

Gymnasieskolans projektarbete

Vad formar gymnasielärarnas inställning
till kursen Projektarbete?

Lars-Göran Sköndahl

Luleå tekniska universitet

Lärarytning
Allmänt utbildningsområde C-nivå
Institutionen för Utbildningsvetenskap

Förord

Denna rapport är resultatet av mitt examensarbete i utbildningen Professionsinriktat lärande, inriktning mot gymnasieskolan, vid institutionen för utbildningsvetenskap vid Luleå Tekniska Universitet. Det ämne, som uppsatsen behandlar, är gymnasieskolans projektarbete. Detta är en ny kurs, som bara är inne på sitt tredje läsår. Jag har närmare valt att studera, vilka förklaringsområden, som påverkar och formar läraren/handledares inställning till kursen projektarbete vid gymnasieskolan.

Jag vill rikta ett stort tack till

- Kjell Nilsson – min uppsatshandledare och dessutom handledare under majoriteten av mina VFU-perioder för värdefulla råd och tips och utvecklande samtal om läraryrket.
- Ulla Wallgren – studievägledare vid gymnasieskolan i Malmberget för hjälp med att ha arrangerat intervjuerna i Malmberget samt för insiktsfulla råd under uppsatsarbetet.
- De lärare, som ställde upp på kort varsel för att intervjuas om sin syn på kursen projektarbete, riktar jag också ett varmt tack till.

Tärendö den 1 mars 2005

Lars-Göran Sköndahl

Abstrakt

Den svenska skolan precis som samhället har genomgått stora förändringar, speciellt under tiden efter andra världskriget. Från en hierarkisk central- och regelstyrd skola har utvecklingen gått mot en demokratisk, decentraliserad och målstyrd skola. Den skall förbereda eleverna för ett aktivt deltagande i samhällslivet och fostra dem till demokratiskt sinnade medborgare. I dag eftersträvas ett ökat samarbete mellan skolan och samhället. Eleverna skall lära sig att fungera i samhället och arbetslivet. Som ett led i detta har lärandet utvecklats från förmedlingspedagogiskt till ett elevaktivt, deltagarstyrt och problemorienterat arbetssätt i skolan. Dessa idéer är inte nya. Redan i början av 1900-talet utformades de av John Dewey och hans kollega Kilpatrick. Kursen projektarbete vid gymnasiet bygger på dessa idéer och genomfördes första gången läsåret 2002/2003. Den var på 100 gymnasiepoäng och omfattade 4 veckors heltidsstudier.

Under min näst sista VFU-period blev jag intresserad av hur lärarna arbetade som handledare och vad det var, som formade deras inställning till projektarbetet. Jag valde att intervjua lärare/handledare med olika ämnesbakgrund för mina intervjuer. Dessa behandlade handledarnas syn på olika aspekter av projektarbetet. Huvudfrågan var, vad det var, som formade lärarnas inställning till projektarbetet. Tre förklaringsområden/arbetshypoteser användes vid undersökningen 1) Bakgrund i form av utbildning och yrkeserfarenhet 2) Styrdokumenten och 3) Utbildningspolitiska trender. Resultatet utföll så, att bakgrunden och styrdokumenten klart dominerade som påverkande faktorer. Endast en lärare angav, att utbildningspolitiska trender påverkade honom. Utbildningen och yrkeserfarenhetens betydelse för projektarbetet betonades genomgående av alla lärarna. Det är tydligt, att utbildningen och erfarenheten markant format de intervjuade, som alla hade arbetat länge som lärare. En positiv inställning till projektarbetsmöjligheter är också gemensam för alla i undersökningen.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Inledning	7
Uppsatsens disposition.....	7
Bakgrund/historik	7
Skolans styrsystem.....	7
Från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning.....	8
Allmän bakgrund till projektarbetet	9
Projektarbetet i den svenska skolan.....	11
Tidigare forskning	11
Teori.....	12
Definition av begreppet projektarbete	15
Statsmaktens intentioner med projektarbetet.....	16
Syfte och mål med gymnasieskolans kurs Projektarbete (PA 1201).....	17
Förankring i styrdokumentet.....	17
Problemformulering	18
Syfte/mål.....	18
Huvudfrågeställningar/arbetshypoteser	18
Förklaringsområden/arbetshypoteser.....	18
Förklaringsområde A: Lärares utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund.....	18
Förklaringsområde B: De nationella styrdokumentet.....	19
Förklaringsområde C: Utbildningspolitiska trender	19
Avgränsningar.....	20
Metod och material	20
Motivering av metodval.....	20
Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	21
RESULTAT	21
Intervju 1	22
Kategori 1 Bakgrund.....	22
Kommentar till kategori 1	22
Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål	22
Kommentar till kategori 2.....	23

Kategori 3	Handledning av projektarbete	23
	Kommentar till kategori 3.....	23
Kategori 4	Bedömning och betyg	23
	Kommentar till kategori 4.....	23
Kategori 5	Problem med projektarbetet.....	24
	Kommentar till kategori 5.....	24
Kategori 6	Vad formar inställning till projektarbete.....	24
	Kommentar till kategori 6.....	24
Intervju 2	24
	Kategori 1 Bakgrund.....	24
	Kommentar till kategori 1	25
	Kategori 2 Synen på projektarbetet syfte och mål	25
	Kommentar till kategori 2.....	25
	Kategori 3 Handledning av projektarbetet.....	25
	Kommentar till kategori 3.....	26
	Kategori 4 Bedömning och betyg	26
	Kommentar till kategori 4.....	26
	Kategori 5 Problem med projektarbetet.....	26
	Kommentar till kategori 5.....	26
	Kategori 6 Vad formar din inställning till projektarbete?.....	27
	Kommentar till kategori 6.....	27
Intervju 3	27
	Kategori 1 Bakgrund.....	27
	Kommentar till kategori 1.....	27
	Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål	28
	Kommentar till kategori 2.....	28
	Kategori 3 Handledning av projektarbetet.....	28
	Kommentar till kategori 3.....	28
	Kategori 4 Bedömning och betyg	28
	Kommentar till kategori 4.....	29
	Kategori 5 Problem med projektarbetet.....	29
	Kommentar till kategori 5.....	29

Kategori 6	Vad formar din inställning till projektarbetet?.....	29
	Kommentar till kategori 6.....	30
	Analys av intervjuresultat.....	30
Tabell 1	Intervjukategorier och lärares svar i form av nyckelord i respektive kategori.....	31
Jämförelse av kategorier		33
Kategori 1	Bakgrund	33
Kategori 2	Synen på projektarbetets syfte och mål.....	33
Kategori 3	Handledning av projektarbete	33
Kategori 4	Bedömning och betyg.....	33
Kategori 5	Problem med projektarbetet	34
Kategori 6	Vad formar din inställning sammantaget till projektarbetet?....	34
Diskussion		35
Egen reflektion / Fortsatt forskning		37
	Käll- och litteraturförteckning	38
Bilaga 1	Kursplan PA1201 - Projektarbete	40
Bilaga 2	Intervjufrågor	42

Inledning

Projektarbete är relativt nytt som obligatorisk kurs vid gymnasieskolan i Sverige. Kursen inrättades i juli år 2000. Första gången den gavs var läsåret 2002/2003 (Gerrevall & Håkansson, 2003, sid. 2ff). Dock är inte projektarbetets arbetsformer nya för den svenska skolan. Dessa har funnits under en lång tid men under andra namn och former. Elevaktivt, problemorienterat och deltagarstyrt arbetssätt har tillämpats länge inom det svenska skolväsendet. Tidigare har eleverna på de teoretiska linjerna i gymnasiet skrivit ett obligatoriskt specialarbete under det sista året. Detta specialarbete hade oftast formen av en skriftlig uppsats som slutprodukt. Inom näringslivet har projektkontor funnits i USA sedan 1930-talet och på 1950-talet kom genombrottet för projektorganisation och projektledningslära (Sammanhang och samspel, 2002, sid. 76). I dagens samhälle och skola har projektarbetet fått en framskjuten roll. Skolan är ingen isolerad ö från resten av samhällets verksamheter. Kraven på att individen själv skall bli en kunskapsproducent har ökat snabbt och tydligt. Denna förändring märks också inom skolan, där eleverna skall lära sig att samarbeta med varandra men också arbeta självständigt med att söka information. Lärarrollen har förändrats från enbart kunskapsförmedlare till handledare och mentor för eleverna i skolan. En följd av denna förändring är inrättandet av projektarbetet i gymnasiet och kommunala vuxenutbildningen. Kursen projektarbete vid gymnasiet omfattar 100 gymnasiepoäng och fyra veckors heltidsstudier, vilket är en stor arbetsuppgift för eleverna (Sammanhang och samspel, 2003, sid. 9ff).

Mitt intresse för projektarbetet väcktes under min VFU-period vårterminen 2004 vid gymnasiet. Läraren, som jag följde, handledde flera elever och jag fick ta del av dessa samtal med eleverna. Under handledning började jag att fundera på många frågor kring projektarbetet. Den fråga, som jag fann mycket intressant, var lärarnas/handledarnas inställning till projektarbetet. Med inställning avses i detta fall, hur lärarna resonerade kring frågor som syn på syfte och mål med kursen, handledning, eventuella problem samt bedömning och betyg. Men vad formar lärarnas inställning till projektarbetet? Detta skall uppsatsen försöka att utröna genom att pröva olika förklaringsmodeller till inställningen.

Uppsatsens disposition

Dispositionen av uppsatsen är som följer. Inledning utgör den första huvuddelen och består av delarna bakgrund/historik och problemformulering. Delen bakgrund/historik är omfattande och består i sin tur av en allmän genomgång av skolans styrsystem och dess förändring. Därefter följer en internationell och svensk historisk bakgrund till projektarbetet. Tidigare forskning och teori om projektarbetet presenteras och följs därefter av en definition av begreppet projektarbete. Statsmaktens intensioner om projektarbetet och dess förankring i styrdokumentet behandlas sist i delen bakgrund/historik. Problemformuleringen utgör den andra huvuddelen, och där redogörs för syfte/mål med uppsatsens frågeställningar samt de förklaringsmodeller/hypoteser, som används. Uppsatsens metod och material följer därefter. I resultatdelen presenteras först intervjuresultaten med kommentarer och därefter tolkas och analyseras resultaten. Uppsatsen avslutas med diskussion, egna reflektioner och förslag på framtida forskning.

Bakgrund/historik

Skolans styrsystem

I Sverige har allt sedan andra världskriget skolväsendet karakteriserats av stark central styrning från statens sida. Denna styrning medförde, att ett stort reformarbete under efterkrigstiden inleddes. Viktiga milstolpar i denna utveckling var 1946 års skolkommission, 1957 års skolberedning, 1960 års gymnasieutredning och 1962 års fackskoleutredning. Reformarbetet gick i stora drag ut på att utveckla aktivitetspedagogik och en undervisning utifrån elevernas förståelsehorisont. Här har John Dewey haft ett stort inflytande på svensk utbildningspolitik. Hans idéer om eleven som aktiv i stället för

passiv åhörare kom att få en stor betydelse för förändringsarbetet i det svenska skolsystemet. Stor hänsyn skulle tas till elevernas erfarenheter. (Att granska och förbättra kvalitet, 2000, sid. 100f).

Ett utmärkande drag i den svenska skolans utveckling fram till omkring 1970 har varit en successiv centralisering och uniformering. De viktigaste instrumenten i denna utveckling mot större enhetlighet har varit stadgor och läroplaner med timplaner. Statsbidraget var det viktigaste styrinslaget. Resurs- och regelstyrningen fick en stor betydelse under hela tidsperioden fram till 1970-talet. Denna utveckling bröts då och följdes i slutet av 1980-talet och början av 1990-talet av en serie reformer, som i ett historiskt perspektiv måste betraktas som dramatiska. Den så kallade SIA-utredningen presenterades 1974. Utredningen ansåg, att det stora felet med regelstyrningen var, att resurserna inte utnyttjades effektivt. Skiftande förutsättningar och behov krävde, att skolan skulle få en mera lokal anpassning (Richardsson, 1999, sid. 106).

De nya decentraliseringsidéerna innebar:

- att staten skulle fastställa mål och innehåll i skolan för att garantera en likvärdig utbildning för alla elever,
- att kommunen – och inte längre staten – skulle ta på sig det direkta driftansvaret för den pedagogiska verksamheten,
- att statsbidragssystemet skulle utformas så, att kommunerna skulle få större möjligheter att fritt disponera skolans resurser och därmed skapa önskvärda variationer.

Huvudprincipen bakom SIA-utredningen var, att staten skulle svara för de ekonomiska resurserna och ange vissa riktlinjer och ramar för medlens användande. Ansvaret för personalens fortbildning skulle ligga på de lokala skolstyrelserna.

Under 1970-talet pågick en påtaglig förskjutning i riktning mot ett starkare lokalt inflytande. Dock fanns statlig reglering kvar i form av länskolnämnderna i början av 1980-talet. Det styrsystem, som då rådde, kan i korthet beskrivas på följande sätt:

Central nivå: Skolöverstyrelsen utvecklade mål och strategier som fastställdes av den centrala statsmakten.

Regional nivå: Länskolnämnderna som skoladministrationens fältorganisation fick till uppgift att svara för planering, utveckling och samordning inom länet.

Lokal nivå: Skolstyrelsen fick driftansvar för skolans verksamhet inom fastlagda ramar. Visst ansvar för personalutbildning ålades den.

1970-talets reformer genomfördes under stor politisk enighet av skolministrar från tre olika partier och regeringar och besluten togs enhälligt (Richardsson, 1999, sid. 107ff).

Från regel- och resursstyrning till mål- och resultatstyrning

Med SIA-utredningen inleddes en utvecklingsperiod med allt tydligare nationella mål och allt färre centrala regler. Besluten om hur verksamheten skulle organiseras och hur resurserna skulle fördelas decentraliserades allt tydligare. De senaste läroplanerna Lpo 94 för obligatoriska skolan, Lpf för gymnasieskolan, och Lpfö för förskolan är hittills de tydligaste formulerade måldokumenterna inom svensk skolväsende.

Reformerna innehöll både renodlad målstyrning med formuleringar i lagar och läroplaner och ett centralt regelverk. Detta skulle medföra att kommunerna och skolorna tillämpade de nationella mål, som satts upp (Att granska och förbättra kvalitet, 2002, sid. 101f). Som ett ytterligare steg i decentraliseringsprocessen beslutade riksdagen att bifalla regeringens proposition *Ansvar i skolan* 1990/91:118. Detta beslut ledde 1991 till den så kallade kommunaliseringen av skolan och dess personal dock inte utan protester från de borgerliga partierna och vissa lärargrupper. Beslutet innebar en ny ansvarsfördelning på tre nivåer – staten, kommunen och den enskilda skolan.

Staten kom att ansvara i korthet för lagar, förordningar och läroplaner.

Den nya myndigheten, Skolverket, som lyder under regeringen, kom att få ansvar för uppföljning, utvärdering, kvalitetsgranskning, tillsyn och utveckling.

Kommunen fick fullständigt huvudmannaskap med ansvar för uppföljning, utvärdering och tillsyn. Kommunerna skulle också ansvara för att de nationella målen uppfylldes och att en skolplan upprättades. En årlig kvalitetsredovisning samt finansiering av skolans verksamhet tillhör kommunens ansvar. Lärartjänsterna blev kommunalt reglerade.

Den enskilda skolan fick ansvaret för att de nationella och kommunala målen uppfylldes, att en arbetsplan upprättades med uppföljning och utvärdering. Rektors närhet till verksamheten betonades tillsammans med ett ökat elev- och föräldrainflytande. Verksamhetens organisation och resursanvändning blev också skolans ansvar (Att granska och förbättra kvalitet, 2002, sid. 102f).

Sammanfattningsvis kan sägas, att den förändrade ansvarsfördelningen medförde en stark inriktning mot den enskilda skolan, när det gällde verksamhetens organisation. Denna decentralisering innebar, att centrum för beslutsfattandet flyttades till själva verksamheten. Den lokala handlingsfriheten ökade därmed markant. Detta blev en principiellt viktigt förändring i det svenska skolsystemet.

Flera människor nära eleven blev inblandade i beslutsfattandet. På så sätt skulle kompetensen hos personalen tas till vara. Utgångspunkten var att i själva verksamheten vet man vilka behoven är och vilka prioriteringar som behövde göras. Från statsmakternas sida ansåg man dock, att en långt driven decentralisering krävde och kräver uppföljning, utvärdering och tillsyn på kommunal nivå.

Detta erfordrades för att utbildningssystemets nationella mål och likvärdighet skulle kunna upprätthållas. Risker finns annars, att lokala styrningsstrategier och kulturer avviker för mycket från nationellt gemensamt beslutade mål för skolväsendet (Att granska och förbättra kvalitén, 2002, sid. 103ff).

Allmän bakgrund till projektarbetet

Projektarbetet är ingen ny företeelse. Det är en läroform, som går tillbaka till reformrörelsen i USA i början av 1900-talet. Begreppet projektarbete beskrivs första gången av William H Kilpatrick, en kollega och anhängare till John Dewey (1859-1952).

Dewey räknas som en av de viktigaste pedagogerna i vårt århundrade. Det är också hans idéer, som ligger till grund för Kilpatricks projektarbetsmetod (Skrøvset & Lund, 2000, sid. 20f).

Centralt för Deweys undervisning var följande principer:

- kunskap skall vara nyttig
- undervisningen skall vara erfarenhetsbaserad och erfarenhetsskapande
- eleverna skall själv sätta sina mål för arbetet
- eleverna skall vara aktiva ("learning by doing").
- utgångspunkten måste ligga i arbetsuppgifterna, inte i ämnena (Skrøvset & Lund, 2000 sid. 20).

Det var utifrån Deweys pedagogiska filosofi, som Kilpatrick utarbetade sin projektmetod. Det viktiga var, att eleverna inte skulle lära sig en rad separata ämnen, utan att utgångspunkten skulle vara arbetsuppgifter, där eleverna arbetade mot mål, som de själva hade satt upp. Aktiva elever, som planerar och genomför ämnesövergripande arbets-

uppgifter utifrån egna valda mål, är grundvalen för projektarbete i ett historiskt sammanhang.

Deweys och Kilpatrick's idéer spred sig till Europa. Arbetsskoleidén lanserades i Tyskland av Georg Kerchensteiner 1912, och liksom Kilpatrick var Kerchensteiner starkt influerad av Dewey (Skrøvset & Lund, 2000, sid. 20). Denna idé byggde i Tyskland på, att det var skolans uppgift att fostra eleverna till dugliga samhällsmedborgare. Skolan skulle stå i yrkesutbildningens tjänst, därför att det stora flertalet av befolkningen alltid skulle komma att vara praktiska yrkesutövare.

I arbetsskolan skulle eleverna föra arbetsböcker och skriva rapporter om sina egna iakttagelser och studier. De skulle själva utnyttja bibliotek för att få fram upplysningar om de ämnen, som de arbetade med. Kerchensteiner använde inte termen projektarbete, men det fanns många gemensamma drag mellan hans idé om arbetsskolan och Kilpatrick's projektmetod. Detta framgår framför allt genom betoningen på erfarenhet, aktivitet och självständighet. Grunden var samma pedagogiska idéer (Skrøvset & Lund, 2000, sid 22f), Kilpatrick poängterade dessutom, att eleverna som ett sista led skulle sammanfatta och utvärdera sin arbetsprocess. Läraren skulle vara en resursperson, med vilken eleverna bollade idéer och av vilken de skulle få råd och stöd genom hela processen. För Kilpatrick var det nödvändigt, att eleverna uppfattade undervisningen som meningsfull (Andersson – Brolin, 2003, sid. 18)

Efter andra världskriget kom projektarbetsidén till Norden. I Norge slog idéerna igenom på 1940-talet vid lärarhögskolorna men bara delvis i övriga skolors undervisning. De principer, som projektarbetet bygger på, fick ändå successivt en genomslagskraft inom utbildningssystemet i Norden.

Projektarbetsmetoden lanserades på nytt i Danmark 1968 som en reaktion på studentupproren samma år. Knud Illeris, då lektor vid Roskilde Universitetscenter (RUC), publicerade 1974 sin avhandling i psykiatri ”Problemorientering og deltagarstyrning”. Här lanserades projektarbetet om alternativ didaktik samt principerna för denna. En omarbetad utgåva av denna avhandling, Modalkvalificeringens pedagogik (Illeris 1985), räknas som en klassiker, när det gäller modernt projektarbete. Illeris inspirerades av både den tyska samhällsradikala pedagogiken och av Dewey (Skrøvset & Lund, 2003, sid. 23 f). Illeris förespråkade under 1960- och 1970-talet en radikal tro på att projektarbetsmetodiken skulle förändra samhället. Numera har han flyttat fokus från klasskampen till demokrati och självförvaltning.

Roskilde Universitetscenter (RUC) upprättades 1972 som Danmarks första universitetscentrum. Undervisningen skulle där baseras på tvärvetenskaplighet, problemorientering, projekt- och grupparbete (Sammanhang och samspel, 2003, sid. 96f).

Illeris har utvecklat sina tankar om projektarbetet och menar, att det är en bred beteckning för ett pedagogiskt arbetsmönster, där vissa kriterier också måste vara uppfyllda.

Projektarbetet skall vara problemorienterat och vara styrt av deltagarna. Handledarna skall stödja och visa respekt för deltagarnas mål och aktiviteter. Läroformen kom sedan att införas i hela danska skolsystemet. Projektarbetet blev också en ingrediens i den norska skolan under 1970-talet. Och detta berodde i stor utsträckning på dansk påverkan. Där hade den fått större utbredning. I Norge är projektarbete obligatoriskt sedan 1990-talet och är föreskrivet i den norska läroplanen. Projektarbetet som läroform börjar formaliseras under 1980-talet dvs. att läroplanen återspeglar praktiken och inte omvänt. Vissa menar, att Deweys idéer inspirerade skolbyråkraterna och att formaliseringen på grund av detta påskyndades. Den viktigaste orsaken härtill torde utan tvekan vara de förändringar, som ägde rum i samhället under denna tid. I dag vill skolan utvidga kunskapsbegreppet, och man vill att elever och studenter vid högre utbildning i högre

grad än tidigare skall ha nytta av sina kunskaper och koncentrera sig på mer än enbart kunskapsförmedling. Utbildningsväsendet ville ha läroplaner, som starkare förenade skolan med samhället/näringslivet (Skrøvset & Lund, 2003, sid. 24f).

Projektarbetet i den svenska skolan

Sverige har varit senare med att formalisera projektarbetet dvs. att införa det i läroplanerna jämfört med Danmark och Norge. De bakomliggande orsakerna till detta vore onekligen intressanta att undersöka men av tids- och utrymmesskäl är detta ej möjligt i denna uppsats.

Uppsatsskrivning har varit viktigt vid studier sedan slutet av 1800-talet framför allt vid filosofiska fakulteter. Efter andra världskriget kom högskolan och universitetet i en ny situation. Regeringen satte i gång FoU-enheter, vilka stod för forskning och utveckling. Varje sektor av samhället skulle ha sin egen forskning och utveckling. Detta ledde till krav på "forskningsanknytning" av alla grundutbildningar i den svenska högskolan. I en del utbildningar kom också krav på att studenterna skulle genomföra ett eget projektarbete. Högskolereformen 1993 medförde att t.ex. lärarutbildningen och sjuksköterskeutbildningen skulle innehålla ett 10-veckors projektarbete av vetenskaplig karaktär (Egidius, 2000, sid. 210f).

1990 framhöll universitetskanslern, att uppsatsarbetet är en väsentlig del av det, som konstituerar det goda lärosättet. Studenterna skulle härigenom få olika former av kunskap och färdigheter, men framför allt förmågan att ta till sig ny kunskap. Krav på projektarbete finns från år 2000 även i gymnasieskolan. Tanken är att eleverna skall lära sig att ta ansvar för planering och arbete på egen hand med ett större självständigt arbete. Ett problem skall avgränsas och formuleras eller en fråga ställas inom ett kunskapsområde, som ligger inom ramen för den enskilda elevens valda program eller studieinriktning. Eftersom projektarbetet i arbetslivet vanligtvis utförs i grupp, där var och en har sin bestämda roll rekommenderas, att det skulle utföras i grupp även i gymnasieskolan. Enskilt arbete skulle dock få förekomma. Eleverna skall anslå fyra veckor på heltid till det projekt, som de genomför eller medverkar i. (Egidius, 2000, sid. 211f).

Tidigare forskning

Det finns en tämligen omfattande dokumentation om forskning kring projektarbetet och dess utformning. Men denna hänför sig framförallt till arbetslivets domäner. Inom skolväsendet finns inte samma utbud av litteratur vad gäller svenska förhållanden. Detta har naturligtvis till stor del att göra med tidpunkten av införandet av projektarbetet i den svenska gymnasieskolan. Mig veterligen har inte någon forskning bedrivits om vad som påverkar lärarnas inställning till projektarbete.

Som redan nämnts i uppsatsen så genomfördes projektarbetet första gången läsåret 2002/2003 i gymnasieskolan och läsåret 2003/2004 var alltså "bara" andra gången det genomfördes (Skolverket, 2004). Detta resulterar i att forskningen och litteraturen rörande svenska undervisningsväsendet fortfarande inte är så omfattande. Men om projektarbetet i mera allmänna termer finns material att tillgå i större utsträckning. Två svenska avhandlingar från senare tid Ljung (2003) och Söderlund (1998) behandlar inte skolan specifikt utan tyngdpunkten läggs vid arbetslivets organisationer. Skolverkets: *sammanhang och samspelstankar om projektarbete* (2002) där olika skolforskare som till exempel Ulf Blossing och Per Gerrevall medverkar, behandlar både handledning och bedömning av gymnasiets projektarbete. I denna rapport lyfts fram flera olika aspekter av projektarbetet, som kan kopplas till min uppsats. Jag tänker främst då på, hur handledningen används av lärare och hur bedömningsprocessen fungerar för lärarna/handledarna. I Handal och Lauvås *Handledning och yrkes-teori* (1993) redovisas forskning om den generella handledningspedagogiken. Den innehåller vissa principer och

strategier för handledning av projektarbete i skolan. Danmark och Norge har tillämpat projektarbete tidigare än Sverige. Framför allt har Danmark varit föregångslandet i Norden. (Skrøvset & Lund, 2000, sid. 19).

Knud Illeris, forskare vid universitetet i Roskilde, som har nämnts i denna uppsats tidigare, anses vara en av pionjärerna i modern tid i Norden. *Problemorientering og deltagarstyrning* (1974) behandlar projektarbete som alternativ didaktik och principerna för denna. En omarbetad utgåva av denna avhandling, *Modalkvalificeringens pedagogik* (1985) räknas som en modern klassiker, när det gäller modernt projektarbete. Illeris har inspirerats både av den tyska samhällsradikala pedagogiken och av John Dewey samt den danska folkhögskoletraditionen (Skrøvset & Lund, 2000, sid. 19f)

För närvarande arbetar Per Gerrevall och Lars Håkansson vid pedagogiska institutionen, Växjö Universitet, på uppdrag av skolverket, med att utvärdera införandet av projektarbetet i gymnasieskolan. Utvärderingen kommer att bestå av tre delar i sin helhet. Den första delen behandlar den kompetensutbildning om projektarbete som ett antal högskolor runt om i landet gav till personal från gymnasieskolan. Här deltog karaktärsämneslärare, lärare i kärnämnen, skolledare och skolbibliotekarier. Andra delen beskriver hur projektarbetet har införts inom ungdomsgymnasiet och vuxenutbildningen. Det tredje och avslutande avsnittet är för närvarande under bearbetning och kommer att behandla eventuella effekter av projektarbetet på andra delar av undervisningen eller skolans organisation. Gerrevall och Håkansson (2003) behandlar inte direkt vad som formar den enskilda lärarens inställning till projektarbetet utan större frågor som t.ex. skolans organisation. Dock kan delen om personalens kompetensutbildning kopplas till min uppsats. Här framkommer, att lärarna har olika bakgrund och har olika uppfattningar om den kompetensutbildning de erhållit av högskolan. För övrigt berör inte Gerrevall och Håkansson lärares bakgrund mera. I en kommande rapport kommer erfarenheterna från det första året med projektarbetet att behandlas. (Gerrevall & Håkansson, 2003, sid. 5).

Jag vill vara noga med att påpeka, att forskning och litteratur om projektarbetet inom näringslivet är omfattande och diger. Inom den svenska gymnasieskolan är materialet naturligtvis av mindre omfattning. Detta hänför sig till, att kursen nyligen har införts i det svenska gymnasiet. Skolverket fortsätter dock med sin kontinuerliga utvärdering av kursen projektarbete, då främst genom ovan nämnda rapport av Gerrevall och Håkansson.

Teori

Den teoretiska basen för projektarbetet utarbetades av Dewey och hans kollega Kilpatrick i USA i början av 1900-talet. Deweys pedagogiska filosofi som var inspirerad av Platons idéer, poängterade elevens egna mål, nyttig kunskap och aktiva elever (learning by doing). Som utgångspunkt för elevernas arbetsuppgifter utarbetade Kilpatrick en projektmetod (Skrøvset & Lund, 2000, sid. 22f).

Dewey och Kilpatrick var starkt kritiska till sin tids undervisning, som de upplevde som en ren kunskapsöverföring. Denna traditionella undervisningsform, som går ut på att eleverna är ”tomma boxar” som lärarna skall fylla med kunskap. Deweys tänkande präglades av att eleven skulle ställas i fokus, som aktiva i lärandet, inte som en grupp passiva mottagare. Det pedagogiska tänkandet skulle baseras på aktiva elever som subjekt i lärosituationen och inte som objekt för undervisning.

De progressiva tankar, som växte fram under 1800-talet i USA och som Dewey kom att föra fram med stor framgång, innebar en breddning av skolans funktioner, tillämpandet av nya vetenskapliga rön, anpassning av undervisning till eleverna. Slutligen byggde progressivismen på den radikala tron, att kulturen kunde demokratiseras utan att vulgariseras. Kollegan Kilpatrick, som lanserade ”projektmetoden”, utarbetade teorin att eleverna skulle samlas kring en självvald uppgift, som skulle angripas praktiskt helst i grupp. Klassrummet skulle bli en verkstad för lärande och experiment (Svedberg & Zaar,

1998, sid. 117f). Deweys ursprungliga idéer om hur samhället skulle organiseras på ett mera demokratiskt sätt har fått ge vika för hans undervisningsmetodik (Svedberg & Zaar, 1998, sid. 127f).

Kunskapsteoretikern Jean Piaget (1896-1980) har spelat en stor roll för utarbetandet av konstruktivismen. I korthet innebär den, att vi alla, under hela vårt liv, konstruerar vår egen kunskap. Denna baseras på de erfarenheter vi gör i samspel med vår sociala miljö. Detta medför att den lärande måste vara aktiv i läroprocessen, om inte nödvändigtvis med händer så i alla fall med huvudet (Skrøvset & lund, 2000, sid. 41f).

Piaget menade att inläring sker genom tre funktioner i inlärningsprocessen, representation som i korthet innebär, att "något" på det inre planet förändrar sig. Människor har föreställningar om de yttre förhållandena, som på ett eller annat sätt representeras på det inre planet, process som innebär, att när ett litet barn utvecklas sker något i barnets intellekt samt i den yttre miljön genom att barnet leker eller samverkar med någon, motivation själva drivkraften eller motivationen bakom inläringen (Imsen, 2000, sid. 103).

Piaget angav två nödvändiga delprocesser för barnets utveckling av inläring. Genom assimilation anpassas ny kunskap till redan befintliga scheman (handlingsmönster) och kunskaper som barnet har förvärvat. Ackommodationsprocessen som leder till att de gamla schemana inte är tillräckliga och att det sker en omorganisering och utvidgning av dessa för att ny kunskap skall kunna tillvaratas. Ackommodation är det, som leder till utveckling och ny inläring. Förändringar sker av de gamla förståelsekategorierna. Inläringen blir till en växelverkan mellan omgivningen och barnet.

Kopplingen mellan Piagets teorier om inläring och projektarbete blir tydliga, när syftet med projektarbetet studeras. Meningen med projektarbetet är just att eleverna skall arbeta problemorienterat i en process från idé till slutprodukt. Eleverna kommer förhoppningsvis att under denna process att lära sig att "tänka" i nya banor för att kunna lösa "nya problem". Genom ackommodationsprocessen uppnår då förhoppningsvis eleverna utveckling och ny inläring (Imsen, 2000, sid. 105ff).

Projektarbetet handlar om att lägga förhållandena tillrätta, så att eleverna i praktiken kan ta ansvar för sitt eget lärande. Knud Illeris, den danska professorn i psykologi, var en av förgrundsfigurerna inom projektarbetet i Norden. Han anför inlärningspsykologiska skäl för sina projektprinciper. Han grundar sig på Piaget och dennes konstruktivism. Illeris menar att det måste finnas med tre huvuddelar i ett projektarbete.

Nämligen för det första skall arbetet vara problemorienterat, det vill säga, att eleverna skall utgå från problem, som föreligger här och nu och arbeta på ett ämnesövergripande sätt.

Den andra delen är deltagarstyrning. Eleverna och läraren skall tillsammans arbeta med projektarbetet i demokratisk anda. Läraren har huvudansvaret men eleverna/studenterna har möjlighet att påverka innehållet och formerna för undervisningen (Illeris, 1974, sid. 70ff).

Vertikal exemplaritet utgör den tredje beståndsdel för projektarbetet. Denna innebär i korthet, att läraren och eleverna arbetar ämnesövergripande på djupet med uppgifterna, istället för att övergripande försöka hinna med alla moment i ett eller flera ämnen (Illeris, 1974, sid. 151ff).

Enligt Andersson Brolin (2003) så betonar också han, att projektarbetet inte är metod utan en lärandeform, som representerar ett särskilt förhållningssätt till kunskap och lärande. Elevsyn och relationer är viktiga för att goda lärandeförhållanden skall vara möjliga. Genom goda relationer skapas förutsättningar för eleverna att känna tillit till sina lärare.

Vidare skall kunskapen hos eleverna vara generaliserbar, dvs. att de skall kunna tillämpa sina kunskaper i andra sammanhang och kunna utnyttja dem som redskap i vardags- och yrkesliv. (Andersson Brolin, 2003 sid. 32f)

Projektarbetets arbetssätt sammanfaller också väl med pedagogisk forskning om kunskap och lärande. Några av de aspekter, som lyfts av läroplanskommittén i *Bildning och kunskap*, är den konstruktiva aspekten. Denna bygger på Piagets teorier om kunskap, och som redan nämnts i uppsatsen. Individerna konstruerar sin egen kunskap utifrån egna erfarenheter för att göra världen begriplig. Den andra kunskapsaspekten är kontextuell, vilket innebär, att kunskap både vid inläring och vid användning är beroende av ett sammanhang, som gör kunskapen begriplig. Den tredje aspekten är funktionell, varmed menas, att kunskapen måste kunna användas i verkliga livet såväl som i skolan. Eleverna måste kunna uppfatta denna koppling för att deras motivation och engagemang inte skall vackla., De skall utveckla en kompetens, som skall hjälpa dem att lösa problem i livet. Intensionellt lärande – som innebär att eleven har en klar uppfattning om vad undervisningen går ut på – är viktigt, för att eleverna skall förstå innehållet och sammanhanget i de moment de studerar. (Andersson Brolin, 2003, sid. 33ff).

Dessa aspekter av kunskap korresponderar som sagt väl med intentionerna i kursplanerna för gymnasiet projektarbete (Skolverket, 2003, kursplan för projektarbete, PA 1201).

Teorierna bakom kunskapssynen, som ligger till grund för projektarbetets idéer, ligger väldigt väl i tiden. Det elevaktiva arbetssättet, problemorienteringen, deltagarstyrningen samt vertikalexemplaritet är andra beståndsdelar, som väl överensstämmer med rådande diskurs om lärande.

När projektarbetet lanserades på nytt i slutet av 1960-talet i Danmark anfördes en radikal syn på utbildningen. Knud Illeris menade, att projektarbetet kunde utbilda människan till att förstå och förändra samhället. Han kallade detta för motkvalificering. Motsatsen, som enligt Illeris och många andra med honom ansåg, rådde under 1960 – 1970 talen var kvalificeringsprincipen, som gick ut på att utbildningens centrala samhällsliga funktion var att kvalificera samhällets medlemmar i enlighet med det kapitalistiska systemets behov och intressen. Alternativ didaktik genom projektarbete skulle vara ett sätt att utbilda människor och lära dem att förändra samhället. Det här radikala anslaget har Illeris kraftigt modifierat. Enligt Illeris är klasskampen inte längre relevant. I framtiden kommer skiljelinjen inte att gå mellan arbetsgivare och arbetstagare utan mellan dem, som har arbete och de arbetslösa. Fokus har flyttats från klasskamp till demokrati och självförvaltning (Skrøvset & Lund, 2000, sid 24).

Projektarbetet är väl inte i sig en revolutionär metod. Det är formuleringarna, som kan vara radikala. Tidigare betraktades projektarbetet som en politiskt radikal läroform, och därför var man skeptisk till dess användning. I dag tycks metoden inte möta något större motstånd. Idag tycks denna arbetsform i princip omhuldas av alla.

Både Dewey och Piaget har utsatts för kritik för sina teorier om hur kunskap skapas hos barn och ungdomar. Utan att gå för djupt in på detta område, så kan det diskuteras om inte mera traditionell undervisning som verbal förmedling kan vara lika effektiv som elevstyrt arbete i fråga om lärande processen (Imsen, 2000, sid. 120). Det vill säga gynnar projektarbetsformen alla elever?

Men onekligen så kvarstår flera viktiga komponenter från både Dewey och Piaget som positiva nämligen främst då aktivitetspedagogiken och det problemorienterade arbetssättet. De delar av Piagets teori, som handlar om assimilation och ackommodation, har

åter rönt popularitet genom den konstruktivistiska rörelsen i USA på 1990-talet (Imsen, 2000, sid. 118ff).

Jag kommer i slutet av uppsatsen under rubriken egna reflektioner, att framföra synpunkter på gymnasiets projektarbete.

Definition av begreppet projektarbete

Det finns inte någon exakt formulerad definition av begreppet projektarbete som används inom undervisningsväsendet. I stället beskrivs projektarbete som innehållande ett antal nödvändiga beståndsdelar, som måste ingå, för att arbetet kan anses som ett projektarbete. Dessa beståndsdelar har tagits upp flera gånger tidigare i uppsatsen, varför jag endast kortfattat redogör för två grundläggande beskrivningar av begreppet projektarbete inom skolan.

I Skrøvsets och Lunds bok *Projektarbete i skolan* (2000) används en definition av Illeris:

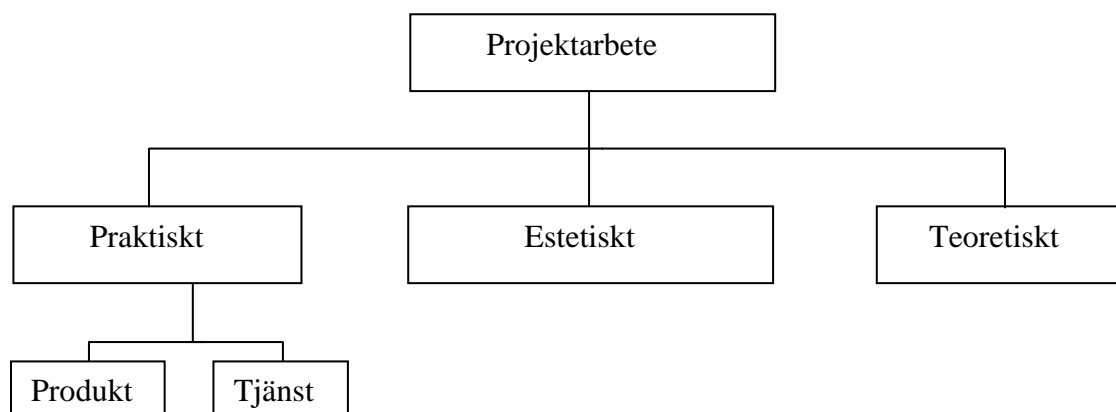
”Projektarbetet är ett pedagogiskt arbetsmönster, där elever eller studenter i samförstånd med lärare och/eller andra utforskar och behandlar ett eller flera problem i relation till de samhällsförhållanden och den verklighet som de ingår i. Läraren skall inte bara lära ut kunskaper utan också fungera som initiativtagare, inspiratör, gränssättare, handledare och konsult. Arbetet skall utmynna i en konkret produkt, skriftlig rapport eller muntligt eller också genom andra medium” (Skrøvset & Lund, 2000, sid. ?)

Andersson Brolins bok *Projektarbete lärarboken* (2003) betonar att projektarbete inte är fråga om en i detalj, finjusterad och uttömmande definition utan ett förhållningsätt till lärandeformen. Ett antal komponenter måste finnas med enligt Andersson Brolin nämligen: problemorientering, självstyrkt lärande, vertikal exemplaritet, loggbok och handledning.

Andersson Brolin formulerar en definition, som bygger på ovanstående grundprinciper:

”projektarbetet som lärandeform är en arbetsprocess där elevens eget tänkande och ansvar för sitt lärande, bestämmer mål och formulerar problem som skall lösas inom en viss tidsperiod (Andersson Brolin, 2003, sid. 26)

Projektarbetet inom gymnasieskolan kan också delas i olika kategorier:



Figur 1: Kategorier av projektarbete

Källa: Andersson Brolin, sid. 27

Projektarbets slutprodukter kan utformas på olika sätt som representeras av ovanstående figur. Det praktiska arbetet redovisas antingen som en produkt tex. en bilmodell eller en tjänst som en frisörklippning. Estetiskt projektarbete kan redovisas i form av en teateruppsättning eller konsert. Det teoretiska projektarbetet redovisas i form av en uppsats och seminarium eller mediapresentation. Poängen är, att det finns flera olika former för eleverna att redovisa sina projektarbeten, och att detta tillvaratar många olika elevers intressen och förmågor (Andersson Brodin, 2003, sid. 26ff).

För lärarna inom gymnasieskolan är det viktigt att komma överens om, vilka grundprinciper som skall gälla. Lärarna/handledarna skall mena samma sak, när de diskuterar olika begrepp. Ett gemensamt professionellt språk är önskvärt, menar Andersson Brodin i *Projektarbete Lärarboken* (2003).

Statsmaktens intentioner med projektarbetet

Kursen PA 1201 Projektarbete omfattande 100 poäng inrättades i juli år 2000 i gymnasieskolan. Intentionerna med den nya gymnasieskolan utifrån propositionen ”Växa med kunskaper” (prop. 1990/91:85) var att markera kunskapens betydelse för att möta de stora förändringarna i omvärlden samtidigt som det skulle främja välbefinnande och tillväxt. Perspektivet var ett livslångt lärande, där varje individ måste växa med kunskaperna. Den studerandes valfrihet och inflytande över sitt eget lärande var centralt. Kurserna skulle därför garantera just denna flexibilitet för de studerande, samtidigt som dessa kunde hållas mer aktuella. Andra skäl var att projektarbetsformen var en mycket vanlig arbetsform i arbetslivet (Skolverket, Projektarbetet 100 poäng, sid. 7).

Enligt Gerrevall och Håkansson (2003) fanns motiven för projektarbetets införande också utvecklade också utvecklade i Regeringens proposition ”Gymnasieskola i utveckling” (1997/98.169).

I korthet var de första motiven följande: På grund av en föränderlig arbetsmarknad och kraven på kontinuerligt lärande ställdes det specifika krav på kunskaperna hos de studerande. Eleverna skulle kunna formulera och avgränsa ett problem för att kunna upprätta en plan för arbetets genomförande och kunna omsätta denna plan i praktisk handling. Därefter skall utvärdering genomföras (Gerrevall & Håkansson, 2003, sid. 6). Eftersom projektarbetet redan var väletablerat i arbetslivet, var det en av de viktigare punkterna att utveckla kompetenser i. Detta krävde det föränderliga samhället. Projektarbete skulle också vara ett medel att stärka programmålen i gymnasieskolan. Studenterna skulle få möjlighet att fördjupa sig inom ett eller flera kunskapsområden.

Under 1990-talet gjordes en översyn av den gymnasiereform, som genomfördes 1991 och som kom att innebära det kursutformade gymnasiet. Gymnasiekommittén lade fram ett förslag om en yrkesexamen. För att få en sådan examen borde eleverna ”ha genomfört ett projektarbete, som motsvarade en verklig arbetsuppgift inom det berörda yrkesområdet (SOU 1997:107, sid. 121)”. Detta ändrades i regeringspropositionen 1997/98: 169 ”Gymnasieskola i utveckling” till att bli ett avslutande examensarbete för gymnasiet. Så blev dock icke fallet. Gymnasieskolans roll som studie- och yrkesförberedande utbildning betonades, men examensarbeten kom i stället att bli ett projektarbete.

Skolverket fick 1999 uppdraget att utarbeta mål och modeller för projektarbetet i gymnasieskolan och den gymnasiala vuxenutbildningen samt att förbereda införandet av kursen genom stöd och stimuleringsåtgärder.

Läsåret 2002/2003 var första gången som kursen gavs i gymnasieskolan. Projektarbetet som obligatorisk kurs är fortfarande i sin linda (Gerrevall & Håkansson, 2003, sid. 6f).

Syfte och mål med gymnasieskolans kurs Projektarbete (PA 1201)

Syftet med den nya kursen Projektarbete PA 1201 är tredelat.

I den första delen beskrivs hur eleven skall utveckla sin förmåga att planera, strukturera och ta ansvar för ett större arbete.

I den andra delen skall eleven ges erfarenhet att arbeta just i projektform .

För det tredje skall eleven tillämpa och fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde. Detta område skall vara knutet till programmålen för elevens program.

Skolverket syftar till att uppmuntra lärare att använda sig av projektarbete som lärandeform samt att öka dess utrymme i den svenska gymnasieskolan (Andersson Brolin, 2003, sid 50).

Viktigt i kursplanen är att arbetsprocessen är lika viktig som slutprodukten. Kursens karaktär är just hela processen från idé till slutprodukt och utvärdering. I centrum står hela tiden problemlösning och elevens reflektion och medvetenhet om, att det finns olika sätt att lösa problem.

Handledarens roll är att följa, diskutera och bedöma projektarbetets olika faser.

Enligt kursplanens mål skall eleven:

- kunna välja ett kunskapsområde och inom detta avgränsa en uppgift eller ett problem
- kunna välja relevant material och metod samt relevanta redskap
- kunna upprätta en projektplan och vid behov revidera denna
- kunna föra loggbok över arbetsgång och fortlöpande revidera denna
- kunna diskutera arbetsutveckling med handledare
- kunna åstadkomma en slutprodukt, som innebär en självständig lösning av den valda uppgiften eller det valda problemet
- kunna göra en skriftlig redovisning av projektet, som beskriver arbetets gång från idé till slutprodukt
- kunna skriftligt eller muntligt utvärdera arbetsgång och resultat

(Skolverket, PA 120, Projektarbete, 2004).

Jämfört med grundprinciperna för projektarbetet håller sig ”Projektarbetet PA 1201” väl inom ramen för dessa.

Gymnasiets kurs i projektarbete stämmer väl överens med två av projektarbetets grundprinciper: självstyrkt lärande och problemorientering. Principen om vertikal exemplaritet står även den klart formulerad i kursplanen.

I syftet för kursen står, att studenterna skall ”tillämpa och fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde inom ett program.”

Handledning och loggbok finns även de representerade bland målen för gymnasieplanen (Andersson Brolin, 2003, sid. 51f).

Förankring i styrdokument

Kursplanen i projektarbete är onekligen på många punkter väl överensstämmande med Läroplanen för de frivilliga skolformerna (Lpf 94).

I dag finns på alla nivåer inom utbildningssystemet elevaktiva och problemorienterade undervisningsformer. Numera finns hela utbildningar, som bygger på problemorienterat lärande. Kursplanen för projektarbetet markerar tydligt, att arbetssättet skall vara elevstyrkt och elevaktivt. Det skall vidare ta sin utgångspunkt i programmålen. De studerande skall ha inflytande över hela sin utbildning. Detta infördes dock inte med projektarbetet utan förhållningssättet fanns tydligt uttryckt i läroplanen, som fastställdes av riksdagen 1994 (Sammanhang och samspel, 2002, sid. 45).

Gymnasiets kunskapsuppdrag formuleras och styrs i skollag, läroplan, program mål, kursplaner och betygskriterier. Dessa utgör en helhet. De skall lösas tillsammans.

Kursplanens mål skall lösas mot läroplanens och programmålen bakgrund. All undervisning skall vara väl förankrad i läroplanen. Kursplanens uppgift är att utgöra ett komplement och en vidareutveckling av intensionerna i läroplanen. Läroplanens anda skall sväva över varje kursplan och vara kursplanens beställare.

Vid en jämförelse mellan kursplanen PA 1201 och läroplanen (Lpf 94), finner man, att läroplanen i ovanligt hög grad svävar över just denna kursplan. För att eleverna skall klara av projektarbetet behövs en studieförmåga, en självständighet och ett arbetssätt, som de studerande bör få möjlighet att utveckla under hela sin studietid. När de studerande når målen i projektarbetet är det ett tecken på att skolan fullföljt sitt ansvar, såsom det beskrivs i läroplanen (sammanhang och samspel, 2002, sid. 45f).

Eftersom läroplanen och kursplanen för projektarbete överensstämmer så väl beträffande intentionerna, så kan jag av utrymmesskäl inte beskriva alla kopplingar och samband mellan dem. I korthet kan sägas, att i läroplanens alla delar från värdegrunden, huvuduppgiften och kunskapssynen råder samsyn.

”Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet.”

Detta citat kan också gälla som sammanfattning för projektarbetet. (Sammanhang och samspel, 2002, sid. 46)

Problemformulering

Syfte/mål

Syftet/målet med uppsatsen är, att undersöka vad som får störst genomslag hos lärarna/handledarna i deras tolkning, bedömning och inställning till gymnasieskolans projektarbete.

Huvudfrågeställningar/arbetshypoteser

blir då som följer: Är det

1. den utbildningsmässiga och yrkesmässiga bakgrunden som avgör synen på projektarbete
2. intensionerna i de nationella styrdokumenterna
3. utbildningspolitiska trender eller
4. samverkar alla faktorer

Förklaringsområden/arbetshypoteser

Jag har valt dessa tre förklaringsområden/arbetshypoteser, eftersom jag anser, att de belyser på ett adekvat och rimligt sätt förklaringsmodeller till lärares/handledares inställning till projektarbetet. Det går naturligtvis att ställa upp hur många hypoteser som helst för att försöka utröna vad lärare har påverkats av i förhållande till sin undervisning. Jag måste också ta hänsyn till tids- och utrymmesaspekten beträffande uppsatsen. Det finns inte tid och utrymme att pröva alltför många hypoteser. Min övertygelse är, att de hypoteser, som jag valt att arbeta med, förhoppningsvis ger ett rättvisande resultat av min undersökning. En kortare beskrivning av respektive förklaringsområde kommer att ges.

Förklaringsområde A: Lärares utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund

I vilken utsträckning exakt blivande och nya lärare samt de med erfarenhet påverkats av utbildning är svårt att avgöra. Men det är onekligen så, att lärares utbildning och arbetslivserfarenhet påverkar dessa i deras verksamhet i skolan. En lärares arbete kan beskrivas som normativt, betingat och förändringsutsatt. Det formas av intensionerna avseende elevernas fostran och kunskapsutveckling och verkligheten i klassrummen. Lärarkyrket kännetecknas också av att betingelserna och uppgifterna hela tiden förändras.

Varje skolreform ställer nya krav på lärarnas kunskaper – och tidigare kunskaper blir föråldrande. Lärarutbildningen har under lång tid med jämna mellanrum utsatts för kraftig kritik. Det gäller den svenska som lärarutbildningen i andra länder. Den vanligaste kritiken är, att lärarutbildningen är kravlös, verkningslös, oakademisk och ej relevant för praktiken. Två huvudproblem kan spåras, för det första glappet mellan ämnesstudier och yrkesinriktade delar och för det andra glappet mellan utbildningens teoretiska och praktiska delar (Carlgren & Marton, 2002, sid. 92f).

Lärarutbildningarna reformeras liksom de övriga skolsystemen runt om i världen. Två trender är tydliga i dessa reformer. Det ena är, att försöka få till stånd en forskningsanknytning av utbildningarna, och det andra är, att knyta dem närmare till den praktiska verksamheten. Traditionellt har två typer av lärare utvecklats inom svensk lärarutbildning, nämligen folkskolläraren och läroverksläraren. För folkskolläraren, som sedermera blev klasslärare, utvecklades traditionen mot *hur* arbetet skulle läggas upp snarare än mot att problematisera och reflektera över vad de studerade. För läroverkslärarna, senare ämneslärarna, fanns till en början ingen särskild lärarutbildning. Med universitetsexamen kunde de efter provår få anställning som lärare. Betoningen lades vid djupa ämneskunskaper hos läraren. Teoretiska studier har poängterats i ämneslärartraditionen. Dock har pedagogiska frågor som innehållet i skolämnen eller elevernas lärande varit centrala i denna tradition.

Seminarie- och universitetstraditionerna var länge åtskilda (Carlgren & Marton, 2002, sid. 94ff).

Även om lärarutbildningen numera är gemensam för blivande grundskole- och gymnasielärare med viss skillnad i ämnesstudier så har skilda traditioner fört med sig olika kunskapskulturer. Universitetstraditionen med akademiska studier i undervisningsämnen samt en kritisk och analyserande attityd till ämnesfrågor har präglat denna tradition.

Seminarietraditionen har genom reformer blivit en utbildning, som numera är en del av universitetet men som av det övriga universitetet inte riktigt uppfattas så.

Vissa särdrag uppfattas inte som förenliga med akademisk kultur. Den anses mer ideologisk än kritisk, med en inriktning mot att snarare lära sig metoder för hur man ska göra än analysera det som är. Det pedagogiska anslaget har varit dominerande vid denna tradition (Carlgren & Marton, 2002, sid. 98f).

Det är onekligen så att utbildningsbakgrunden kan vara en viktig faktor, som påverkar lärares förhållningssätt i skolan. Numera är dock skillnaderna inte lika stora i lärarutbildningen, vilket kan medföra en större samsyn på undervisningen.

Förklaringsområde B: De nationella styrdokument

Denna hypotes är viktig att pröva, eftersom alla i skolan verksamma pedagoger är skyldiga att följa styrdokumentet. De nationella styrdokumentet avser att garantera att likvärdighet och jämlikhet finns inom skolväsendet i hela landet. Dessa delas in i skollag och författningar, vilka utfärdas av riksdag och regering. Läroplaner utfärdas av regeringen. Kursplaner och program mål utfärdas av skolverket (De nationella styrdokumentet, 2004, Skolverket).

Förklaringsområde C: Utbildningspolitiska trender

Utbildningspolitik handlar i korthet om, vem som skall styra skolan, och hur den skall styras. Samhällsfrågor har alltid varit föremål för en livlig debatt i skolan och har därigenom påverkat utvecklingen till förändringar. Sålunda påverkar utifrån kommande trender till förändringar. Dessa används som verktyg att förändra samhället. Framför allt under efterkrigstiden har detta varit vanligt. Under utbildningspolitiska trender, som berör

de stora reformerna i samhället och skolan t.ex. beslutet om den obligatoriska grundskolans införande 1962 så kan även olika pedagogiska reformer hänföras till begreppet utbildningspolitik. De pedagogiska idéerna har också växlat beroende på politiska förhållanden. Givetvis har lärarens ambitioner att följa med i den pedagogiska utvecklingen stor betydelse. (Richardson, 1999, sid. 11ff).

Ett exempel på hur utbildningspolitiska trender kan påverka lärare i skolan är Knud Illeris idéer om projektarbetets möjligheter för engagerade samhällsmedborgare. Dessa idéer som var radikala inom pedagogiken sammanföll väl med den radikala och politiskt vänsterinspirerade tidsandan som rådde under 1960- och 1970-talet. (Illeris, 1974, sid. 27ff).

Avgränsningar

Uppsatsen avgränsas till att omfatta lärarnas inställning till gymnasieskolans projektarbete. Det, som är av intresse för denna uppsats, är vad som påverkar och styr lärarna. Därför har jag begränsat mig till tre förklaringsmodeller/arbetshypoteser. Dessa hypoteser bör rimligen vara mycket adekvata för att forma lärares inställning till projektarbeten. Av tids- och utrymmesskäl har jag valt att inte använda mig av fler förklaringsmodeller/hypoteser.

Metod och material

Den metod, jag använt mig av, är intervjuer av lärare vid gymnasieskolorna i Luleå och Malmberget. Anledningen till detta är, att jag vill uppnå en viss geografisk spridning. Dessutom har lärare med olika utbildnings- och ämnesinriktning valts ut för intervjuerna. Alla intervjuade har erfarenhet av att vara handledare av projektarbete. De har alla yrkeserfarenhet från skilda områden utanför skolan.

Själva genomförandet av intervjuerna har haft karaktären av informella samtal mellan intervjuaren och de intervjuade. Som ram för intervjuerna har en intervjuguide upprättats. Den har innehållit en rad delar med tillhörande frågor.

Alla delar har berört lärarnas inställning till handledning och bedömning av projektarbete. Varje intervjufråga har bedömts tematiskt med hänsyn till dess relevans för uppsatsämnet. Enligt Steinar Kvaales bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) kan nog den här typen av intervju karaktäriseras som halvstrukturerad intervju med intervjuguide. Den innehåller en översikt över de ämnen, som skall täckas med därtill tillhörande frågor (Kvale, 1997, sid. 120ff).

Huvudsyftet med intervjuerna är detsamma som uppsatsens syfte. De skall nämligen utröna, vad som påverkar lärarens inställning till projektarbetet. Därför har också intervjuerna haft karaktären av hypotesprövning, vilket medför mer av struktur.

Den positivistiska vetenskapsmetoden har använts i denna uppsats. I korthet innebär det, att iakttagelser och logik är de två säkra källorna till kunskap.

Den empiriska kunskapen erhåller vi genom våra fem sinnen. I denna uppsats har intervjuer använts för att uppnå detta (Thurén, 1991, sid. 14ff).

Motivering av metodval

Min första tanke med uppsatsen var att jämföra och undersöka de skriftliga rapporterna, som lämnas in av eleverna till handledarna av projektarbete. Ganska snabbt upptäckte jag emellertid, att detta anslag medförde vissa problem nämligen följande. Den skriftliga rapporten skulle inte ge en rättvisande och heltäckande bild av lärarnas inställning till handledning och bedömning av arbetena med mindre än att ett mycket stort antal skulle genomgå. Projektarbetet består av flera olika beståndsdelar. Dessa är loggbok, projektplan, projektrapport och slutprodukt. Jag insåg, att om man bara studerade den skriftliga projektrapporten, skulle det inte ge den inriktning av uppsatsen, som jag strävade efter. Jag beslöt därför, att helt inrikta mig på intervjuer av lärare och genom

hypotesprövning undersöka, vad som påverkat deras inställning till projektarbete. Genom intervjumetoden bedömde jag möjligheterna vara större att undersöka uppsatsens frågeställningar än genom någon annan metod.

Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Ovanstående begrepp är viktiga när det gäller vetenskapliga rapporter/uppsatser. Begreppen används när uppsatsen skall granskas för att se, om den har utförts på ett korrekt sätt. Reliabilitet står för tillförlitlighet, vilket innebär, att mätningarna är korrekt utförda. En viktig princip är att samma metod skall kunna tillämpas av olika personer på samma material. Kommer dessa fram till samma resultat har undersökningen hög reliabilitet. Validitet innebär, att man verkligen har undersökt det man vill undersöka och inte undersökt någonting annat (Thurén, 1991, sid. 22). Generaliserbarhet rör frågan, hur säkra vi kan vara på, att det som presenteras i uppsatsen kan sägas gälla en hel population av personer, grupper, miljöer, procedurer, betingelser, processer, etc. (Backman, 1998, sid. 70). När dessa begrepp appliceras på min uppsats uppstår vissa frågor, som är vanliga vid genomförandet av intervjuer. Reliabiliteten och validiteten går att testa på flera olika sätt. Genom en jämförelse mellan uppsatsens syfte/mål och uppsatsens resultat torde framgå, om uppsatsen dels är korrekt utförd samt undersökt det, den utlovat att undersöka. En vanlig fråga, som uppstår, när intervjuer används i uppsatser, är om tillräckligt många intervjupersoner har använts. Denna fråga berör generaliserbarheten i en undersökning. Problemet enligt Kvale *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997) är att i intervjuundersökningar tenderar antalet personer att vara antingen för litet eller för stort. Om antalet är för litet är det omöjligt att göra statistiska generaliseringar eller testa hypoteser om skillnader mellan grupper. Om antalet är för stort, går det inte att göra några mer ingående tolkningar av intervjuerna. Den vanliga kritiken av intervjuundersökningar är, att det inte går att generalisera från dessa resultat, eftersom intervjupersonerna är för få. Inom psykologin kan ett fåtal intensiva fallstudier leda till att generell kunskap erhålls. Men ändå tycks kvalitativa intervjuundersökningar kanske som en sorts defensiv överreaktion ha lagts upp enligt kvantitativa kriterier – ju fler intervjuer, desto mer vetenskaplighet. Kvale understyrker, att intervjuernas kvalitet är viktigare än deras kvantitet (Kvale, 1997, sid. 97ff).

Min uppsats består av ”bara” tre stycken intervjuer med gymnasielärare. Är vetenskapligheten då låg eller ökar den med antalet intervjuade lärare?

Jag anser, att en adekvat fråga att ställa då är, att om jag hade intervjuat fem, tio eller tjugofem lärare skulle då generaliserbarheten om vad som påverkar lärarnas inställning till projektarbetet ha ökat? Enligt Kvale (1997) kan det räcka med att intervju en enda person, om syftet med intervjun är, att förstå världen som den upplevs av en särskild person. Min förhoppning är, att mina tre intervjuer med lärare på olika boendeorter och olika utbildningsbakgrund skall ge ett representativt resultat, som kan vara generaliserbart i förhållande till större lärargrupper.

Resultat

Intervjuernas resultat kommer att presenteras på följande sätt. Respektive intervju redogörs för i den tidsordning, som jag har gjort dem. Varje intervju delas in i olika kategorier med tillhörande fråga eller frågor. Först beskrivs kategorin med frågan, därefter lärarens svar, som återges huvudsakligen genom citat med åtföljande kommentar av uppsatsförfattaren. Detta för att citaten skall kontextualiseras. De bästa citaten kommer att användas dvs. de mest belysande citaten i förhållande till frågorna och de återges i skriftspråklig form (Kvale, 1997, sid. 240f). Lärarna kommer att behandlas konfidentiellt. Endast kön och ålder kommer att anges.

Kategorierna är som följer

1. Lärarnas utbildningsmässiga och yrkesmässiga bakgrund
2. Deras syn på projektarbetets syfte och mål
- 3.Handledningen av eleverna
4. Bedömning och betyg
5. Problem med projektarbetet och
6. Vad formar lärarens inställning till projektarbetet?

Intervju 1

Intervju 1 genomfördes vid en gymnasieskola 2004-12-14.

Denna person benämns lärare A.

Kategori 1 Bakgrund

Vilken är din utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund?

”Jag har en fil.kand. i historia och samhällskunskap, ämneslärarutbildning, forskarutbildning i historia, fil.lic. i ekonomisk historia 1984 vid Stockholm universitet. Jag har arbetat 2-3 år i grundskolan och därefter vid Komvux för att sedan arbeta som lärarutbildare och universitetslärare i 10 år. För närvarande arbetar jag som gymnasielärare och det har jag gjort i ungefär 4-5 år”.

Vad fick dig att fortsätta att forska efter grundexamen?

”Skall man vara lärare, måste man lära eleverna att bli kunskapsproducenter. Under lärarutbildningen skrevs ett antal C- och D-uppsatser. Men jag bedömde, att jag inte behärskade tekniken utan ville lära hantverket bättre. Jag ville, att eleverna skulle verka som forskare”.

Vilka andra yrkeserfarenheter har du?

”Jag arbetade som gruvarbetare under några år, innan jag började studera”.

Tycker du, att studenterna skall ha yrkeserfarenhet före påbörjad lärarutbildning?

”Tveksamt om det är en fördel att ha erfarenhet från arbetslivet”.

Kommentar till kategori 1

Lärare A har en längre utbildning än gymnasielärare normalt har. Han ansåg, att grundutbildningen inte var tillräcklig för att lära eleverna att bli kunskapsproducenter. Därför gick han forskarutbildningen för att lära sig detta ”hantverk”. Lärare A understryker vikten av hans forskarutbildning i förhållande till att kunna lära ut ”forskartekniken” till sina elever. Dessutom har han en vidare yrkeserfarenhet, då han varit lärare på olika stadier och dessutom varit lärarutbildare och universitetslärare.

Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål

Vilken syn har du på projektarbetets syfte och mål?

”Det är oerhört viktigt för elevernas kunskapsproduktion”

Varför är det viktigt för en enskild elev att skaffa sig förmågan att producera kunskap?

”Den, som behärskar den förmågan, klarar sig bättre i vårt samhälle än den som inte kan det. Därför skall projektarbetet ses som kunskapsproduktion. Det skall vara en test, där man använder de färdigheter och skickligheter, som man utprövat under den utbildning man genomgått. Man skall alltså producera nya kunskaper”.

I projektarbetet ingår olika delar. Kräver ni vid er gymnasieenhet, att alla delarna skall vara med i projektarbetet för eleven?

”Projektarbetet innehåller en loggbok, rapport, produkt eller uppvisning. Om det är ett rent teoretiskt arbete krävs det bara rapport. Luleå kräver alla dessa delar. Rapporten skall bestå av ett bakgrundskapitel, där det finns en erfarenhetsinventering, hur andra har gjort för att exempelvis träna ett idrottslag. Därefter kommer syftet och metod, som beskriver, hur jag skall träna idrottslaget, och hur jag skall gå tillväga för att testa, att jag nått målet. I syftebeskrivningen finns det en målformulering och kriterier, när jag anser, att jag själv har nått mitt mål, som är testbart. I resultatdelen delger man resultatet. Därefter kommer diskussionen med frågan, ”Nådde jag målet eller ej?”. Så går man tillbaka till bakgrundsdelen med erfarenheterna och frågar, ”Varför gick det lättare för mig än det gick för någon annan”?

Till kategorin har jag valt att ställa en fråga om deras syn på kunskapssynen bakom projektarbetet. Stämmer din kunskapssyn med den, som finns bakom projektarbetet?

”Ja, min kunskapssyn överensstämmer med den bakom projektarbetet”.

Kommentar till kategori 2

Lärare A betonar att kunskapsproduktion är det viktiga syftet med projektarbetet. Han menar, att den, som behärskar den förmågan, klarar sig bättre i samhället. Projektarbetet skall ses som kunskapsproduktion och framförallt skall nya kunskaper produceras, anser lärare A. Samtidigt säger lärare A, att målet också är, att projektarbetet är ett test, där de färdigheter och skickligheter skall användas, som eleverna har förvärvat under sin gymnasieutbildning. Att eleverna bör ha nytta av sin utbildning efter skolan träder här fram. Vid själva utformandet av projektrapporten (den skriftliga delen av projektarbetet) anser lärare A, att det skall följa vissa vedertagna regler, som finns. Forskningstanken bör komma fram under arbetets gång, menar lärare A. Kunskapssynen bakom projektarbetet, som har redovisats i uppsatsens bakgrund, är i korthet Deweys idéer om elevaktivitet, deltagarstyrning och problemorientering. Dessa idéer accepteras helt av lärare A.

Kategori 3Handledning av projektarbete

Hur har du arbetat med handledning och vilka problem har du stött på?

”Jag har lagt upp min handledning baserat på min forskarutbildning och mina yrkeserfarenheter. Elevernas loggbok, som de för, är väldigt viktig för handledningen, eftersom jag då kan följa deras arbete och eventuella problem. Jag och eleverna träffas vid behov, och de söker upp mig eller så bestämmer vi en tid.

Finns det någon skillnad mellan att handleda en grupp och en enskild elev?

”Det är lättare att handleda en grupp, eftersom fler tänker bättre än en”.

Vilka problem har du upplevt med handledningen?

”Elever kommer inte till handledningssamtalen. Elever har olika ambitionsnivå, vilket kan ställa till problem inom gruppen. Då får gruppen lösa problemet. Jag har inte varit med om, att en grupp har splittrats p.g.a. inre konflikter”.

Kommentar till kategori 3

Lärare A baserar sin handledning på sin utbildning och yrkeserfarenhet. Han låter eleverna söka upp honom för samtal angående arbetet. Erfarenheten präglar lärare A:s roll som handledare. Problem kan vara, att elever inte kommer till handledningen, inre konflikter i elevgrupperna och olika ambitionsnivå mellan eleverna i grupperna. Lärare A menar också, att det är lättare att handleda en grupp jämfört med en enskild elev, eftersom fler bidrar till bättre tänkande.

Kategori 4Bedömning och betyg

Hur ser du på bedömningen och betygssättningen av projektarbete i stora drag? Projektarbetet består ju av en arbetsprocess och en slutprodukt och skall bedömas som lika viktiga. Medför detta speciella problem?

”Nej, när eleverna sitt mål, så har ju processen fungerat. Det är inget problem att bedöma processen, då jag läser rapporten. Min erfarenhet av lärarjobbet gör, att jag kan bedöma elevernas projektarbeten på ett snabbt sätt”.

Finns det några problem med att skilja mellan betygen IG, G, VG och MVG och hur noga följer du kursplanens betygskriterier?

”Jag följer betygskriterierna plus, att jag använder mig av min yrkeserfarenhet, när jag sätter betyg.

För ett MVG krävs skicklighet i utförandet av slutprodukten, är det svårt att bedöma det?

”Nej de elever som presterar MVG har arbetat självständigt under hela processen och tydligt visat, att de kunnat ta initiativ. Elever, som inte får godkänt, kommer oftast inte till handledaren och gör i princip ingenting. De undviker handledaren”.

Kommentar till kategori 4

Lärare A hänvisar här till sin yrkeserfarenhet, vilket han ser som basen för sin bedömning vid betygssättning. Hans erfarenhet av lärarjobbet tillsammans med att han följer betygskriterierna underlättar denna process för honom. Vid betyget MVG där skicklighet

i utförandet krävs säger lärare A, att dessa elever arbetat självständigt under hela processen och därmed tydligt visat, att de kan ta egna initiativ, vilket krävs för betyget MVG. Elever, som ej får godkänt, har inte deltagit i handledning alla gånger och gör i princip ingenting. De undviker att ta kontakt med handledaren. Betygssättningen för projektarbetet utgör inte några speciella svårigheter för lärare A, som han uttrycker det.

Kategori 5 Problem med projektarbetet

Upplever du några speciella problem med kursen projektarbete? Missgynnas vissa grupper av elever av detta arbetssätt eller finns det några andra problem du upplevt och upplever?

”Ja, vissa grupper av elever, som de med läs- och skrivsvårigheter kan ha problem med att klara av den skriftliga rapporten. Elever, som inte känner sig motiverade och är skoltrötta, är en annan grupp, som kan få det svårt att arbeta självständigt. I övrigt verkar de flesta elever acceptera projektarbetet. Jag ser inte några större hinder för att denna kurs inte skall fungera bra vid gymnasiet”.

Kommentar till kategori 5

Lärare A tycks inte vara pessimistisk angående kursens möjligheter. Vissa elevgrupper kan dock möta problem med projektarbetet p.g.a. av det krävs självdisciplin och kunskap att själva skaffa information. Eleverna måste också känna sig motiverade inför arbetet. Majoriteten av eleverna klarar av kursen på ett godtagbart sätt.

Kategori 6 Vad formar din inställning till projektarbete?

Denna kategori är huvudkategorin och utgör sammanfattningskategori av intervjuerna. Med inställning avses lärarnas samlade inställning till projektarbetet, som består av de övriga kategorierna ovan. Kategorin försöker att besvara frågan, om vad som formar lärarnas uppfattning om projektarbetet som helhet.

”Det är forskarutbildningen som har format, hur jag ser på gymnasiets projektarbete. Men också styrdokumentet och utbildningspolitiska trender har påverkat mig. Alla tre förklaringsområden har haft inflytande på mig”.

Vilken eller vilka områden tror du kan ha haft större inflytande på dig än de andra, om du måste rangordna dem?

”Det är nog alla tre förklaringsområden som påverkat mig, men bakgrunden och styrdokumentet har nog gjort störst inflytande på mig, tycker jag. Svårt att avgöra egentligen vad som påverkat mig mest. Alla förklaringsområden innehåller delar, som har haft inflytande på min inställning till projektarbetet. Dock har bakgrunden och styrdokumentet dominerat mest”.

Kommentar till kategori 6

Bakgrunden och styrdokumentet dominerar när lärare A besvarar frågan om vad som formar hans inställning. Han anger dock efter ett tag att alla kategorierna har påverkat och påverkar honom. På en följdfråga svarar han dock återigen att bakgrunden och styrdokumentet har vägt tyngst vid formandet av hans inställning. Lärare A betonar igen bakgrundens betydelse, främst genom sin forskarutbildning som den dominerande faktorn. Utbildningspolitiska trender finns med men ges inte någon avgörande roll för hans inställning. Nyckelordet här är utbildningsmässig bakgrund.

Intervju 2

Denna intervju ägde rum 2004-12-16 vid en gymnasieskola.

Denna person benämns lärare B.

Kategori 1 Bakgrund

Vilken är din utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund?

”Jag har gått fyraårig teknisk linje på gymnasiet. Utbildat mig till grundskollärare, 4-9 lärare i ma och no ämnena. Vidareutbildning till gymnasielärare i ma och naturkunskap samt teknikämnen vid Umeå universitet. Jag har arbetat inom grundskolan; något år vid lågstadiet och något år vid högstadiet. Gymnasielärare har jag varit i fem år”.

Varför utbildade du dig till gymnasielärare?

”Jag tyckte det var intressantare att undervisa på gymnasiet än på grundskolan, där det i stor utsträckning var frågor om uppfostran medan undervisningen är det väsentligaste på gymnasiet”.

Vilka andra yrkeserfarenheter har du?

”Jag har arbetat i restaurangen i Aitik några år, varit kanslist inom näringslivet och idéinventerare för glesbygdsfrågor i kommunen och dessutom innehaft flera kortvariga arbeten inom industrin”.

Tycker du att studenterna skall ha yrkeserfarenhet före påbörjad lärarutbildning?

”Ja, absolut. Man behöver veta, hur samhället är för att förstå eleverna. Under lärarutbildningen märks det brister på detta mycket väl”.

Kommentar till kategori 1

Lärare B har först utbildat sig till grundskollärare för att sedan vidareutbilda sig till gymnasielärare. Orsaken till detta är att lärare B anser, att hon trivs bäst på gymnasiet, där huvuddelen av tiden ägnas åt undervisning. Inom grundskolan kan det ofta handla om disciplinära problem, som hon inte uppskattar. Hon har arbetat inom olika stadier vid skolan och haft ett flertal anställningar inom andra yrkesområden. Lärare B anser, att det vore önskvärt med ett krav på yrkeserfarenhet före påbörjad lärarutbildning. Detta för att studenterna med större livserfarenheter har större möjligheter att förstå eleverna.

Kategori 2 Synen på projektarbetet syfte och mål

Vilken syn har du på projektarbetets syfte och mål?

”När projektarbetet infördes uppstod helt nya möjligheter för eleverna att även kunna arbeta praktiskt, och det fick de göra genom projektarbetet. Eleverna har gjort jättebra arbeten. Målet är, att eleverna skall få jobba på olika sätt, vilket är bra för dem. Skolan kan hjälpa eleverna genom projektarbetet att lära sig att skaffa kunskap. Det är jättebra med projektarbete”.

I projektarbetet ingår flera olika delar. Kräver ni vid er gymnasieskola, att alla delar skall vara med i projektarbetet för eleverna?

”Ja, vi följer styrdokumentet. Endast smärre avvikelser kan göras. De skall göra idéskiss, projektplan, loggbok och projektrapport samt slutprodukt. Vi följer det tämligen strikt.

Hur ser du på kunskapssynen bakom projektarbetet? Stämmer den med din egen kunskapssyn?

”Ja, jag delar detta synsätt. Eleverna blir aktiva och går in med liv och lust att studera ämnet. Genom deltagarstyrning och en variation av undervisningsmetoderna bli det bättre att arbeta i skolan”.

Kommentar till kategori 2

Lärare B ser positivt på projektarbetets möjligheter. Det ger eleverna en chans att arbeta mera självständigt och med olika metoder. Nya möjligheter öppnar sig för eleverna. Skolan kan också hjälpa dem att lära sig att själva inhämta information och kunskap. Kunskapssynen bakom projektarbetet anser hon vara bra, eftersom den just poängterar elevaktivitet.

Kategori 3Handledning av projektarbetet

Hur har du på arbetat med handledning och vilka problem har du stött på?

”Vi har tre handledare på en teknikklass, ungefär 25 elever. Eleverna delas upp på handledarna. Därefter hålls kontakten mellan respektive handledare och elever. Först en gång i månaden därefter färre gånger, men mot slutet av tiden oftare, flera gånger i veckan. Eleverna skall själva styra sitt arbete! Vi kommer överens med eleverna, när vi skall träffas. Jag anpassar handledningen efter elevernas behov”.

Vilka problem finns?

”Ofta vågar inte eleverna ta kontakt med personer utanför skolan. Det är viktigt att peppa eleverna och hjälpa dem att ta kontakt. Interna konflikter löser grupperna oftast själva. Det är sällan konflikter i grupperna. Ibland måste man stöta på eleverna, för att de skall lämna in loggboken, som viktig”.

Finns det någon skillnad mellan att handleda en grupp och en enskild elev?

”Nej egentligen inte.

Kommentar till kategori 3

Lärare B upplever inte några speciella problem med handledningsmomentet i kursen. Hon tillämpar sin metod efter elevernas behov, som kan variera. Antalet handledningstillfällen varierar under arbetsprocessen för eleverna. Intensiteten ökar mot slutet av tidsperioden. Konflikter i grupperna upplevs inte som ett dramatiskt problem enligt lärare B.Handledning mellan grupp och enskild skiljer sig inte mycket åt. Viktigt är att uppmuntra eleverna att arbeta självständigt och ta kontakter utanför skolan.

Kategori 4 Bedömning och betyg

Hur ser du på bedömning och betygssättning av projektarbetet i stora drag?

Projektarbetet består ju av en arbetsprocess och en slutprodukt och skall bedömas som lika viktiga. Medför detta speciella problem?

”Vi skriver upp, vad som behövs för godkänd, väl godkänd och mycket väl godkänd. Vid bedömningen frågar man sig, om eleverna uppfyllt kraven. Man bedömer, hur väl eleverna har klarat av kursen. Betygskriterierna styr naturligtvis också, när vi sätter betyg. Man tar vara på sina yrkeserfarenheter, när det är svårt att sätta betyg. Att betygssätta arbetsprocessen tycker jag inte innebär några speciella problem. När det uppstår problem, tar jag hjälp av min erfarenhet, som jag sa”.

Finns det några problem med att skilja mellan betygen IG, G, VG och MVG och hur noga följer du kursplanens betygskriterier?

”När det gäller MVG så är det klart att dessa elever arbetat självständigt under hela processen och slutprodukten är skickligt utförd. Det märks tydligt, vilka elever som får MVG, just för att de är aktiva och presterar en bra produkt. Annars är G det vanligaste betyget, det är en vid skala. Erfarenheten av jobbet hjälper mig att välja de olika betygen”.

För ett MVG krävs skicklighet i utförandet av slutprodukten. Är det svårt att bedöma det?

”Nej, som jag sa tidigare, så är det så tydligt, när de ambitiösa eleverna uppfyller kraven för MVG. Det är i regel inga problem. Handledarna är för det mesta överens om betygen. Utvärdering har vi med kollegorna och eleverna efter betygssättning”.

Kommentar till kategori 4

Lärare B arbetar tillsammans med sina kollegor med att tolka betygskriterierna. De följer kursplanens kriterier, men hon tycker att de är luddiga ibland. Hon använder sig av sin yrkeserfarenhet, när det är svårt att sätta betyg. När arbetsprocessen skall bedömas, använder hon sig av tidigare erfarenheter. Därför upplever hon inte processen som speciellt svårbedömd. Betyget MVG medför inte några andra svårigheter, eftersom de elever som får betyget har med råge uppfyllt de krav som ställs (aktiva, självständiga och skickligt utförd slutprodukt). Det vanligaste betyget är godkänt, eftersom det är ett vitt betyg. Efter betygssättningen sker en utvärdering med både kollegor och elever. Två gånger per år skall en utvärdering med skolledarna också ske. Denna utvärdering upplevs som ett positivt inslag i verksamheten.

Kategori 5 Problem med projektarbetet

Upplever du några speciella problem med kursen projektarbete? Missgynnas vissa grupper av elever av detta arbetarsätt eller finns det några andra problem du upplevt eller upplever?

”Elever med läs- och skrivsvårigheter kan missgynnas, men de kan få göra enskilda uppgifter, så att de kan klara sig, dvs. bli godkända på projektarbetet. Jag tror att de flesta elever gynnas av projektarbetet just genom att de får arbeta enskilt eller i grupp. De får jobba efter sina möjligheter. Jag ser, att de flesta elever jag har är positivt inställda till projektarbetet. Jag tror på kurser!”.

Kommentar till kategori 5

Lärare B ser positivt på kursen projektarbete och dess möjligheter för sina elever. Dock kan vissa elevgrupper t.ex. de som har läs- och skrivsvårigheter få problem med kursen, men genom att de kan göra enskilda uppgifter, så kan de klara kursen. Hon anser, att de

flesta eleverna gynnas av kursen, och att de uppskattar den. En fördel är, att eleverna kan välja mellan att arbeta självständigt eller i grupp. Inga större problem med projektarbetet föreligger enligt lärare B.

Kategori 6 Vad formar din inställning till projektarbete?

Jag har närmare förklarat, vad kategorin försöker att beskriva i intervju 1 kategori 6. Jag hänvisar till intervju 1 för närmare beskrivning.

I korthet kan sägas, att kategorin försöker fånga in, vad som i sin helhet formar lärarnas inställning till projektarbetet.

”Min utbildning som naturvetare har påverkat mig i min inställning till projektarbetet. Ämnesutbildningen spelar en stor roll. Styrdokumenten spelar också en stor roll. Jag måste ju följa skollagen. Naturvetarna har nog samma syn på projektarbetet”.

Vilken eller vilka områden tror du kan ha haft större inflytande på dig än de andra, om du måste rangordna dem?

”Det som påverkat min inställning mest till projektarbetet är bakgrunden, utbildning och yrkeserfarenheter både som lärare och från andra yrken. Beträffande utbildningspolitiska trender, så har jag inte funderat så mycket på det. Men pedagogiken måste anpassas för olika stadier. Jag måste säga det också, att jag ser en naturvetenskaplig utbildning som positiv för en handledare”.

Kommentar till kategori 6

Lärare B anger sin bakgrund och styrdokumenten som de områden, som påverkat hennes inställning till projektarbetet. Hon anser att ämnesutbildningen spelat en stor roll för henne. Den naturvetenskapliga utbildningen betonar hon och tillägger, att naturvetenskaplig utbildning är positivt för arbetet som handledare, då den ger vana att arbeta på ett logiskt och metodiskt sätt. Styrdokumenten påverkar, eftersom de måste följas enligt skollagen. Yrkeserfarenheterna lyfts också fram som betydande för formandet av inställningen, framför allt vid betygssättning. De utbildningspolitiska trenderna påverkar inte henne så mycket, eftersom hon inte funderat så mycket på dessa. Men pedagogiken måste anpassas till de olika stadierna. Bakgrunden och styrdokumenten har det avgörande inflytandet på inställningen.

Intervju 3

Denna intervju ägde rum 2004-12-16 vid en gymnasieskolan.

Denna person benämns lärare C.

Kategori 1 Bakgrund

Vilken är din utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund?

”Studentexamen 1972, därefter arbetade jag i flera år som obehörig lärarvikarie. Sedan fick jag möjlighet genom kommunen att gå en distansutbildning för att få behörighet. Jag läste eng, sv och ty samt hi vid Umeå universitet. Vid den här tiden kunde man få distansutbildning om man hade jobbat som obehörig i kommunen under fem års tid. Jag blev behörig adjunkt för högstadiet och gymnasiet 1984 i sv, eng och hi. Min tjänstgöring är 25 år i grundskolan och 7 år vid gymnasiet. Jag arbetade hela tiden under distansutbildningen.

Vilka andra yrkeserfarenheter har du?

”Jag har i princip arbetat hela tiden inom skolan ända sedan jag tog studentexamen. Det har blivit så, att jag har arbetat hela tiden i skolan, eftersom jag har trivts så bra med ungdomarna och jobbet”.

Tycker du att studenterna skall ha yrkeserfarenhet före påbörjad lärarutbildning?

”Ja, viktigt för studenterna att få kontakt med och en helhetssyn på samhället”.

Kommentar till kategori 1

Lärare C började arbeta som lärarvikarie direkt efter sin studentexamen. Efter fem års tjänst i kommunen fick hon möjlighet, att läsa in behörigheten på distans vid Umeå universitet. Hon har läst hela sin utbildning, till största delen språk, på distans och samtidigt arbetat hela tiden. Lärare C har arbetat under en lång period inom skolan, över

30 år och har stor erfarenhet av läraryrket. Hon tycker att det vore värdefullt, om lärarstudenter hade yrkeserfarenhet, innan de började lärarutbildningen.

Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål

Vilken syn har du på projektarbetets syfte och mål?

”Jag bedömer projektarbetet som trevligt och viktigt. Eleverna har här möjlighet att självständigt eller i grupp samarbeta och antingen utveckla sig enskilt eller öva sig i samarbete med andra elever. Eleverna skall bli självständiga och aktiva i sitt skolarbete”.

I projektarbetet ingår flera olika delar. Kräver ni vid er gymnasieskola, att alla delar skall vara med i projektarbetet för eleverna?

”Ja, alla delar skall vara med projektplan, loggbok, rapport och slutprodukt. Just loggboken är väldigt viktig för att kunna följa elevernas arbete hela tiden. Projekt rapporten skall lämnas in till handledaren”.

Hur ser du på kunskapssynen bakom projektarbetet, och stämmer din kunskapssyn med den, som finns bakom projektarbetet?

”Den sammanfaller med min. Jag är för självständigt arbete för eleverna helt klart. Under min tid i skolan har jag alltid bedrivit projektarbetsmetodik i min undervisning, även i grundskolan”.

Kommentar till kategori 2

Lärare C anser att projektarbete är viktigt för eleverna, eftersom det skapar möjligheter för dem att utveckla sin förmåga att söka kunskap individuellt och i samarbete med andra. Detta är projektarbetets syfte och mål, anser lärare C.

Hennes kunskapssyn överensstämmer med projektarbetets kunskapssyn. Hon har under lång tid arbetat med denna kunskapssyn i skolan och vill fortsätta med det. Alla delar i projektarbetet skall lämnas in av eleverna.

Kategori 3Handledning av projektarbetet

Hur har du arbetat med handledning, och vilka problem har du stött på?

”Jag har varit handledare för många lärarkandidater och även för projektarbetet på gymnasiet. Estetiska, praktiska och teoretiska arbeten har jag handlett. Jag är uppmuntrande som handledare och aktiv men har en låg profil. Jag går inte in och löser elevernas problem. Handledningen är schemalagd med 2 timmar i veckan, där handledarna finns tillgängliga för eleverna. Vi har en allmän information för alla elever, som skall gå kursen, där vi går igenom hela tillvägagångssättet för hela projektarbetet. Eleverna vet redan från början, hur allt ska gå till”.

Vilka problem finns?

”Motivationen brister hos vissa elever, men så är det nästan alltid med några. De flesta elever upplever arbetet som något positivt, märker jag”.

Finns det någon skillnad mellan att handleda en grupp och en enskild elev?

”Ja i större grupper kan osämja uppstå och det måste lösas inom gruppen. Ja det är ju ett problem så klart. Svårt att samla en stor grupp. Man måste kanske dela upp gruppen vid handledningen. Det är svårare att handleda en stor grupp”.

Kommentar till kategori 3

Lärare C har stor erfarenhet av handledning inom skolan både av lärarkandidater och vid arbeten på högstadiet och gymnasiet. Hon arbetar aktivt och uppmuntrande som handledare men håller en låg profil gentemot eleverna. Det är eleverna som ska söka upp handledaren och inte tvärtom. Vid gymnasieskolan i Malmberget är två timmar i veckan schemalagda för handledning. Lärare C handleder alla typer av projektarbete estetiskt, praktiskt och teoretiskt arbete. Problem som hon upplever är brist på motivation hos vissa elever, det kan vara svårt att handleda stora grupper. Vissa elever undviker att ta kontakt med handledaren. Det kan uppstå konflikter i stora grupper, men dessa skall lösas inom gruppen. I övrigt anser lärare C att vissa projektarbeten kan innebära rent praktiska problem t.ex. lokaler, bestämma tider då alla kan ställa upp.

Kategori 4 Bedömning och betyg

Hur ser du på bedömningen och betygssättningen av projektarbetet.

Projektarbetet består ju av en arbetsprocess och en slutprodukt och skall bedömas som lika viktiga. Medför detta speciella problem?

”Vi handledare inom arbetslaget har utformat egna tolkningar av betygskriterierna. Både arbetsprocessen och slutprodukten skall ligga till grund för betygssättningen. Jag tycker inte, att det medför några speciella svårigheter att betygssätta arbetsprocessen. När man har arbetat så pass länge som jag i skolan, får man ju en viss erfarenhet av att bedöma arbeten. Loggboken är väldigt viktig, när vi sätter betyg på eleverna. Den visar, hur mycket eleverna har arbetat under kursen. Just erfarenheten är viktig, när man sätter betyg. Det är genom den man lär sig och blir säkrare i bedömningen”.

Finns det några problem med att skilja mellan betygen IG, G, VG och MVG och hur noga följer du kursplanens betygskriterier?

”Nej, egentligen inte. Erfarenheten hjälper mig, som ja sa tidigare på föregående fråga. Det blir inte något stort problem. Kursplanens kriterier följer vi. Det måste vi göra men ibland kan de kännas som lite luddiga. Ibland kan stora grupper och när elever varit borta ställa till problem, det är klart. Då kan det vara svårt att sätta rätt betyg. Efter betygssättningen så utvärderar vi med eleverna och reflekterar tillsammans. Detta gör jag med kollegorna också”.

För ett MVG krävs skicklighet i utförandet av slutprodukten. Är det svårt att bedöma det?

”Detta är ej speciellt svårt, då eleverna i så fall är mogna, självgående och löser sina uppgifter utan att handledaren behöver engageras. De tar eget ansvar och söker själva upp handledaren. Det brukar vara tydligt, vilka elever som får MVG. Erfarenheten och kursplanens betygskriterier hjälper ju till vid bedömningen också”.

Kommentar till kategori 4

Lärare C använder sin erfarenhet och sina kollegor vid bedömning av betyg. Hon har stor erfarenhet, vilket underlättar hennes arbete vid betygssättning. Arbetslaget gör sina tolkningar av kursplanens betygskriterier. Arbetsprocessen i projektarbetet innebär inte några speciella problem enligt lärare C. De elever som får betyget MVG är självgående och behöver inte så mycket stöd av sin handledare. Problem kan uppstå i stora grupper och när elever har hög frånvaro. Därför är loggboken så viktig vid betygssättningen.

Kategori 5 Problem med projektarbetet

Upplever du några speciella problem med kursen projektarbete? Missgynnas vissa grupper av elever av detta arbetssätt eller finns det några andra problem du upplevt eller upplever?

”Tanken är att man kan utnyttja systemet, så att alla får ut något av projektarbetet. Handledarna skall söka upp dessa elever och hjälpa dem. Det är klart, att elever med läs- och skrivsvårigheter får problem, men projektarbetet innebär, att var och en får arbeta på ett sätt som passar dem. Jag tror att majoriteten har nytta av projektarbetet, eftersom de lär sig hur det fungerar i samhället med arbetslivet”.

Kommentar till kategori 5

Lärare C ser positivt på projektarbetets möjligheter för alla elever att lyckas. Eftersom eleverna har möjlighet att arbeta med olika metoder och inriktningar allt efter sina egna intressen har projektarbetet mottagits positivt av dem. Hon ser inte några oöverstigliga problem för någon grupp av elever och upplever, att alla har möjlighet att genomföra ett projektarbete.

Kategori 6 Vad formar din inställning till projektarbetet?

För närmare beskrivning av kategorin se intervju 1 kategori 6!

”Det är min erfarenhet, utbildning och yrkeserfarenhet som påverkat min inställning till projektarbetet. Jag har provat detta arbetssätt mycket. Däremot tror jag inte, att min ämnesutbildning betytt så mycket. Styrdokumenten betyder naturligtvis mycket för inställningen, eftersom vi är skyldiga att följa dem.

Vilken eller vilka områden tror du kan ha haft större inflytande på dig än de andra, om du måste rangordna dem?

”Det är erfarenheten av lärarjobbet, som har påverkat mig mest utan tvekan. Jag har under lång tid jobbat med samma metodik som projektarbetet har. Ämnesutbildningen spelar mindre roll, jag tror att det inte spelar någon roll för ens inställning vilken ämnesutbildning

läraren har. Det är, när man kommer ut i verkligheten, som man lär sig och formas av arbetet”.

Kommentar till kategori 6

När det gäller inställningen till projektarbetet framhäver lärare C påverkan av erfarenhet, utbildning och styrdokumentet. Men efter ytterligare övervägande betonar lärare C sin yrkeserfarenhet som starkt bidragande till inställningen. Arbetslivet har under lång tid påverkat lärare C och format hennes inställning till olika pedagogiska metoder.

Härmed är presentationen av intervjuresultaten klara, och nu följer analysen av resultaten.

Analys av intervjuresultat

När det gäller analys av intervjuer finns ett flertal metoder att tillgå. Tidigare var intervjuforskare tvungna att förlita sig på den teknik, de själva kunde hitta på, utveckla egna ingivelser eller finna uppslag i den spridda litteraturen, som fanns.

Kvale (1997) redogör för fem olika metoder för intervjuanalys: meningskoncentrering, meningskategorisering, narrativ strukturering, meningstolkning och ad hoc – metoder. Jag kommer inte att redogöra för alla dessa metoder utan förklarar den metod, jag valt att använda mig av. Gemensamt för alla metoderna är, att den ursprungliga intervjutexten reduceras genom analysen utom vid tolkningsmetoden där texten expanderas. Den metod jag har valt att utgå ifrån är kategoriseringsmetoden. Denna metod går i huvuddrag ut på att intervjun kodas i kategorier, långa uttalanden reduceras till enkla kategorier, som kan presenteras på olika sätt. Genom kategorisering kan stora mängder text reduceras och struktureras till tabeller och figurer. Kategorierna kan ha utvecklats i förväg eller vuxit fram under arbetets gång, de kan komma från teorin, vardagsspråket eller intervjupersonens språk (Kvale, 1997, sid. 172ff).

Först upprättar jag en tabell, som innehåller de sex olika kategorierna, som jag har använt mig av i intervjuerna med de tre intervjuade lärarnas svar i form av nyckelord i respektive kategori. Därefter jämförs lärarnas svar i kategori för kategori, På så sätt bryts resultatet ner i delar, som sedan kan jämföras och analyseras på ett förhoppningsvis belysande sätt. Målet med analysen är, att bryta ned resultatet i delar för att lättare kunna bearbeta dessa delar.

Tabell 1.**Intervjukategorier och lärares svar i form av nyckelord i respektive kategori**

Kategori	Lärare A	Lärare B	Lärare C
1. Bakgrund utbildning	Fil. kand. Lärarutbildning hi/sk. Forskarutbildning hi. Fil. lic ek/hi 1991 Stockholms Universitet.	4 årig teknisk linje gymnasiet. Grundskolläraryt utbildning 4-9, lärare i ma och no-ämnen. Vidareutbildad till gymnasielärare i ma och teknikämnen vid Umeå universitet.	Studentexamen 1972. Distansutbildning till adjunkt i sv, eng och hi 1984 vid Umeå universitet.
Yrkeserfarenhet	2-3 år i grundskola, kom vux Lärarutbildare och universitetslärare 10 år, f n gymnasielärare sedan 4 år.	Arbetat inom industrin, lågstadiet och högstadiet, sedan 5 år gymnasielärare.	Obehörig lärarvikarie i ett flertal år i grundskolan. Gymnasielärare i 7 år.
2. Synen på projektarbetets syfte och mål	Kunskapsproduktion, eleverna skapar ny kunskap. Klarar sig bättre i kunskapssamhället p.g.a. detta.	Nya möjligheter för eleverna att arbeta praktiskt med uppgifter och få kontakt med samhället. Lära sig att skaffa kunskap.	Viktigt för eleverna att få kontakt med samhället och få helhetsgrepp på arbetet. Viktigt att lära sig att samarbeta.
3.Handledning	Handledning formad av forskarutbildning. Anpassar handledning efter elevernas behov. Lång erfarenhet av handledning. Loggbok viktig. Problem; ej kontakt med eleven. Omotiverade elever.	Olika roller beroende på elevers behov. Erfarenhet formar handledning. Helst låg profilering i handledning. Loggbok viktig. Problem utgör omotiverade elever och konflikter i grupper.	Aktiv, uppmuntande men med låg profil. Lång erfarenhet av handledning. Eleverna tar kontakterna. Handledning efter elevers behov. Problem; i för stora grupper uppstår interna konflikter.

Jämförelse av kategorier

Kategori 1 Bakgrund

Lärarna A, B och C representerar olika ämnesbakgrunder i sina utbildningar. Lärare A har historik och samhällsvetenskaplig, lärare B naturvetenskaplig och lärare C språkvetenskaplig utbildning. Åldersmässigt är A och C ungefär jämnåriga medan lärare B är ungefär 10 år yngre.

Lärare A har en forskarutbildning efter grundutbildningen, vilket de andra lärarna inte har. Lärare A betonar också betydelsen av sin forskarutbildning som tongivande i sitt agerande som lärare. Detta förstärks av att varken B eller C betonar betydelsen av sina ämnesutbildningar på samma sätt.

Yrkesmässigt har alla tre lång lärarerfarenhet. Lärarna A och C har ungefär 30 års lärartjänstgöring medan lärare B har ca 10 år.

Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål

Lärare A betonar kunskapsproduktionen hos eleverna som viktig. Nya kunskaper skall produceras. Genom att eleverna lär sig detta, kommer de att klara sig bättre i kunskapssamhället anser lärare A. Lärarna B och C framhåller möjligheterna för eleverna att få arbeta praktiskt med nya arbetsuppgifter, som alla elever kan klara av. Dessa anser också, att projektarbetet ger möjlighet för eleverna att få en bättre kontakt med samhället utanför skolan. Likheter finns här genom att alla anser, att eleverna skall få kontakt med samhällets verksamhet genom projektarbete. Helhetssynen på projektarbetet betecknas av alla som gott. Viss skillnad kan dock råda genom att lärare A tydligare än de andra betonar kunskapsproduktionen som syfte och mål. I övrigt förefaller synen på projektarbetet hos samtliga att sammanfalla.

Lärarna menar, att arbetsmetoden ger eleverna goda möjligheter att få inblick i samhällslivet genom att de själva bereds tillfälle att undersöka, hur samhället fungerar. Det framgår, att lärare A och B tydligt betonar kunskapsproduktion i jämförelse med lärare C, som mera betonar samarbete.

Kategori 3Handledning av projektarbete

Alla tre har erfarenhet av handledning av projektarbete i skolan, och de anpassar den till elevernas behov. Lärare A framhåller, att hans handledning är påverkad av forskarutbildningen och det arbetssätt som grundlades där.

Stora likheter finns hos alla intervjuade lärare till handledningen. Alla bedömer loggboken som mycket viktig för en god handledning. De problem, som upplevs är i stort sett samma för alla lärarna – omotiverade elever, som inte tar kontakt med handledaren, för stora grupper och konflikter inom dessa. Lärarna är aktiva och uppmuntrande i sitt ledarskap. Samtidigt intar de en låg profil gentemot eleverna. De löser ej elevernas problem utan handleder dem och uppmanar dem att uppsöka handledaren. Likheterna är stora mellan lärarna / handledarna i denna kategori.

Kategori 4 Bedömning och betyg

Alla lärarna har lång erfarenhet av bedömning och betygsättning framförallt A och C. Erfarenheten av läraryrket ger stöd i betygsättningen anser alla tre intervjuade. De upplever inte att arbetsprocessen i projektarbetet är svår att bedöma. De hänvisar till erfarenheterna igen och menar att den möjliggör för dem att på ett korrekt sätt kunna bedöma projektarbetets process och slutprodukt. De följer alla betygsriterierna. Lärarna B och C har dock tillsammans med sina kollegor i respektive arbetslag tolkat kriterierna, innan betygsättning ägt rum, vilket lärare A inte direkt uttalade.

För betyget MVG, där skicklighet i utförandet av slutprodukten krävs, är lärarna eniga om, hur bedömningen skall se ut. Intervjupersonerna uttrycker alla, att de påverkas av sin

erfarenhet och styrdokumentet vid betygssättningen. Just erfarenheten betonas starkt av dem. Den hjälper dem vid betygssättning, som inte upplevs som något större problem. Utvärdering med kollegor och elever genomförs efter kursen. I denna kategori finns knappt några skillnader mellan lärarnas uppfattningar. En stor otydlighet finns dock i lärarnas svar om vad som styr deras betygssättning.

Kategori 5 Problem med projektarbetet

Lärare A anser, att vissa grupper av elever t ex de med läs- och skrivsvårigheter kan missgynnas. Detta p.g.a. att projektarbetet innehåller moment med mycket läsning och skrivning både vid praktiska och teoretiska projektarbeten. I övrigt anser lärare A, att omotiverade elever och interna konflikter inom grupperna kan orsaka problem. Han understryker dock, att alla elever har möjlighet att klara av ett projektarbete. Lärarna B och C har inga avvikande åsikter i jämförelse med lärare A. Båda betonar, att projektarbetet kan gynna alla elever, eftersom kursen kan utformas på olika sätt. Detta konstaterar alla tre och några större skiljaktigheter råder icke mellan dem. De problem, som lyfts fram, är att vissa elevgrupper i värsta fall kan få problem med kursen. Detta gäller bl.a. omotiverade elever och att konflikter kan uppstå i för stora grupper. Det viktiga, som lärarna samfällt uttrycker tydligt, är att de ser positivt på projektarbetet och elevernas möjlighet att klara av kursen.

Kategori 6 Vad formar din inställning sammantaget till projektarbetet?

I denna huvudkategori, som sammanfattar lärarnas inställning till hela projektarbetet och som redovisas genom de olika delkategorierna i uppsatsen, skall nu lärarna försöka beskriva, vad som påverkat deras helhetssyn på kursen ”projektarbete”. Här märks skillnaden mellan de olika lärarnas svar och funderingar i denna fråga. Lärare A betonar här åter starkt sin bakgrund både med avseende på sin utbildning och erfarenhet av läraryrket. Forskarutbildningen, som lärare A har genomgått, har haft och har en stor roll i formandet av hans inställning. Det vetenskapliga synsättet har lärare A anammat och han använder sig av det i sin handledning och bedömning av projektarbetet. Han menar också, att styrdokumentet och utbildningspolitiska tendenser också påverkar honom. Vid en följdfråga vidhåller dock lärare A, att bakgrunden är den dominerande faktorn för hans inställning. Med bakgrunden avses som bekant utbildning och yrkeserfarenhet.

Lärare B betonar också sin bakgrund. Hon framhåller sin ämnesutbildning till naturvetare som viktig. Här finns en likhet mellan lärare A och B. Lärare C betonar också sin bakgrund men menar, att det är erfarenheten av läraryrket som specifikt har påverkat henne. Hon förtydligar detta genom att säga att ämnesutbildningen inte är särskilt viktig för hennes inställning till projektarbetet.

Både lärare B och C anser att utbildningspolitiska trender inte påverkar dem. Här skiljer sig dessa två från lärare A, som tycker att denna faktor också är med och påverkar. Däremot svarar alla lärarna att styrdokumentet naturligtvis påverkar dem. Dessa är fastställda enligt lag och måste följaktligen enligt skollagen tillämpas och påverka alla lärare.

Sammanfattningsvis kan konstateras att det i denna kategori finns en viss skillnad mellan lärarna. Denna föreligger främst i hur mycket ett förklaringsområde dominerar hos respektive lärare. Hos lärare A och B dominerar utbildningsbakgrunden och erfarenheten tydligt, medan lärare C anser att hennes yrkeserfarenhet som lärare är klart avgörande för henne. För lärare C är det inte av någon större vikt vilken ämnesutbildning hon har i förhållande till hennes inställning till projektarbetet. Styrdokumentet har betydelse för alla.

Utbildningspolitiska trenden är det bara lärare A som nämner som förklaringsområde bakom inställningen. Lärare B och C uppger att de inte funderat speciellt mycket på detta område. För dem känns inte utbildningspolitik som särskilt konkret.

Diskussion

I detta avsnitt diskuteras de resultat som erhållits från genomförd studie. Jag kommer att resonera kring de slutsatser, jag anser mig kunna dra. I avsnittet egna reflektioner kommer jag att föra fram mina personliga tankar. Syftet/målet med min uppsats är att undersöka, vad som formar lärarnas inställning till kursen projektarbete.

Som undersökningsmetod valde jag att intervjua ett antal lärare med olika ämnesinriktningar. Detta framgår av uppsatsen. När det gäller intervjuer, så finns det många frågor kring utförandet av dessa. En av de vanligaste är, hur många personer som skall intervjuas för att generaliserbarhet kan uppnås.

Enligt Kvale (1997) finns inget givet standardsvar på denna fråga. Allt från stora intervjuer till intervju med en person går att använda beroende på situationen. En enda person kan beskriva sin upplevelse på ett utförligt sätt, som i viss mån kan få ett resultat som kan tolkas vidare

De resultat, som jag har erhållit genom intervjuerna, ger svar på vilka förklaringsområden som påverkat lärarna. Förklaringsområden, som jag har använt, är utbildnings- och yrkesmässig bakgrund, styrdokumentet och utbildningspolitiska trender. Vilken eller vilka av dessa områden har påverkat lärarnas inställning vid tolkning och bedömning av projektarbetet?

Jag har delat in intervjuerna i olika kategorier. Dessa har varit formulerade så, att de behandlar kursen projektarbete. Det har slumpvis blivit så, att de intervjuade lärarna åldersmässigt ligger nära varandra. A och C är nästan jämgamla, medan B är cirka 10 år yngre. Lärarna A och C har ungefär 30 års lärartjänstgöring medan B har cirka 10 år. Utbildningsmässigt skiljer sig A från de övriga genom sin forskarutbildning och sin fil. lic. examen utöver lärarutbildningen. Lärarna B och C har grundexamen som lärare i grundskolan och båda har därefter vidareutbildat sig till gymnasielärare. Lärare C har förvärvat sin utbildning helt genom distansstudier och tjänstgjort som lärare hela tiden. Den vanliga lärarutbildningen i dag är integrerad med ämnesutbildningen och pågår tre till fyra och ett halvt år (Rickardsson, 1999, sid 148ff).

Resultaten från intervjuerna har presenterats kategorivis i uppsatsen.

Vilka slutsatser kan då dras av resultaten?

Vid en genomgång av lärarnas svar till frågorna till kategorierna framkommer i huvuddrag, att bakgrunden och styrdokumentet i form av kursplanen är de förklaringsområden, som påverkar lärarna tydligast. Alla lärarna hänvisar till att påverkan främst utförs av deras utbildning och yrkesverksamhet. Endast lärare A anser, att utbildningspolitiska trender påverkat honom. Lärarna B och C har inte reflekterat över detta område i nämnvärd omfattning. Syftet/målet med uppsatsen är att undersöka vad som påverkar lärarnas inställning till projektarbetet.

Det har tydligt framkommit att det är bakgrunden i form av utbildning och yrkeserfarenhet, som har format de intervjuades syn på projektarbetet. En intressant slutsats är, att de intervjuade lärarna samfällt är positivt inställda till projektarbetet. Endast på vissa punkter uttrycker de farhågor med det. Elever med speciella inlärningsproblem kan eventuellt få problem med att söka och sammanställa information själva. Omotiverade elever, som ej tar kontakt med handledaren får svårt med

projektarbetets svårare arbetssätt. Det bestående intrycket av intervjuerna är lärarnas mycket positiva uppfattning om projektarbetet.

Det arbetssätt och den kunskapssyn, som ligger bakom projektarbetet, delas också näst intill fullt av lärarna. Deweys och Kilpatrick's ursprungliga idéer om projektarbetsmetodens elevaktiva arbete, deltagarstyrda och problemorienterade arbetssätt tilltalar uppenbarligen lärare A och B. (Skøvset & Lund, 2000, sid. 19ff). Hos lärare C framkommer däremot inte det problemorienterade arbetssättet på samma sätt.

Varför är bakgrunden så viktig för lärarna?

Alla tre hänvisar hela tiden till denna. Bakgrunden i min undersökning omfattar både utbildning och yrkeserfarenhet. Största samstämmigheten råder om yrkeserfarenhet. Detta är naturligt, då lärarna har lång yrkeserfarenhet, och detta har påverkat och format deras inställning till undervisningen. Om jag hade intervjuat tre nyutexaminerade lärare hade kanske erfarenheten inte spelat en så stor roll. Utbildningens betydelse är också markant framförallt för lärare A och B. Lärare A vill jag placera i universitetstraditionen. Studenterna bedriver akademiska studier i de ämnen, som de skall undervisa i som lärare. Därmed har de också tillägnat sig en kritisk distans och problemorienterad attityd, när det gäller frågor, som behandlas i ämnet. Detta förstärks ytterligare genom lärare A:s forskar-utbildning. (Carlgren & Marton, 2002, sid. 94ff).

Även lärare B poängterar sin ämnesutbildning till naturvetare. Hon fäster stor vikt vid att ha studerat naturvetenskapliga ämnen. Dessa ämnen borgar för ett vetenskapligt och rationellt tänkande hos henne, som hon uttrycker det (muntlig intervju 2004-12-16, Malmberget). Lärare B kan också hänföras till universitetstraditionen.

Utbildningen har haft och har stor betydelse för lärarna A och B i deras förhållande till undervisningen i skolan. Lärare C skiljer sig från dem genom att hon har hela sin utbildning via distansundervisning och inte alls tillmäter sin ämnesutbildning samma betydelse som de övriga två. Lärare C började arbeta som lärare direkt efter sin studentexamen som obehörig lärare och har arbetat längst av dem alla. Hon arbetade flera år inom skolan före distansutbildningen och fick därigenom sin läraridentitet grundlagd innan hon genomgick sin formella utbildning. Hon kan därför inte placeras i universitetstraditionen utan möjligtvis i seminarietraditionen med inriktning att snarare lära sig undervisningsmetoden "hur man skall göra" än att analysera det som är (Carlgren & Morton, 2002, sid. 28ff). Dock finns en otydlighet hos de intervjuade lärarna om vad som styr deras betygssättning. Svaren i intervjuerna är inte särskilt klargörande från någon av lärarna. De hänvisar endast till sin erfarenhet av läraryrket som vägledning för sin betygssättning. Kursplanens betygskriterier följs men då med hänvisning, att de är obligatoriska.

Problem kan uppstå när kursen projektarbete skall implementeras/genomföras i skolan. De intervjuade lärarna betonar alla betydelsen av bakgrunden. Dock är det endast lärare A och B som svarar helt mot de intensioner som anges av statsmakterna, nämligen för elevaktivt arbete, deltagarstyrning och problemorienterat arbetssätt (Gerrevall & Håkansson, 2003, sid. 6ff). Lärare C avviker från de andra, genom att hon inte i sina svar betonar vikten av ett problemorienterat arbetssätt. Här framträder den största skillnaden mellan lärare A och B å ena sidan och lärare C å den andra. Jag har inte spekulerat alltför mycket i lärarnas svar. Men vilka faktorer, som påverkar lärarnas inställning till projektarbetet påverkar deras handledning.

Avslutningsvis tycker jag, att uppsatsens syfte och mål är väl uppfyllda genom min undersökning. Det har tydligt framkommit vad som påverkar lärarna i deras inställning.

Egen reflektion / Fortsatt forskning

Mina kunskaper om projektarbetet var inte stora, när jag började min VFU-period vt-2004 i Luleå. Min handledare hade många elever, som arbetade med projektarbetet. Jag fick lyssna till många handledningssamtal under denna tid och fann det intressant. Frågan om hur lärarna fungerar som handledare framstod som viktig. Under arbetet med uppsatsen, har jag funderat på några viktiga frågor om projektarbetet. En undersökning om hur eleverna upplever och klarar av projektarbetet vore intressant att veta. Planer finns på att utöka projektarbetet till 200 poäng. Hur kommer tidsplaneringen att fungera för eleverna?

Slutligen kan man fråga sig, om inte lärarnas kompetens borde höjas genom fortbildning i projektarbete och dess metodik.

Den fortsatta forskningen om projektarbetet vid gymnasieskolan kommer säkert att fortgå. Intressanta områden att bedriva forskning i är till exempel hur eleverna klarar av att genomföra projektarbeten, och i vilken form kompetensutveckling kommer att bedrivas för lärarna i framtiden. Projektarbete är onekligen en arbetsform som både inom näringslivet och skolan får stort genomslag.

Jag själv känner mig också positivt inställd till projektarbetets framtid. Studier och arbete kommer i allt större utsträckning att bedrivas i denna form. Därför är det viktigt att eleverna introduceras i detta arbetssätt så tidigt som möjligt.

Käll- och litteraturförteckning

Muntliga källor:

Intervju med lärare A	2004-12-14	Gymnasieskolan
Intervju med lärare B	2004-12-16	Gymnasieskolan
Intervju med lärare C	2004-12-16	Gymnasieskolan

Litteratur:

Andersson Brodin K (2003). *Projektarbete. Lärarboken*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03222-6.

Backman J (1998). *Rapporter och uppsatser*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-4400417-6.

Carlgren I & Marton F (2002). *Lärare av i morgon*.
Stockholm: Lärarförbundets Förlag. ISBN 91-85096-776.

Egidius H (2000). *Pedagogik för 2000-talet*.
Stockholm: Natur och Kultur. ISBN 91-27-08210-5.

Gerrevall P, Håkansson J (2003). *Projektarbetet 100 poäng – initialstadiet*.
Rapport Växjö: Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.

Illeris K (1974). *Problemorienterad och deltagarstyrd undervisning*.
Copenhagen, Munksgaard. ISBN 91-46-12616-3.

Imsen G (2000). *Elevens värld*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-4400973-9.

Kvale S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1.

Lärarförbundet (2002). *Lärarens handbok*.
Solna: Tryckindustri information. ISBN 91-85096-830.

Myndigheten för skolutveckling (2002). *Att granska och förbättra kvalitet*.
Stockholm: Ordförrådet. ISBN 91-85123-06-6.

Richardson G (1999). *Svensk utbildningshistoria*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01019-2.

Skolverket (2002). *Sammanhang och samspel – tankar om projektarbetet*.
Stockholm: Liber distribution. ISBN 91-893-14-98-0.

Skolverket (2002). *P A Projektarbete – Kursplan, betygskriterier och kommentarer*.
Stockholm: Fritzes. ISBN 91-38-31838-7.

Skolverket (2002). *Projektarbetet 100 poäng*.
Stockholm: Fritzes. ISBN 91-38-31837-7.

Skrøvset S, Lund T (2000). *Projektarbete i skolan*.
Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00915-1.

Svedberg L och Zaar M (Red) (1998). *Boken om pedagogerna*.
Stockholm: Liber AB. ISBN 4704874-3.

Thurén T (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*.
Stockholm: Liber AB. ISBN 91-47-04807-7.

PA1201 - Projektarbete

100 poäng inrättad 2000-07

Se också information hos [Myndigheten för skolutveckling](#).

Projektarbetets syfte

Projektarbetet syftar till att utveckla förmågan att planera, strukturera och ta ansvar för ett större arbete och ge erfarenhet av att arbeta i projektform. Projektarbetet syftar också till att tillämpa och fördjupa kunskaper inom ett kunskapsområde inom ett program eller en studieinriktning.

Projektarbetets karaktär

Projektarbetet innebär planering, genomförande och utvärdering av ett arbete. I projektarbetet är arbetsprocessen lika viktig som slutprodukten.

Med arbetsprocess menas att eleven skall välja ett kunskapsområde, avgränsa det, formulera ett problem eller ställa en fråga. Dessutom ingår i projektarbetet att eleven undersöker och beskriver vad som krävs för att kunna lösa detta problem eller besvara denna fråga i form av exempelvis arbetsinsats, material och kunskaper. Projektarbetet skall planeras så att det kan slutföras inom den tid som står till förfogande. Projektarbetet är en möjlighet att bli medveten om och reflektera över olika metoder att lösa problem. I projektarbetet följer, diskuterar och bedömer en sakkunnig lärare arbetet i dess olika faser. Denna lärare kan vara elevens handledare. Handledaren kan även vara någon annan än den ansvariga läraren. Till exempel en APU-handledare på ett företag.

Projektarbetet sker enskilt eller i grupp inom ramen för ett program eller inom ramen för individens studieinriktning. I gymnasieskolan skall programmålen styra valet av uppgift. Det innebär att uppgiften skall fokusera de kunskapsområden som finns representerade i det aktuella programmet eller den aktuella inriktningen. Arbetet ger därmed tillfälle att befästa och utveckla färdigheter inom ett kunskapsområde som är centralt för utbildningen. Om arbetet sker i grupp kan själva slutprodukten vara programöverskridande, men de enskilda elevernas insatser skall rymmas inom deras respektive program mål.

I varje form av projektarbete finns inslag av olika slags kunnande. Att tillverka ett föremål kräver inte bara hantverksmässig skicklighet, utan också kunskaper om material, arbetsmetoder och användare av föremålet. Att utföra en tjänst förutsätter inte enbart praktiskt handlag, utan även kunskaper om tjänstens innehåll och om mottagarna av tjänsten. Att skriva en uppsats kräver inte bara förmågan att analysera och dra slutsatser, utan också förmågan att söka information och formulera sig i text.

Projektarbetet kan således anlägga olika perspektiv på ett kunskapsområde, men ett projektarbete består alltid av en process och leder alltid fram till en slutprodukt. Denna slutprodukt kan vara ett konkret föremål, en tjänst, en dansföreställning, en film, en utställning eller dylikt. Ett projektarbete av mer teoretisk karaktär kan bestå i att ställa en fråga, formulera ett problem eller ställa upp antaganden. För att besvara frågan, lösa problemet eller bekräfta antagandena söks, värderas och används information. Denna information kan antingen vara ett resultat av egna undersökningar eller hämtas från publicerade källor utan att för den skull vara en reproduktion. Ett sådant projektarbete kan redovisas som en uppsats eller i annan form, till exempel genom att utnyttja multimedia.

Projektarbetets mål

Eleven skall

kunna välja ett kunskapsområde och inom detta avgränsa en uppgift eller ett problem

kunna välja relevant material och metod samt relevanta redskap

kunna upprätta en projektplan och vid behov revidera denna

kunna föra loggbok över arbetets gång och fortlöpande redovisa processen

kunna diskutera arbetets utveckling med handledaren

kunna åstadkomma en slutprodukt som innebär en självständig lösning av den valda uppgiften eller det valda problemet

kunna göra en skriftlig redovisning av projektet som beskriver arbetets gång från idé till slutprodukt

kunna skriftligt eller muntligt värdera arbetsgång och resultat.

Betygskriterier

Godkänd

Eleven planerar och genomför med handledning ett projektarbete som innebär lösningen på det problem eller ger ett rimligt svar på den fråga som är projektarbetets utgångspunkt. Eleven väljer och använder med handledning relevant material och metod samt relevanta redskap.

Eleven redovisar skriftligen arbetsgången och resultatet av projektarbetet.

Eleven värderar med handledning arbetsgången och resultatet.

Väl godkänd

Eleven visar självständighet i valet av kunskapsområdet och i formulering av uppgift eller problem som projektet skall lösa.

Eleven beskriver olika metoder, arbetsredskap och material samt väljer kritiskt bland dessa och resonerar kring sina val.

Eleven identifierar problem som kan uppstå under arbetets gång och förmår lösa dessa.

Eleven tar till vara och utvecklar andras synpunkter.

Mycket väl godkänd

Eleven tar egna initiativ och visar uppfinningsrikedom och fantasi dels i formuleringen av problem eller uppgift, dels i valet av metod, arbetsredskap och material.

Eleven motiverar sina val med väl underbyggda argument.

Eleven visar skicklighet i utförandet av slutprodukten.

Intervjufrågor

Kategori 1 Bakgrund

Vilken är din utbildnings- och yrkesmässiga bakgrund?

Vilka andra yrkeserfarenheter har du?

Tycker du att studenter skall ha yrkeserfarenhet före påbörjad lärarutbildning?

Kategori 2 Synen på projektarbetets syfte och mål

Vilken syn har du på projektarbetets syfte och mål?

I projektarbetet ingår olika delar. Kräver ni vid er gymnasieenhet, att alla delar skall vara med i projektarbetet för eleven?

Hur ser du på kunskapssynen bakom projektarbetet? Stämmer den med din egen kunskapssyn?

Kategori 3Handledning av projektarbete

Hur har du arbetat med handledning och vilka problem har du stött på?

Finns det någon skillnad mellan att handleda en grupp och en enskild elev?

Vilka problem har du upplevt med handledningen?

Kategori 4 Bedömning och betyg

Hur ser du på bedömningen och betygssättningen av projektarbetet i stora drag?

Projektarbetet består ju av en arbetsprocess och en slutprodukt och skall bedömas som lika viktiga. Medför detta speciella problem?

Finns det några problem med att skilja mellan betygen IG, G, VG och MVG och hur noga följer du kursplanens betygskriterier?

För ett MVG krävs skicklighet i utförandet av slutprodukten. Är det svårt att bedöma det?

Kategori 5 Problem med projektarbetet

Upplever du några speciella problem med kursen projektarbete? Missgynnas vissa grupper av elever av detta arbetssätt, eller finns det några andra problem du upplevt eller upplever?

Kategori 6 Vad formar din inställning till projektarbete?

Vad formar din inställning till kursen projektarbete?

Vilken eller vilka områden tror du kan ha haft större inflytande på dig än de andra, om du måste rangordna dem?

Endast till lärare A ställdes frågan: Vad fick dig att fortsätta att forska efter grundexamen? Detta eftersom lärare A var den ende av de intervjuade lärarna, som hade utbildning utöver en grundexamen som lärare.

Endast till lärare B ställdes frågan: Varför utbildade du dig till gymnasielärare?

Detta eftersom lärare B först utbildade sig till grundskollärare för att sedan vidareutbilda sig till gymnasielärare.