

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

Bakgrund

Kunskap om hur människan förvärvar kunskap är naturligtvis en avgörande faktor för att vi som lärare på ett *medvetet* sätt skall kunna ge våra elever en effektiv undervisning.

Min diskussion kommer att utgå från vissa generella teorier och iakttagelser redogjorda för i aktuell pedagogisk litteratur. Eftersom människan är ett dynamiskt fenomen som både påverkar och påverkas av både öppna och dolda influensparametrar kan studier av människors sätt att lära sig och studerade samband mellan olika förutsättningar för lärandet aldrig resultera i något ”absolut resultat med 3 siffrors noggrannhet”. Det är hela tiden frågan om samband med viss grad av validitet och reliabilitet. De humanistiska vetenskaperna har den nackdelen att de aldrig kan reproducera ett experiment, vilket är ett grundkrav för att en naturvetenskaplig teori skall kunna vinna erkännande! Icke desto mindre går det att finna samband mellan olika parametrar, som uppvisar stor grad av både validitet och reliabilitet. Vi människor, forskare eller de som tar del av teorierna, kan också i ett vidare allmänmänskligt perspektiv (referenssystem) göra rimlighetsbedömningar av olika teorier, dvs forskare (studerande) inom de humanistiska vetenskaperna har den fördelen att de lättare kan identifiera sig med och ”förstå” sina försöksobjekt än kollegorna inom naturvetenskapen...

Det är den fördelen jag tänker utnyttja i följande beskrivning och reflektion kring teorier om inläring, dvs svar på frågan: Hur lär vi?

Problem/frågeställning och teoretisk utgångspunkt

Min frågeställning är följande:

Hur lär vi, dvs vilka underbyggda teorier dominerar i dagens debatt, och hur tillämpas denna kunskap i den praktiska lärarsituationen i dagens gymnasieskola?

Eftersom detta kan vara en titel på flera doktorsavhandlingar, medan det här bara är ett av två ”papers” inom en 5-poängskurs (som även innehåller andra redovisningsmoment) är det underförstått att jag bara ganska godtyckligt kommer att ”skumma av en del av ytan” av denna frågeställning. Förhoppningsvis tar jag upp ”väsentligheter” eller ”highlights” som jag borde säga på nutidssvenska!

Jag har i en tidigare rapport beskrivit skolmiljön utifrån fem parametrar på följande sätt:

”Skolmiljön för den enskilde eleven, dvs den pedagogiska lära-sig-situation som eleven möter i skolan består, menar jag, av fem grundelement eller påverkansfaktorer:

- skolans lokaler, möblemang och utrustning (*kunskapsrummet*),
- skolans lärare och vuxendomenen (*vägvisarna*),
- skolans övriga elever (*elevkamraterna*),

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

- skolans kultur (präglad av skolans normsystem utifrån samhällets krav och utifrån de vuxnas uppträdande gentemot varandra och gentemot eleverna och elevernas uppträdande gentemot varandra och gentemot lärare och vuxna) (*kunskapskulturen*) och
- skolans övriga pedagogiska resurser (läroböcker, datorer, bibliotek, undervisningsmateriel, studiebesök etc) (*kunskapsdörrarna*).”

Jag påstod alltså att vi kan beskriva skolmiljön med hjälp av följande parametrar:

☺ *Kunskapsrummet*

☺ *Vägvisarna*

☺ *Elevkamraterna*

☺ *Kunskapskulturen*

☺ *Kunskapsdörrarna*

Med en knorr kan vi således beskriva en skolmiljö genom att beskriva dess KVEKK-profil!

Och då kan vi naturligtvis också beskriva vilken **lärandemiljö** som helst med hjälp av dessa parametrar, vilket jag kommer att göra i denna rapport.

Elevens situation – den lärandes situation – kan, med hjälp av KVEKK-modellen, beskrivas på följande sätt:

Eleven befinner sig i ett *kunskapsrum*. I detta rum finns det *vägvisare*, människor som har vandrat i ett eller flera kunskapsland och således har en viss bekantskap med kunskapslandets språk och vilka fenomen som finns där. Där finnas också (oftast) *elevkamrater*, dvs andra elever som också ställs inför uppgiften att utforska delar av ett nytt (för eleven) kunskapsland. Mellan *vägvisarna* och *elevkamraterna* råder relationer sinsemellan och mellan grupperna som i växelverkan med *kunskapsrummet* och *kunskapsdörrarna* konstituerar vad som jag kallar *kunskapskulturen* (Begreppet är jämförbart med begreppet *företagskultur* som används för att beskriva de öppna och dolda regler, rutiner och förhållningssätt som finns i varje företag eller organisation). Antalet *kunskapsrum* och *kunskapsdörrar* och deras utformning är mått på den valfrihet och de resurser som finns för *vägvisare* och *elevkamrater* att söka sig till ny kunskap – att lära sig!

Syfte

Jag vill på ett förhoppningsvis klart och koncist sätt redogöra för förhärskande teorier om hur människan lär sig och relatera detta till den praktiska situation som lärare och elever ställs inför i dagens skola.

Metod

Detta arbete är en litteraturstudie. Jämförelsen mellan teori och praktik utgår från mina egna allmänna erfarenheter av hur undervisning genomförs idag och speciellt erfarenheter från iakttagelser under praktikperioderna under hösten 1996.

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

Litteraturgenomgång

I Marton et al (1995, s.10) presenteras ”ett sammanhängande tanke-system som vilar på en lika sammanhängande resultatbild” avseende hur vi lär. Här förfäktas det, måhända självklara, vetenskapliga angreppssättet att kunskap om hur vi lär fås genom att undersöka inläringen utifrån den studerandes – elevens – perspektiv! Genom att ställa frågor till elever och studera utfall av deras inläring har forskarna funnit olika sätt att strukturera, beskriva och kategorisera inlärningsprocessen. Hur eleven lär påverkas av elevens *uppfattning av inläring* (vad är mitt mål med inläringen?), elevens *utbildningsorientering* (varför utbildar jag mig?) och detta resulterar i en *studieinriktning* (hur studerar jag?) som grovt kan beskrivas som yt- eller djupinriktning.

Varje elev som ställs inför en inlärningsuppgift kan vid kursstarten beskrivas med egenskaper som bygger på dessa typer av kategoriseringar. Denna kategoriseringsprofil påverkar elevens sätt att lära sig. Men profilen är inte invariant utan påverkas av alla möjliga influenser som eleven kan möta under kursens gång. Det är här relevant att lyfta fram följande viktiga påpekande från s.197 op.cit.:

”Studerande har en i stort sett rationell inställning till inläring. De överväger vad som krävs av dem, bestämmer sig för att göra prioriteringar och handlar i enlighet därmed. Läraren spelar en viktig roll i att forma deras uppfattningar av vad som krävs och vad som är viktigt och det är lika mycket detta som sättet att framställa ämnesinnehållet som påverkar vad och hur deras elever lär sig”

Forskarnas budskap är att lärarna skall möta objektet för undervisningen – tillika subjektet – dvs eleven på dennes villkor. Målet är att undervisa för förståelse, åtminstone för alla elever som tänker bruka de kunskaper kursen är tänkt att förmedla, och inga andra behöver ju studera kursen! Förståelse beror på en personlig omtolkning av kurs-/ämnesinnehållet. Det innebär att djupinriktad inläring medför en förändring av den lärandes förståelse. Inläringen blir en fråga för eleven att konstruera mening och därigenom en del i dennes personliga utveckling.

En enkel slutsats blir: *När lärarens och elevens mål med undervisningen sammanfaller öppnas dörrar till ömsesidig utveckling och inläring!*

Att undervisa för förståelse innebär därför, menar författarna, bl.a.

☺ att bygga på existerande uppfattningar hos eleven (*möta eleven*),

☺ att förankra kunskapen i en betydelseäm (om kunskapen upplevs som viktig uppstår *motivation...*),

☺ att lära eleven att lära sig (”Studerande ser det som att hjälp med studieinriktningen är en väsentlig del av en god undervisning.” (s.197 op.cit.)),

☺ att skapa ett inläringens sammanhang (*förklara kursmål, vad? och varför?, klargöra hur undervisning och examination samverkar mot dessa kursmål*),

☺ att se undervisning som en holistisk strategi (*att betrakta undervisning, examination, schema etc som en helhet som stödjer målet med undervisningen*),

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

☺ att undervisa reflekterande (*situationsanpassa undervisningen – varje undervisningstillfälle är unikt!*)

Mitt bland dessa önskvärda förhållningssätt är det tänkt att vi skall finna vägvisaren – läraren!

I Taube (1995, s.128) kompletteras bilden av inläring genom att betona vikten av *kunskapskulturen*:

”En första förutsättning för lyckad inläring är frihet från stress i en varm, förstående, accepterande och stödjande atmosfär.”

På s.105 op.cit. finns en fin definition av vad som kännetecknar *ett positivt inlärningsklimat*. Det är en miljö där ”*alla* elever känner att

- Här är jag aldrig rädd.
- Här är jag accepterad och omtyckt.
- Här vet jag vad jag får göra och vad jag inte får göra och varför dessa gränser finns.
- Här lyssnar de andra på mig.
- Här möter jag tolerans och förståelse och får hjälp med det som är svårt.
- Här ser man vad jag är duktig i och säger det till mig.
- Här får jag pröva nya idéer och välja själv.
- Här får jag uppleva att det är viktigt det jag tycker, känner och vill.
- Här känner jag att jag duger och *att jag är någon*.”

Taube visar även på *självbildens* betydelse för elevens engagemang och ambitionsnivå i inlärningsprocessen. Självbilden är en av de viktiga förutsättningar som individen bär med sig till inlärningsuppdraget. *Vägvisarna* kan visa att eleven kan klara av mycket mer än hon/han med en svag självbild vill tro sig klara av. Det stärker självbilden. Men eftersom självbilden är en konservativ egenskap och ”det allra viktigaste för oss att skydda” s.83 op.cit., inser vi betydelsen av *vägvisarens* oförtröttliga optimism och förtroende för eleven för att skapa en positiv och realistisk självbild.

I Dryden & Vos (1994) finner vi en sammanfattning och beskrivning av flera teorier kring inläring som dels förstärker ovanstående forskares slutsatser och dels kompletterar och konkretiserar synen på inläring.

På s. 101-102 op.cit. påstås att ” I varje framgångsrikt system vi har studerat i världen, bedöms självaktning vara viktigare än ämnesinnehållet”. Begreppet *självaktning* preciseras på s. 282 op.cit. med hjälp av ”sex viktiga ingredienser”:

- Fysisk trygghet (Frihet från fysisk skada)
- Känsломässig trygghet (Frånvaron av skymfningar och fruktan)
- Identitet (Svar på frågan: ”Vem är jag?”)
- Samhörighet (En känsla av att höra samman)
- Kompetens (Att känna sig kapabel)
- Mål och syfte (Känslan av att ens liv har mening och riktning) ”

Begreppet *självaktning* används också synonymt med begreppet *positiv självbild* s. 281 op.cit.. Där påpekas återigen att ”vår självbild är det viktigaste då det gäller att bestämma huruvida vi kommer att lära oss bra – eller, för att vara uppriktigt om vi är bra på något över huvud taget”. Utifrån dessa definitioner

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

av begreppet självaktning är det lätt att hålla med om att självaktning – en positiv självbild – är en grundförutsättning för lärande. Med en grov analogi skulle vi kunna säga att för att vi skall kunna kommunicera med, lära, programmera en dator så måste vi slå på den! Känner vi oss inte kapabla, trygga eller finner mening med vissa aktiviteter är det logiskt att vi inte öppnar våra dörrar för inläring – vi blir inte aktiva! Vi ser också att Taubes definition av ett positivt inlärningsklimat då blir en av förutsättningarna för självaktning.

Tänkvärt och logiskt!

Kompletterande teorier och aspekter på inläring som tas upp i Dryden & Vos är teorier som utgår från människans fysiologiska förutsättningar och kunskaper om hur hjärnan fungerar. För den enskilde individen, formad efter en naturlig fördelning av fysiologiska förutsättningar och funktioner hos hjärnan, får det konsekvenser för hur vi tillgodogör oss kunskap.

Howard Gardner (op.cit. s.343) har funnit att människan har minst sju olika intelligenser kopplade till olika delar av hjärnan. Han talar om:”

- *Lingvistisk intelligens*
- *Logisk-matematisk intelligens*
- *Visuell-spatiell intelligens*
- *Kroppslig-kinestetisk intelligens*
- *Musikalisk intelligens*
- *Interpersonell intelligens*
- *Intrapersonell intelligens*”

Det är ett högst rimligt påstående att vår individuella intelligensprofil påverkar det sätt på vilket vi lär oss bäst!

Anthony Gregorc (op.cit. s.355) har funnit att det är möjligt att definiera fyra olika tankestilar som kan sägas vara en konsekvens av vår intelligensprofil och avgör på vilket sätt vi vill arbeta med information för att lättast kunna lära oss. Kortfattat beskrivs tankestilarna på följande sätt:”

- *Konkreta sekventiella* tänkare behandlar information på ett ordnat, sekventiellt, linjärt sätt
- *Konkreta slumpmässiga* tänkare är sådana som experimenterar
- *Abstrakta slumpmässiga* tänkare ordnar information genom reflektion och frodas i ostrukturerade, människoorienterade omgivningar
- *Abstrakta sekventiella* tänkare älskar teoriernas värld och abstrakta tankar”

Dryden & Vos beskriver i detta sammanhang också Jungs teorier (op.cit. s.345) om hur människan uppfattar världen. Jung försöker klassificera människan utifrån ett tvådimensionellt parameterrum där egenskaperna *introvert* – *extrovert* finns utefter ena axeln och egenskaperna *kännare* – *tänkare* – *sinnerorienterad* – *intuitiv* utefter den andra axeln. Om en sådan klassificering är meningsfull så måste kunskapen om dessa egenskaper vara av betydelse för hur vi lär bäst.

Alla dessa klassificeringar och kategoriseringar av människans egenskaper är till sin natur väldigt svårdefinierade av precis de skäl jag anförde i inledningen av denna rapport. Människan är ett dynamisk fenomen, som hela tiden förändras mer eller mindre och som

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

påverkas av och påverkar sin omgivning. Ur ett strikt vetenskapligt perspektiv måste vi definiera under vilka förhållanden människan kan ges egenskapen XYZ och på vilket sätt denna egenskap verifieras (”mätes”). Med hjälp av matematisk formalism kan vi låta $f(x_1, x_2, \dots, x_n)$ beteckna människans egenskapsrum som följd av omständigheterna eller sakförhållandena x_1, x_2, \dots, x_n , där även individuella karakteristika ingår. För forskaren är då uppgiften att dels bestämma vilka typer av omständigheter eller sakförhållanden som skall ingå (” $n=?$ ”), dels vilken variation (”definitionsområde”) de enskilda parametrarna x_1, x_2, \dots, x_n kan tillåtas ha för att egenskapen (”utfallsrummet”) XYZ fortfarande skall gälla och dels hur egenskapen XYZ skall verifieras. Kort sagt när – under vilka omständigheter – gäller påståendet?:

$$XYZ = f(x_1, x_2, \dots, x_n)$$

Eftersom vi inte kan beskriva mänskliga egenskaper med en fin pensel utan endast med grova penseldrag är det bästa vi kan hoppas på är att grovt kunna beskriva omständigheter och sakförhållanden (inklusive individuella karakteristika) som ger en grovt definierad egenskap XYZ!

Trots dessa formidabla vetenskapliga svårigheter är det meningsfullt att försöka klassificera människans egenskaper (vissa egenskaper går ju att beskriva fysiskt, t.ex. motorisk förmåga, färgseende, känsel, lukt, hörsel etc.) och det finns också ett slags ”cirkelresonemang” eller ”cirkeldefinitioner” som faktiskt kan vara meningsfulla. Ta t.ex. Gardners definition av egenskapen *kroppslig-kinestetisk intelligens* – förmågan att använda händer eller kropp. En person som gärna och med framgång använder händer och kropp i sitt beteende kan sägas ha en sådan intelligens. Då är det också rimligt att anta att om denna person kan och får använda sig av denna intelligens i en inläringssituation så är det gynnsamt för personens inläring. För att knyta an till det viktiga begreppet självaktning så innebär det att personen i fråga får känna sig kapabel i inläringssituationen och således får en förstärkt självaktning – en positiv självbild.

I Dryden & Vos (s. 339ff) påpekas betydelsen av finna sin egen *inlärningsstil*. De pekar på tre faktorer som påverkar din inlärningsstil:”

- *Hur du uppfattar information lättast* – lär du dig bäst genom att se, höra, röra dig eller beröra
- *Hur du ordnar och bearbetar information* – höger eller vänster hjärna, global eller analytisk
- *Vilka förhållanden som är nödvändiga för att du ska ta in och lagra information du lär dig* – emotionella, sociala, fysiska och miljömässiga ”

Återigen träffar vi på ett slags cirkelresonemang som är meningsfullt! Det är väl väldigt rimligt att om vi lär oss bäst genom att se så är det en nackdel (för att överdriva...) för inläringen om vi omges av mörker... et cetera. Det är inte svårt att bejaka betydelsen av ovanstående (om än generella) tre faktorer.

I Marton et al s. 296 finns också begreppet inlärningsstil men då i betydelsen förståelseinläring och/eller operationsinläring. Dessa begrepp blir närmast synonyma med djup- resp- ytinriktning innefattade i det tidigare införda begreppet studieinriktning. Marton et al innehåller en del alternativa begrepp över till sin natur icke väl definierade begrepp rörande mänskliga egenskaper och beteenden. Helt klart är det att det i Dryden & Vos införda begreppet inlärningsstil kopplat till individuella fysiologiska och mentala preferenser måste

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

vara väldigt användbart när det gäller att skapa lära-sig-situationer som är anpassade till individen. Att veta hur jag lär mig bäst är värdefullt för mig och min vägvisare i varje inlärningsituation.

Vi ser att vi med Dryden & Vos har fått en värdefull komplettering av bereppsbildningen och förståelsen av vilka mänskliga egenskaper och yttre omständigheter som påverkar hur vi lär.

Resonemang

Ovanstående forskares idéer och iakttagelser sätter eleven i centrum i flera bemärkelser. Studier om inläring måste ta sin utgångspunkt i elevens föreställnings- och erfarenhetsvärld. *Vägvisarnas* uppgift är inte enbart att vägvisa inom ämnesområdet utan också att hjälpa eleven att hitta sin inlärningsstil och studieinriktning. Det innebär att *kunskapskulturen* måste främja ett nära samarbete mellan *vägvisare* och *elevkamrater*, dvs möjligheten för att eleven och vägvisaren skall mötas skall vara stor, dvs primo det får ej vara för många elevkamrater per vägvisare och secundo vägvisaren måste möta och lära sig förstå den enskilde eleven för att rätt kunna vägvisa! Antalet möjliga *kunskapsdörrar* måste vara många för att kunna ta hänsyn till unika behov hos *elevkamraterna*. Det ställer i sin tur krav på *kunskapsrummets* utformning. I själva verket talar vi här om möjligheten att utnyttja flera typer av *kunskapsrum*, anpassade till olika ämnes krav och förutsättningar. Vi lär oss med fördel matlagning i ett kök, praktisk fordonsteknik i en verkstad och idrott i en idrottsanläggning.

Ovanstående litteraturgenomgång har gett oss följande för inläringen viktiga begrepp:

- *Utbildningsorientering* – elevens övergripande mål med utbildningen – varför lära sig?
- *Uppfattning av inläring* – hur ser eleven på inlärningsuppgiften – vad är inläring för mig?
- *Studieinriktning* – på vilket sätt skall eleven studera för att lära sig – hur går jag tillväga?
- *Självbild* – elevens egen ryggsäck vid mötet av inlärningsuppgiften – vad kan jag?
- *Inlärningsklimat* – den miljö (fysiska och psykiska) i vilken eleven skall fullgöra sin inlärningsuppgift – vad kan jag göra HÄR?
- *Självaktning* – elevens totalt upplevda grundförutsättningar inför en inlärningsuppgift – vad kan jag göra HÄR?
- *Inlärningsstil* – elevens fysiologiska och historiskt belagda förutsättningar för god inläring – under vilka omständigheter och på vilket sätt vet jag att jag lär mig bäst?

Låt oss nu följa en elev (kallad ”Källe”) på väg till en kurs. Om utbildningsorienteringen är sådan att Källe inte vill eller behöver läsa en kurs kommer Källe inte att komma till kursstarten.

Men Källe vill eller måste gå en kurs. Det är den kursen vi tänker följa. När Källe är på väg till kunskapsrummet – ofta en skola – skapar han sig en medveten och undermedveten bild av kunskapsrummets utformning. På skolgården och vid passerandet av entrén konkretiseras bilden av kunskapsrummet. Redan på skolgården och när Källe knappt har passerat entrén till skolan har han också översköljts av medvetna och undermedvetna känslor av kunskapskulturen. Källe granskar medvetet eller omedvetet sin egen ryggsäck med självbilden och stämmer av mot det inlärningsklimat han möter och upplever. När Källe kommer till kursstarten möter han åtminstone en vägvisare (kallad ”Ada”) och troligtvis ett större antal

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

elevkamrater. Kålle får en tydligare bild av inlärningsklimatet, kunskapsrummets utformning och kunskapskulturen och får en första glimt av de kunskapsdörrar som verkar finnas.

Nu börjar kursen.

Ada har läst Marton et al, Taube och Dryden & Vos och vill

A) skapa ett inlärningsens sammanhang (förklara kursmål, vad? och varför?, klargöra hur undervisning och examination samverkar mot dessa kursmål).

Det gör Ada på ett intresseväckande sätt genom att dels

B) förankra kunskapen i en betydelseäm (om kunskapen upplevs som viktig uppstår motivation...).

och dels

C) bygga på existerande uppfattningar hos eleven (möta eleven).

Det gör hon genom att intervjua Kålle om vad han vet om det kursen skall behandla. Men Ada vet också vikten av att

D) lära eleven att lära sig (”Studering ser det som att hjälp med studieinriktningen är en väsentlig del av en god undervisning.” (Marton et al s.197))

Det handlar om att möta eleven inte bara ämnesmässigt utan också inlärningsmässigt påpekar Ada och tar hjälp av andra vägvisare för att kunna bestämma Kålles inlärningsstil. Nu vet Ada hur hon skall anpassa kunskapsrummet och kunskapsdörrarna till Kålles preferenser – inlärningsmässigt!

För att ytterligare hjälpa Kålle att välja en studieinriktning som passar honom och ämnet förklarar Ada hur

E) undervisningen genomförs utifrån en holistisk strategi (att betrakta undervisning, examination, schema etc som en helhet som stödjer målet med undervisningen).

Ada är uppskattad bland elevkamraterna därför att hon

F) undervisar reflekterande (situationsanpassa undervisningen – varje undervisnings-tillfälle är unikt!)

och på något underligt sätt kan hon ta hänsyn till var och en på dennes villkor – samtidigt!

En förutsättning för Adas framgång – manifesterad i Kålle och hans elevkamraters framgångsrika förståelse för kursens innehåll och förmåga att tillämpa kunskaperna på relevanta verkligheter! – har varit hennes goda samarbete med övriga vägvisare. Tillsammans har de lyckats dels att

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

I) skapa en kunskapskultur som innebär ett positivt inlärningsklimat för alla elever

och dels att

J) skapa självaktning – en positiv självbild – hos alla elever *genom att bl.a. visa att de är kapabla med rätt anpassade förutsättningar i undervisningen.*

Men Ada och övriga vägvisare hade aldrig lyckats så bra om inte deras gemensamma övertygande dialog med resursskapande personer i myndigheter / organisationer / företag hade gett dem möjlighet att

G) skapa kunskapsrum utifrån kursernas och elevernas behov

och

H) skapa kunskapsdörrar utifrån kursernas och elevernas behov.

Men framgången var inte gratis. Den har krävt resurser:

- Personella i form av kompetens och engagemang
- Materiella i form av kunskapsrum och kunskapsdörrar
- Immateriella i form av tid för nödvändiga processer att äga rum

Och alla dessa resurser kan på ett eller annat sätt mätas i pengar. Penningbeloppet visar hur ett givet samhälle vid en given tidpunkt värderar utbildningen av barn och ungdomar (om vi här begränsar oss till grund- och gymnasieskolan) i relation till övriga samhällsaktiviteter (som på motsvarande sätt också kan tilldelas ett penningbelopp).

Hur mycket är ungdomsutbildningen värd i relation till övriga samhällsaktiviteter? Satsar vi idag för mycket eller lagom eller för lite? Ett vägledande svar på denna fråga kan vi få genom att fråga oss om vi har råd att misslyckas med ungdomsutbildningen?!!!

Hur skiljer sig denna ideala lära-sig-situation jämfört med en typisk gymnasieskola idag?

En jämförelse blottlägger en avgrundslig skillnad i förutsättningarna för en framgångsrik undervisning för alla elever! Låt oss göra några nedslag i verkligheten.

Eftersom alla som kan läsa det här vet att inläring är en krävande process kan vi titta på elevens arbetsplats. Arbetsplatsen för en typisk gymnasieelev är bara ca ½ m². Ergonomiskt är den en katastrof. Typiskt en plan trästol och ett litet bord inte anpassbart till korta eller långa gymnasieungdomar. Fångarna i de svenska fångelserna har större och bättre studiearbetsplatser! *Vilken vuxen människa i Sverige skulle idag acceptera en sådan arbetsplats för ett krävande heltidsarbete? Kommer inte våra barn och ungdomar först i resursprioriteringar eller är det sist? Att studera är ett krävande arbete som innebär att bygga upp nya strukturer i ens tänkande. Normala fysiska aktiviteter för att leva ut denna förändringsprocess resulterar i att eleven troligtvis stör eller hindrar elevgrannens*

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

koncentration eller aktivitet därför att eleverna är packade i klassrummet på ett sätt som mer är anpassat till industriell massproduktion än till ett individanpassat lärande. Ändå står det i Lpf 94 s.35-36 att rektor har ”ett särskilt ansvar för att • undervisningens uppläggning, innehåll och arbetsformer anpassas efter elevernas skiftande behov och förutsättningar”. Analogin med Henry Fords uttalande att kunden får välja vilken färg hon vill på sin T-Ford bara den är svart är slående. Typisk gymnasieundervisning är klassrumsbaserad, där eleverna i dagens läge är packade som sillar. Aktuell verklighet läsåret 1996/97 från en gymnasieskola är att 32 elever trängs i klassrum avpassade för 20 elever! *Vilken vuxen människa i Sverige skulle idag acceptera en sådan arbetsplats för ett krävande heltidsarbete? Kommer inte våra barn och ungdomar först i resursprioriteringar eller är det sist?*

Nu vänder vi blicken mot vägvisaren – läraren. Han skall möta 32 elever, som 32 individer! Under en undervisningstimme har han tid att möta individen under mindre än två minuter. ”Då gäller det för eleven att när tillfälle ges ställa rätt fråga och för läraren att snabbt ge rätt svar”. Men läraren måste lära känna individen för att kunna anpassa undervisningen ”efter elevernas skiftande behov och förutsättningar”. Hur tänker Kålle, vilka föreställningar har Kålle om kursens innehåll, vilken är Kålles inlärningsstil? Läraren har ett betungande personalansvar! Att ha utvecklingssamtal med 32 personer är betungande och tidskrävande intill orimligt. Men läraren har fem klasser! Att ha personalansvar, utvecklingssamtal och en individualiserad undervisning till 150 personer är ett skämt! I de vuxnas värld vill säga. I skolans värld är det en typisk realitet! Kanske betraktas vuxna och ungdomar i skolans värld som tankeexperiment, som inte påverkas av absurditeter på samma sätt som vanliga dödliga.

Antag att det fanns en kroppsligt inkarnerad lärare som kunde se och känna till säg 100 individers särskilda behov av undervisning och arbetsformer i de ämnen han hade personalansvar för. Då skulle han ändå aldrig kunna utnyttja denna kunskap därför att det saknas materiella resurser och tid för att genomföra ett sådan undervisning inom dagens gymnasieskola. I teorin vill samhället erbjuda sina ungdomar en individualiserad meny. I praktiken blir det en kokt korv med bröd, som generationer av ungdomar redan fått. Problemet är att det inte blir tillräckligt i det kunskaps- och kompetenssamhälle vi på elektroniska motorvägar rusar in i...

Ett annat exempel. Forskarna talar om vikten av att se ”undervisningen som en holistisk strategi” (Marton et al s.280ff), dvs att betrakta undervisning, examination, schema etc som en helhet som stödjer målet med undervisningen. I praktiken är det nog ofta precis tvärtom. Ett praktikfall från en gymnasieskola läsåret 1996/97: Klassen är indelad i två labbgrupper. Först 90 min fysiklabb därefter 90 min biologilabb för ena gruppen och viceversa för den andra. I praktiken innebär det att en stor del av eleverna rusade halvfärdiga från den ena laborationen i ämne A till den andra i ämne B! Föga utrymme för reflektion och experimenterande. Av schematekniska skäl!

En sista reflektion kring teori och praktik.

Sedan slutet av 1600-talet vet vi, tack vare Sir Isaac Newton, att det behövs en kraft för att ändra en kropps rörelseriktning (tröghetslagen). Nyligen har Sverige sjösatt en ny läroplan för både grundskolan och gymnasiet (Lpo 94 resp. Lpf 94). Den innebär nya sätt att värdera kunskap i form av ett målrelaterat betygssystem. Eleven sätts i centrum. Enligt Lpf 94 s.26:

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

”Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar.....Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.”

För att kunna ändra inriktning på skolan måste samhället då sätta in en kraft – i form av resurser för lärarfortbildning (omskolning till nya förutsättningar), resurser för anpassning av kunskapsrum (skollokaler) och kunskapsdörrar (läromedel etc.) till nya förutsättningar. I stället har samhället, representerat av kommunerna, under de senaste åren gjort precis tvärtom – minskat resurserna till skolan!!!

Se de bisarra klasstorlekarna som nämnts ovan som **en** effekt av dessa neddragningar.

Hur skall denna nedrustning av samhällets satsning på skolan kunna ”stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro.” (s.26 op.cit.)???

Tillämpar vi Newtons tröghetslag på denna nya läroplansreform för skolan så inser vi att resultatet kommer att bli ”en kokt korv med bröd” för eleverna, på samma sätt som på tidigare.

Samtidigt har vi under dessa år haft realöneökningar för flera grupper arbetstagare inte minst för våra förtroendevalda politiker! *Kommer inte våra barn och ungdomar först i resursprioriteringar eller är det sist?*

Jag vågar påstå, på sakliga grunder, att lärarens och elevens situation i dagens (gymnasie-) skola är en skymf mot både de lojala, engagerade vuxna (läraren är väl symbolen för den duktige välartade eleven som alltid fullgör sitt pensum efter bästa förmåga) och de lojala ungdomarna (vad har de för alternativ?). Endast människans överlevnadskonst gör att missförhållandena kan fortgå ännu en tid...

”Hur lär vi? - reflektioner kring teori och praktik”

Rapport nr 2 (paper #2) av Rolf Lövgren, PPU-40 Gy vid Lärarhögskolan i Stockholm läsåret 1996/97

Sammanfattning

Denna rapport innehåller en beskrivning över aktuella teorier om inläring. Viktiga begrepp för att förstå och beskriva inlärningsprocessen är:

- *Utbildningsorientering* – elevens övergripande mål med utbildningen – varför lära sig?
- *Uppfattning av inläring* – hur ser eleven på inlärningsuppgiften – vad är inläring för mig?
- *Studieinriktning* – på vilket sätt skall eleven studera för att lära sig – hur går jag tillväga?
- *Självbild* – elevens egen ryggsäck vid mötet av inlärningsuppgiften – vad kan jag?
- *Inlärningsklimat* – den miljö (fysiska och psykiska) i vilken eleven skall fullgöra sin inlärningsuppgift – vad kan jag göra HÄR?
- *Självaktning* – elevens totalt upplevda grundförutsättningar inför en inlärningsuppgift – vad kan jag göra HÄR?
- *Inlärningsstil* – elevens fysiologiska och historiskt belagda förutsättningar för god inläring – under vilka omständigheter och på vilket sätt vet jag att jag lär mig bäst?

Grundförutsättningar för en framgångsrik inläring är dels att eleven känner självaktning – har en positiv självbild – när han ställs inför inlärningsuppgiften och dels att han får möjlighet att utnyttja sin egen inlärningsstil (som alltså elev och lärare måste känna till).

Frågan ställdes hur kunskapen om vikten av dessa inlärningsparametrar användes i dagens gymnasieskola. Svaret blev att lärarnas och elevernas arbetssituation gör det omöjligt att idag utnyttja all denna kunskap för en effektiv inläring! I stället konstaterades att både lärare och elever skymfades genom att utsättas för en otillständig arbetssituation med upprepade resursneddragningar tvärtemot behov av offensiva åtgärder för att sätta en ny läroplan.

Samtidigt talar läroplanen om att ”Skolan skall stärka elevernas tro på sig själva och ge dem framtidstro”!

Endast människans anpassningsförmåga gör att missförhållandena i dagens skola kan fortgå ännu en tid...

Referenser

Dryden G., Vos J., *Inlärningsrevolutionen*, Brain Books AB, 1994.

Lpo 94 & Lpf 94, *Läroplaner för det Obligatoriska Skolväsendet och de Frivilliga Skolformerna*, Utbildningsdepartementet, 1994.

Marton F., Hounsell D., Entwistle N. (Ed.), *Hur vi lär*, Rabén Prisma, 2:a uppl., 1995.

Taube K., *Läsinläring och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*, Rabén Prisma, 2:a uppl., 1995.