Med en annan social lärmiljö hade hon kanske kommit mer till sin rätt.

Helga är en lugn och social person som har en lugnande inverkan på sina kompisar. Hon är trygg med sin lilla grupp av kompisar. Helga vill göra sitt bästa och försöker alltid. Hon blir

lätt stressad i situationer där hon skall prestera och hade säkert mått bra av en tryggare social lärmiljö.

Jenny är öppen och vågar säga vad hon tycker. Hennes språk är ofta grovt och hon har inte alltid klara gränser för hur man betar sig mot en kompis. Hon var indragen både i konflikten under lägvistelsen och med kränkande SMS. Jenny är en av de elever som skulle behövt mer stöd för att klara skolan bra. Hon hade också behövt mer handledning för att förstå hur hon påverkade den sociala lärmiljön i klassen.

Det är inte alltid som skolan klarar av att ge det stöd och den grundtrygghet som krävs. Då påverkas den sociala lärmiljön för alla i undervisningsgruppen. Speciellt om de individer som inte får rätt stöd riktar sin reaktion utåt mot andra. Att rikta sin frustration utåt mot omgivningen är en mycket bättre reaktion för en enskild individ, men det kan också bli ångestladdande för andra i omgivningen.

De elever som trots oron i klassen klarade sig bra hade en i grunden positiv inställning till sin egen förmåga och till sina studier. De klarade att fokusera på sina egna uppgifter och sitt eget ansvar även om de emellanåt drogs in i konflikter mellan kompisar. De lyckades trots brister i den sociala lärmiljön.

Jag lyckades i min aktion inte fullt ut skapa en trygg social lärmiljö. Många elever klarade trots detta sina studier med goda resultat. Jag drar den slutsatsen att för den grupp av elever som har sämst förutsättningar för att klara skolans lärmiljö är en trygg social lärmiljö en förutsättning för ett lärande. Annars klarar de inte skolan överhuvud taget. Elever med en positiv grundinställning till sitt eget lärande klarar sig ändå men får inte den stimulans som de skulle behöva för att nå ett högre mål.

En annan reflektion jag har är att det tar tid att hitta sin plats i en ny grupp och att våga lita på att man får det stöd man behöver i gruppen. Vi har följt klassen under en och en halv termin. Det behövs kanske längre tid för att en grupp, som den här klassen, skall hinna stabilisera sig och hitta fram till en mer positiv social lärmiljö för alla.

5.4 Summering

Sammanfattningsvis kan man säga att vissa elevers otrygghet och bristande tilltro till skolans lärmiljö hade en stor betydelse för alla i klassen. Alla i klassen påverkades av de brister i den sociala lärmiljön som uppstod.

6. Diskussion

I försöken att skapa en social lärmiljö med trygghet och meningsfullhet som viktiga ingredienser kom samspelet mellan individerna i gruppen att bli centralt. I min teoridel tar jag utgångspunkt i teorier som betonar samspelet som en viktig dimension för lärande.

Illeris beskriver i sin lärprocess en triangel där den ena dimensionen är samspelet mellan individen och omgivningen. Allt lärande äger rum i ett socialt sammanhang där individen i sitt lärande utgår från det sammanhang hon/han befinner sig i.

Hermansen och Dyste betonar kommunikationen och språket som en viktig källa till kunskap. När vi kommunicerar med andra människor runt omkring oss och jämför våra egna berättelser med andras får vi syn på oss själva. Genom att se sig själv i ett socialt sammanhang stimuleras det egna lärandet.

Antonovsky betonar vikten av att kunna förstå det sammanhang man befinner sig i så att man känner att man kan hantera de situationer som uppstår. Tryggheten i att få förståelse och hjälp från sin omgivning när man behöver det är en grundsten för att lärandet skall kännas meningsfullt.

Resultatet av min aktion visar att den sociala lärmiljön påverkades i mycket hög grad av enskilda individers agerande. Detta påverkade alla i gruppen. När det uppstod konflikter i gruppen blev otryggheten, inför vad man kunde förvänta sig för förståelse och hjälp, tydlig. Brist på respekt från kamrater tog mycket energi och lämnade lite energi kvar till att lära sig något.

Språket blev också en viktig kommunikationslänk för negativa kommentarer vilket ledde till en negativ självuppfattning för de utsatta. Individens lärande präglas av det sociala sammanhang hon/han befinner sig i, det visar min aktion tydligt. Det betonar också Illeris, Hermansen, Dyste och Antonovskys i sina teorier.

Val av arbetssätt

Min aktion har sin utgångspunkt i aktionsforskning/aktionslärande. Det innebär att jag som aktionsforskande lärare har en aktiv roll i själva händelseförloppet och t.ex. ingriper i konflikter som uppstår. Enligt Tiller har aktionsforskaren/läraren ett engagemang för att hjälpa människor. I min aktion ingriper jag vid flera tillfällen för att reda ut konflikter som uppstår. När jag som lärare ingriper aktivt, påverkar jag gruppskyggheten och därmed den sociala lärmiljön i klassen. Aktionsforskningen blir då ett redskap som jag använder för att påverka den sociala lärmiljön och för att utveckla det pedagogiska arbetet i skolan.

Ett arbetssätt som jag använder är att arbeta med värderingsövningar och etiska diskussioner. Jag vill med detta lägga grunden för klassens gruppsygghet. Dyste tar upp att värderingar och attityder är integrerade delar som inte kan skiljas från lärandet. Hermansen tar också upp reflektionens betydelse för utvecklingen. När vi i klassen arbetat med värderingsfrågor är det med utgångspunkt ifrån dessa teorier. När eleverna reflekterar över sina attityder och värderingar är det viktigt för deras lärande och det främjar också en positiv social lärmiljö. En annan vinst är att jag som lärare blir en tydligare vuxenperson för mina elever.

Ett annat genomgående arbetssätt har varit att låta eleverna skriva loggor och en reflekterande uppsats. Enligt Dyste är den pedagogiska vinsten med att använda skrivandet för att lära, att språket har en central betydelse för lärandet. Även Hermansen diskuterar språkets betydelse i kommunikationen människor emellan. Vi måste ha ett språk för att kunna tänka och strukturera det vi vill berätta. När eleverna skriver tvingas de strukturera och formulera det de vill ha sagt. Vygotskij tar också upp att vi måste reflektera över det vi är med om för att vi skall kunna lära av våra erfarenheter. När man sedan som vi gjorde vid några tillfällen får jämföra sina egna åsikter med de andras i klassen ser man att alla inte tänker likadant som man själv. En vinst med detta arbetssätt är enligt min uppfattning att när jag skriver och får jämföra mina åsikter med andras, blir det jag skriver också tydligare för mig själv. Jag ser mönster jag inte annars skulle ha upptäckt.

Under arbetet med aktionen har jag hela tiden försökt utgå från elevernas egna erfarenheter och byggt vidare på dem. De olika ämnesmässiga teman vi arbetade med låg alla nära elevernas tidigare erfarenhetsramar. Vygotskijs idéer bygger på att när vi lär oss så utgår vi från de erfarenheter vi har av relationer och aktiviteter i den miljö vi känner till. Hermansen beskriver i sin teori att det är de erfarenheter som vi har med oss i vår ryggsäck som vi utgår ifrån när vi agerar i nuet. I vårt lärande utgår vi alltid från det vi vet något om och kan relatera till. Det är också utgångspunkten för mina val av ämnesmässiga temaområden.

En reflektion jag tar upp i Aktionens fjärde fas är att gruppsygghet verkar vara svårare att uppnå under ett friare arbetssätt när eleverna har brister i sitt självförtroende. Jag tar också upp frågan hur man stimulerar alla elevers lärmiljö när förutsättningarna för eleverna är väldigt olika. Min aktion tyder på att det kan finnas ett samband mellan arbetsformer och gruppsygghet men att den också påverkas av de enskilda individernas självförtroende i

lärmiljön. Frågan om hur man stimulerar *alla* elevers lärmiljö ger inte min aktion något riktigt bra svar på. Den frågan behöver diskuteras vidare i annat forum.

Hur påverkades den sociala lärmiljön för alla i klassen?

Min problemformulering var: ”Hur *skapar man en social lärmiljö i skolan som präglas av faktorer som gruppskydd, meningsfullhet och närhet till vardagsverklighet?*” Utifrån min aktion drar jag slutsatsen att den sociala lärmiljön har påverkats av faktorer som gruppskydd, meningsfullhet och närhet till elevernas vardagsverklighet både i positiv och i negativ bemärkelse. När det finns elever i gruppen som inte får den hjälp och det stöd de behöver påverkar det hela gruppen negativt. Det blir svårare även för de andra eleverna att få det stöd de behöver både från lärare och från kamrater i klassen. Det här är ett dilemma. Det positiva för alla blir förhoppningsvis att det ökar förståelsen för andras individuella behov. När vi lärare hela tiden lyfte viktiga etiska frågor och tog tag i de konflikter som uppstod visade vi också på ett sätt att förhålla oss till sådana frågor som jag bedömer var positiv för elevernas fortsatta lärande.

Hur går man vidare?

De arbetssätt som vi använt under denna aktion har haft en hel del positiva inslag. Dessa bedömer jag att vi kan arbeta vidare med.

1. Att ha en introduktionsfas under första månaden av åk 1.
2. Att arbeta utåtriktat mot övriga samhället där eleverna går ut som informatörer eller att man bjuder in grupper till skolan.
3. Att kontinuerligt lyfta etiska frågor och konflikter och öppet ventilera dem i klassen.
4. Att arbeta med elevernas eget skrivande i loggböcker eller på andra sätt.
5. Att vi lärare fortsätter att dokumentera och utvärdera arbetet så att vi, helst tillsammans, kan reflektera över det vi gör.

Det vi måste förändra är hur vi skall hjälpa de elever som inte upplever skolarbetet och lärandet i skolan som meningsfullt. Deras situation påverkar alla, även övriga klasskamraters lärmiljö. Jag har inga bra förslag på hur det skall gå till. Det får bli en fråga för en annan aktion där man också tittar på skolans organisation.

Källförteckning

Antonovsky Aaron (2007) *Hälsans mysterium*. WS Bookwell Finland, Natur och Kultur

Blossing Ulf (2003) *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur

Bjørnedahl, Cato RP (2004) Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning – Fra salmer til jazz i kjøkkenet. Tiller Tom red. *I Aktionsforskning i skola og utdanning*. .

Høyskoleforlaget

Dyste Olga (1996) *Det flerstemmige klassrummet*. Lund Studentlitteratur

Freire Paulo(1972) *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm Gummesson

Hermansen Mads (2000) *Lärandets universum*. Lund Studentlitteratur

Hermansen Mads (2003) *Omläring*. Narayana Press Gylling Förlaget Krim

Holme Idar Magne og Krohn Solvang Bernt (1997) *Forskningsmetodik. Kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund Studentlitteratur

Illeris Knud (2007) *Lärande*. Pozkak Poland: Studentlitteratur

Kalleberg Ragnvald (1993) Konstruktiv samhällsvetenskap. I Holmer Jan & Starrin Bengt red. *Deltagarorienterad forskning* Lund Studentlitteratur

Mattson Matts (2004) *Att forska i praktiken*, Kunskapsföretaget AB

Mc Adams DP (1988) *Power, Intimacy and life Story* N.Y The Guildford Press

Mc Adams DP (1993) *The Stories we live by – Personal myths and the making of the Self* N.Y

William Morrow

Mokksnes Furu Eli(2004) Den andre dansen. I Tiller Tom red. *Aksjonsforskning i skole og utdanning* Høyskoleforlaget

Revans R.W (1982) *The Origion and Growth of Action Learning*. Cartwell

Bratt/studentlitteratur Lund

Strandberg Leif (2006) *Vygotskij i praktiken Bland plugghästar och fusklappar*. WS

BookWell Finland Nordstedts Akademiska förlag

Säljö Roger (2005) *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. ScandBook AB

Nordstedts Akademiska förlag

Tiller Tom (1999) *Aktionslärande*, Team Offset&Media Malmö, Runa Förlag

Bilaga 1**Överenskommelse inför lägret 13-14 september 2007**

Detta läger genomförs som delar i kurserna Arbetsätt och lärande och Pedagogiskt ledarskap. Syftet är att ha trevligt och lära känna varandra under lägret och ge ett visst underlag för betyg i kurserna. För att undvika konflikter förtydligar vi vissa bitar.

- 0-tolerans vad gäller alkohol. Vid upptäckt sänds vederbörande omedelbart hem.
- Rökning (gäller även snusning) är tillåten endast då vi inte har gemensamma aktiviteter.
- Användande av Mobiltelefoner endast på raster. Nattetid endast vibrering påslagen.
- Gäster/kompisar ej välkomna.
- Glömt är glömt, vi klarar oss på det vi har med oss.
- Du deltar i alla aktiviteter utifrån din förmåga.
- Du passar och håller alla gemensamma tider

Jag har tagit del av dessa regler och är medveten om påföljderna. Jag tänker följa överenskommelsen och bidra till att lägret blir så trevligt som möjligt.

Datum.....

Namn.....

Bilaga 2

Barn- och fritidsprogrammet
APU

Grundläggande yrkeslivskrav

- Eleven följer uppgjorda arbetstider
- Eleven anmäler sjukfrånvaro enligt överenskommelse.
- Eleven har för arbetet lämpliga kläder
- Eleven skall vara medveten om innebörden av tystnadsplikten på arbetsplatsen
- Eleven skall visa ett aktivt intresse för verksamheten och respektera det arbetssätt som tillämpas.
- Eleven skall klara av arbetsplatsens dagliga rutiner.
- Eleven skall samarbeta med arbetskamrater, barn, ungdomar och besökare.
- Eleven skall vara medveten om att hon/han är en förebild.
- Eleven skall respektera arbetsplatsens regler när det gäller rökning och snusning.
- Eleven respekterar regeln att inte använda mobiltelefon under sin arbetstid.