



Grupprocesser som väg till sociala mål

- gymnasieelevers uppfattning om det egna lärandet under fältövningar i Stockholms skärgård.

Thomas Lejdemalm

GYMNASTIK- OCH IDROTTSHÖGSKOLAN

Examensarbete 26:2008

Utbildningsprogram: 1994-1997

Seminariehandledare: Karin Söderlund

Handledare: Lars Lindqvist

Sammanfattning

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka i vilken grad elever på Bernadottegymnasiet i Stockholm uppfattar att de når ett antal sociala mål i Läroplanen för de frivilliga skolformerna från 1994, och deras uppfattning om hur måloppfyllelsen gått till. Frågeställningar:

- ”Produkten.” Är eleverna medvetna om vad de lär sig under sina tre Korsöveckor, vad gäller de sociala målen, och i så fall i vilken utsträckning och på vilket sätt?
- ”Processen.” Har eleverna en bild av den egna lärprocessen, och hur ser den i så fall ut? Hur ter sig deras föreställningar om när de uppnådde olika mål och hur det gick till?

Metod

Uppsatsen som helhet är resultatet av en genomförd aktionsforskningscykel.

Observationsdelen i cykeln byggs på fokusgruppssamtal som genomfördes med tre grupper med elever ur årskurs tre på Bernadottegymnasiet. Samtalen spelades in, och elevernas samtal grupperades till två huvudsakliga frågeställningar och undergrupper med hjälp av meningskategorisering. Citat bröts ut och återges för att illustrera resultaten.

Resultat

Informanterna ger flera exempel på god metakognitiv insikt i både undervisningsmål och undervisningsformer. Skolans tolkning av de sociala målen har slagit igenom och dess tankar om erfarenhetsbaserat lärande och samarbetslärande är väl grundade i elevernas uppfattningar om hur de lär sig. Utrymme till förbättring och utveckling från skolans sida identifieras genom fokusgruppernas samtal.

Slutsats

Förutsättningarna för metakognition ligger i detta fall på en acceptabel nivå. Dock bör utveckling ske på några områden; Eleverna i årskurs 1 bör tydligare sättas in i lärandemål och -former. En modell med loggböcker för medveten metakognition bör utredas. Eleverna bör få ökad möjlighet att i årskurs 1 skapa sig en bild av sina egna problemlösningmetoder. Tiden för reflektion bör öka, och även förläggas på lämpligare tidpunkter än nu. *Supplemental instruction, SI*, som en modell för elever-lär-elever bör utredas. Slutligen bör arbetet med att nå de sociala målen dokumenteras tydligare av skolan.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

Sammanfattning	2
1 Inledning och bakgrund.....	4
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
1.1.1 Syfte	4
1.1.2 Frågeställningar.....	5
1.2 Bakgrund.....	5
1.2.1 Bernadottegymnasiet.....	5
1.2.2 Författaren	6
1.3 Teoretiska utgångspunkter och forskningsläge	6
1.3.1 Erfarenhetbaserat lärande	7
1.3.2 Samarbetslärande	8
1.3.3 Metakognition	9
1.3.4 ”1+1+1 = 4?”	10
1.4 Metod och metodologiska överväganden.....	10
1.4.1 Aktionsforskningscykeln.....	10
1.4.2 Intervjuer	11
2 Steg ett i aktionsforskningscykeln: Strategisk planering	13
2.1 Uppdraget och dess tolkning	13
2.2 Strategisk planering.....	14
3 Steg två, Planens genomförande	15
3.1 Planens genomförande	15
3.1.1 Grunden för Korsöveckan	15
3.1.2 Årskurstema för social fostran	16
3.1.3 Schemat under Korsöveckan.....	18
3.2 Planen fortsätter utvecklas: Metakognitionen	20
4 Steg tre, Observationen: Intervjuresultat.....	21
4.1 Den första frågeställningen: Produkten.....	22
4.2 Den andra frågeställningen: Processen.....	26
5 Steg fyra: Utvärdering och reflektion	30
Käll- och litteraturförteckning.....	34
Bilaga 1 Käll- och litteratursökning	

1 Inledning och bakgrund

Uppsatsen är resultatet av en genomförd aktionsforskningscykel där jag har velat undersöka graden av metakognition hos gymnasieelever under utbildning kring i läroplanen uttalade sociala mål. Utbildningen sker genom erfarenhetsbaserad inläring under en sjudygnsovning på Korsö i Stockholms ytterskärgård, med en utbildningsstegring över tre årskurser.

Dispositionen i undersökningsdelen följer aktionsforskningscykeln; strategisk planering – genomförande – observation – utvärdering och framtid.¹ De första två punkterna i denna cykel har analysersats, medan observationsdelen i undersökningen vilar på fokusgruppsintervjuer med elever i gymnasiets sista årskurs. Det sista steget – ”framtid” – redovisas i kapitlet ”Utvärdering och reflektion.”

1.1 Syfte och frågeställningar

1.1.1 Syfte

Uppsatsarbetets syfte är att undersöka i vilken grad elever på Bernadottegymnasiet uppfattar att de når ett antal sociala mål i Läroplanen för de frivilliga skolformerna från 1994, under tre sjudygnsovningar i Stockholms skärgård. Syftet är vidare att undersöka i vilken utsträckning eleverna är medvetna om hur deras inläring går till gällande dessa mål. Den lokala tolkningen av de sociala målen, och sättet de skall läras ut på, har varit föremål för diskussion i personalgruppen under flera år, och tiden är nu mogen för att göra en vetenskaplig studie av resultaten, och reflektion och utvärdering av arbetssättet.

Uppsatsen syftar alltså inte till att utreda orsakssamband, utan att skapa en djupare förståelse.² Sjudygnsovningen är nu inne på sitt sjunde år, och har blivit en fast punkt i elevernas tillvaro, en vecka fylld av förväntningar, och tar en stor plats i skolan rekrytering av elever och personal.

¹ Louis Cohen, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research methods in education*, 6. ed. (New York: Routledge, 2007), s. 303

² Om dikotomin ”erklären” (förklara) och verstehen (förstå) se Ulf Bjereld, Marie Demker, Jonas Hinnfors, *Varför vetenskap?* (Lund: Studentlitteratur, 2002), s 53-56

1.1.2 Frågeställningar

- ”Produkten.” Är eleverna medvetna om vad de lär sig under sina tre Korsöveckor, vad gäller de sociala målen, och i så fall i vilken utsträckning och på vilket sätt?
- ”Processen.” Har eleverna en bild av den egna lärprocessen, och hur ser den i så fall ut? Hur ter sig deras föreställningar om när de uppnådde olika mål och hur det gick till?

1.2 Bakgrund

1.2.1 Bernadottegymnasiet

Bernadottegymnasiet växte 1996 fram ur ett integrationsprojekt – Operation Gränsland – som initierades av före detta ÖB Bengt Gustafsson. Detta projekt syftade till att minska klyftorna mellan två ungdomsgrupper genom att placera dem i en ovan och påfrestande friluftssituation under militära former. Projektet föll så väl ut att man ville ha en fortsättning, och denna fortsättning blev Bernadottegymnasiet, som i skrivande stund har funnits i 12 år. Skolan samarbetar med fem uniformsyrken; Försvarsmakten, Kustbevakningen, Polisen, Räddningstjänsten och Tullen, där samarbetet skall vara studiemotiverande och till viss del yrkesförberedande för eleverna. En fjärdedel av de elever som tas in på skolan är IV-elever som integreras i det samhällsvetenskapliga programmet, och uniformsyrkenas grundvärderingar som ordning, uppförande, kamratskap, tidspassning och samarbete betonas under hela utbildningen. Skolans ledord är ”Struktur”, som står för tydliga ramar, ”Stöd” som innebär utökad handledartid, uttalat föregångsmannaskap av personal och elever, ”Synlighet” som uppnås genom skolans litenhet, öppna dörrar till personalrum och möjlighet för eleverna att lära känna varandra inom och mellan årskurser, samt ”ansvar och konsekvens” som i praktiken är efterlevnad av överenskommelser.

Skolan är mån om att ovan nämnda ledord verkar i samklang, och håller till exempel åsikten att ”struktur” utan ”stöd” ger ett kallt arbetsklimat, samtidigt som ”stöd” utan ”struktur” inte kan fostra ansvarstagande individer. Skolans kulturarv och samarbetet med de fem uniformsyrkena har lett fram till en pedagogik och ett arbetssätt som i vissa fall är kontroversiella, vilket ytterligare ökar behovet av resultatmätning och utvärdering. Valet att klä gymnasieungdomar i uniform måste motiveras tydligt med de verkliga skälen, nämligen

att det för det första tar bort de skillnader i status som uttrycks med klädsel och för det andra att det möjliggör friluftsliv på lika villkor oavsett ekonomiska förutsättningar. Ordet ”kamratfostran” väcker hos många människor ont blod, och jag försöker så ofta som möjligt att istället använda ord som bättre beskriver vad vi gör: samarbetslärande, ”peer teaching” och ”föregångsmannaskap”.

Bernadottegymnasiet har idag drygt 200 elever, med uppdraget från Utbildningsförvaltningen i Stockholms Stad att ha 300 elever inom två år.

1.2.2 Författaren

Efter fyra år som idrottslärare på högstadiet, anställdes jag 2002 som lärare i idrott och matematik på Bernadottegymnasiet. 2003 valdes jag in i ledningsgruppen. 2004 fick jag en roll som utbildningsledare, vilket har inneburit ansvar för schemaläggning, rekrytering, lönesättning, utvecklingssamtal, budget, kursplaner med mera. Höstterminen 2008 skrivs min tjänst om till ”biträdande rektor.” Jag har genomfört Korsöveckan sex gånger varav tre som övningsledare, och är sedan 2003 kursansvarig för kursen ”Pedagogiskt ledarskap” i årskurs 3.

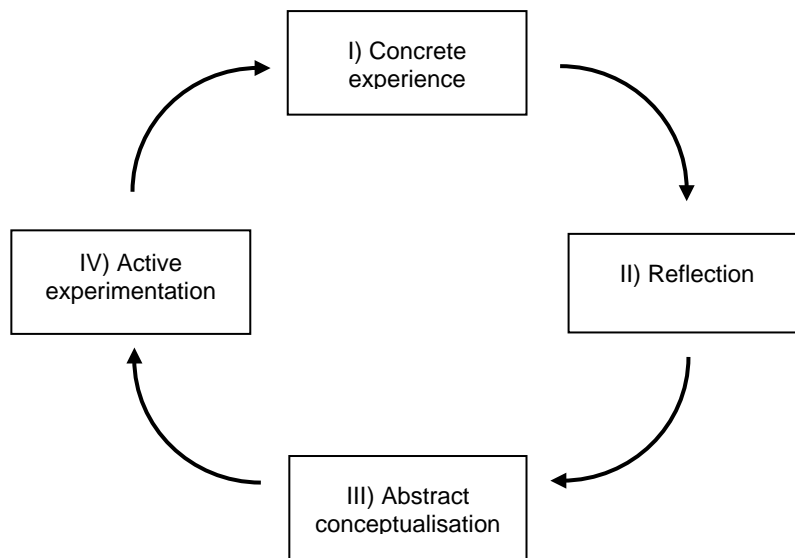
1.3 Teoretiska utgångspunkter och forskningsläge

Skolans kulturarv och samarbetet med Försvarsmakten har gjort att begreppet ”erfarenhetsbaserat lärande” har en naturlig plats i skolans pedagogik.³ Samma sak gäller tankarna om vikten av föregångsmannaskap, både bland elever och bland personal, och nyttan av elever som lär elever. Efter ett intensivt arbete med lokala tolkningar av kurser och betygsättning av desamma, har funderingar om metakognitionens betydelse och så småningom skapandet av dess förutsättningar fått en allt större roll. Av detta följer att denna undersökning har teoretiska utgångspunkter inom dessa tre områden; erfarenhetsbaserat lärande, samarbetslärande och metakognition.

³ Mikael Lindholm, ”Försvarsmaktens pedagogiska grundsyn” i *Pedagogiska grunder*, red Mikael Lindholm (Stockholm, Försvarsmakten, 2006), s.13ff

1.3.1 Erfarenhetsbaserat lärande

Den grundläggande pedagogiken bakom den så kallade Korsöveckan är tankar kring erfarenhetsbaserat lärande. Kopplingen till uniformsyrkena har på ett naturligt sätt införlivat denna pedagogik i Bernadottegymnasiet, dels genom Försvarmaktens stora inslag av lärandeformen⁴, dels genom Polishögskolans omstyrning till CASE-metodik. En modell för erfarenhetsbaserat lärande utvecklades av David A Kolb.⁵ Kolb byggde i sin tur sina tankar på pedagogiska idéer av Dewey, Piaget och Lewin.



Figur 1 – Kolbs ”experiential learning cycle”

De fyra stegen i modellen kan enkelt utvecklas så, att eleverna först utsätts för en upplevelse (I), sedan ges möjlighet att reflektera över denna (II). Därefter sker en genomgång av de teorier som rymmer i upplevelsen (III), varefter eleven får möjlighet att pröva sina nyvunna kunskaper i praktiken (IV).

Kolb utvecklade även teorier om lärostilar i anslutning till sin modell, där han ansåg den enskilde individen vara predisponerad att lära sig bättre genom att fokusera på – och börja sin inläring vid – ett visst steg i den ovan beskrivna cykeln. Lärostilskonceptet, och verktyget *Learning Styles Inventory, LSI*, har kritiserats bland annat för att den inte har kunnat verifieras

⁴ Otto Granberg, “Hur lär sig vuxna?” i *Pedagogiska Grunder*, red. Mikael Lindholm (Stockholm, Försvarmakten, 2006), s. 164-165

⁵ Kolb, David A, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, cop. 1984)

empiriskt.⁶ Lärstilsteorin ligger förvisso utanför den här uppsatsens avgränsningar och har inte heller legat till grund för Korsöveckan, så jag har inte behövt förhålla mig explicit till den kritiken, men vi har ändå tittat på lärstilsteorin när Kolbs tankar om erfarenhetsbaserat lärande dök upp.⁷

1.3.2 Samarbetslärande

Det övergripande fältet samarbetslärande handlar om att elever lär sig mer effektivt tillsammans än på egen hand. Grupparbetet som undervisningsmodell har av samma skäl som erfarenhetsbaserat lärande haft en stor roll i Bernadottegymnasiets pedagogik. Arbetsformen som sådan kräver planering och eftertanke, för att dra nytta av den positiva dynamik som kan uppstå i en grupp, och undvika den negativa.⁸ En variant av samarbetslärande är så kallad *peer teaching*, där eleverna lär varandra – i regel klaskamrater som bedriver så kallad *microteaching*, det vill säga håller i ett undervisningsmoment för klasskamraterna. Det finns ett antal studier som visar på positiva effekter av att låta elever lära elever, både för den instruerande och den mottagande eleven.⁹

Det har, som senare kommer att utvecklas, funnits en tanke att använda gruppen och grupprocessen som bas för lärande av sociala mål. För att lyckas med detta är det viktigt att vara noggrann med gruppernas sammansättning, storlek och övriga praktiska förutsättningar. Vi har till exempel valt att årskursblanda grupperna för att optimera förutsättningarna för samarbetslärande.

⁶ För exempel på kritik mot Kolbs lärstilsteori, se Koob, Jeffrey J, Joanie Funk, *Kolb's Learning Style Inventory: Issues of Reliability and Validity*, Research on Social Work Practice, Vol 12 No. 2, March 2002, 293-308

⁷ Den kritik som slutligen fått oss att välja bort lärstilsteorier, är en rapport som arbetades fram under 16 månader av en brittisk myndighet, the Learning and Skills Development Agency. Rapporten hävdar att det saknas lärstilsteorier som är så väl konstruerade att de ger tillförlitliga resultat. Frank Coffield, E Hall, K Ecclestone, *Should we be using Learning Styles? What research has to say to practice*, rapp. (London: The Learning and Skills Development Agency, 2004)

⁸ För en översikt om socialkonstruktivistisk lärandeteori och samarbetslärande, se Eva Hammar Chirac, "Forskning i grupparbete" i Eva Hammar Chirac, Anders Hempel (red.), *Handbok för grupparbete. Att skapa fungerande grupparbeten i undervisning*. (Lund: Studentlitteratur, 2005), s 23-45

⁹ Se till exempel Mimi Wagner, Ann Gansemer-Topf, "Learning by Teaching Others: a Qualitative Study Exploring the Benefits of Peer Teaching", *Landscape Journal* (2005:24), s 198-208

1.3.3 Metakognition

Den huvudsakliga avgränsningen i undersökningen är inriktningen på metakognition. Metakognition definieras här som ”kunskap om kunskap”, ”kognition om kognition” och/eller ”thinking about thinking”.¹⁰ Det som undersöks är elevernas *upplevelse* av det inlärdas, framförallt i retrospektiv. En mätning av den faktiska utvecklingen av social kompetens hos eleverna skulle vara intressant, men får lämnas till ett annat sammanhang.

Det finns ett starkt stöd i forskningen för metakognitionens betydelse för ett förbättrat lärande. En av portalfiguerna inom det fältet är Robert Marzano, som bland annat har genomfört stora metastudier.¹¹ I en forskningsöversikt sammanfattas bland annat Marzanos forskning om metakognitionens betydelse för lärandet på ett kärnfullt sätt:

”From his analysis of 395 experimental studies, Marzano concluded that metacognitive thinking is the primary vehicle for student learning. This conclusion has also been supported by other experimental studies published in peer-reviewed journals [...] Similar results have been reported for a wide array of content areas [...] Research strongly suggests persistent, positive effects regardless of student age, achievement level, nationality, or ethnicity. Metacognitive skills transfer to other learning situations and are retained over time.”¹²

Någon som också har behandlat frågan om metakognitionens betydelse för elevers lärande är Paul Pintrich. Han delar in metakognition i tre kategorier: *Strategic knowlegde*; elevernas kännedom om olika strategier för inläring och problemlösning. Det kan gälla strategier för memorering, förståelse av vad som är viktigt i ett sammanhang eller anteckningstaktik vid ett föredrag. *Knowledge about cognitive tasks*; en förståelse för att det finns olika typer av

¹⁰ Robert H Barbour, ”Metaknowledge in tertiary education” i *HigherEducation in a Changing World: Proceedings of HERDSA Annual International Conference*, S Barrie och K Sutherland (red) (Sydney: University of Sydney, 2005) s 27.

¹¹ Se t ex Marzano, R. J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid-Continental Regional Educational Laboratory, och Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

¹² *Research Digest. Effective Instructional Strategies 2005*, Appalachia Educational Laboratory (AEL), Edvantia, sid 4-5. (Översikten bygger på en opublicerad rapport av Jennifer Richards).

uppgifter och problem som skall lösas. Slutligen *Self-knowledge*; Kännedom om egna styrkor, svagheter och lärtilar.¹³

1.3.4 ”1+1+1 = 4?”

Om vi då anser det fastställt att erfarenhetsbaserat lärande, samarbetslärande och metakognition är nyttiga var för sig, är det intressant att se vad som händer om vi slår ihop dem, vilket ju är fallet med Korsöveckan. Ett sätt att se en gemensam nämnare för dessa tre är att de är varianter på de tre grundpelarna i så kallade ”cognitive acceleration programs”, CA¹⁴: *Cognitive conflict*, som skall utmana elevens nuvarande tankemönster. *Social construction*, som är lösande av problem i grupp med hjälp av skilda erfarenheter i gruppen. *Metacognition* som är individens reflektioner kring det egna lärandet. CA har enligt Adey visat sig ha signifikant högre inlärningseffekt än traditionell undervisning, både på kort och lång sikt.¹⁵

1.4 Metod och metodologiska överväganden

1.4.1 Aktionsforskningscykeln

Aktionsforskning är en modell för att överbrygga gapet mellan forskning och praktisk verksamhet, och har en relevant tillämpning i forskningsarbete kring egen verksamhet, speciellt undervisning.¹⁶ Aktionsforskning skall inte blandas ihop med vardagligt reflekterande över den egna undervisningen, utan är till sin natur mer systematisk. Här har jag valt att fastna för definitionen av aktionsforskningscykeln som beskrivs i Cohen m fl, *Research methods in education*.¹⁷

1. Strategisk planering. Tag fram en plan för hur en undervisningssituation skall lösas.
2. Genomförande av planen. Pröva planen i en skarp situation.
3. Observation. Hur fungerar planen?
4. Utvärdering och reflektion. Hur går vi framåt? Vad behöver ändras, vad skall finnas kvar?
5. Omstart från steg 1.

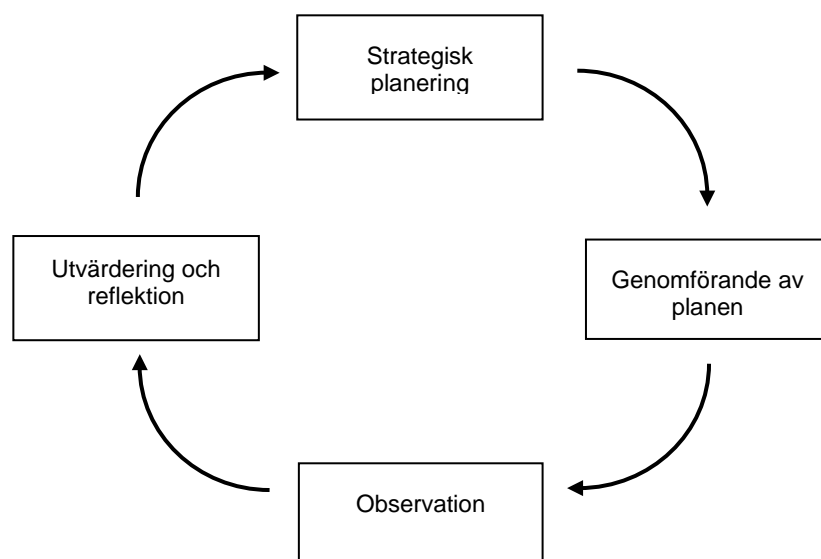
¹³ Paul R Pintrich, ”The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching and Assessing”, *Theory into Practice*, 41(2002:4, Autumn)

¹⁴ Philip Adey, ”Evidence for Long-term Effects: Promises and Pitfalls”, *Evaluation and Research in Education*, 18 (2004: 1&2), s 84

¹⁵ Adey s 87ff.

¹⁶ Cohen, m fl, s. 297f.

¹⁷ Cohen m fl, s 303



Figur 2 – Aktionsforskningscykeln, min översättning.¹⁸

Värt att poängtera, är att aktionsforskning är forskning om *egen* verksamhet. Resultaten gäller min egen verksamhet, och paralleller till andra verksamheter lämnar jag åt läsaren att göra. Forskaren är både subjekt och objekt.¹⁹ Som en naturlig följd av detta, och det faktum att denna metod inkluderar människor och deras relationer, finns problem och viktiga överväganden kopplat till den.²⁰ Det finns till exempel en risk att blanda ihop sina roller som forskare och leverantör i verksamheten och hamna i lösningsfokus istället för observation.

1.4.2 Intervjuer

Från att tidigare ha varit helt inställd på att genomföra ett antal djupintervjuer och en sluten enkät, fick jag upp ögonen för metoden med fokusgrupper. Tanken att detta skulle kunna borga för en mer obunden och öppen frågeställning planterades i mig, och kunde sedan inte rivas upp. Eftersom jag ville veta vad eleverna hade för uppfattning om vad och hur de lärt sig, föreställde jag mig att jag skulle få större kvittens om eleverna själva kom fram till det efter en stunds samtal. Nackdelarna med gruppintervjuformen är flera: Att gruppen kan fastna i en gemensam linje i sina svar, istället för att ge individuella svar. Att samtalet kan flyta iväg i irrelevant riktning. Att resultaten blir svåra att sammanställa. Detta kräver en del

¹⁸ Cohen m fl, s 306

¹⁹ Definitionerna av aktionsforskning är hämtade från: Cohen m fl, s. 297-313, Jean McNiff, Pamela Lomax, Jack Whitehead, *You and Your Action Research Project* (New York: RoutledgeFalmer, 2003), s 7-18. Rönnerman, Karin, *Aktionsforskning i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004), s 13-24.

²⁰ En mycket god genomgång av validitetskriterier ges i Anette Olin, *Att utveckla skolan inifrån som skollärdare*, ur antologin *Aktionsforskning i praktiken* av Karin Rönnerman. (Lund: Studentlitteratur, 2004), s 128.

tankearbete, och fördelarna med metoden vägde absolut över.²¹ Efter att ha följt, styrt, stöttat, förmanat, undervisat, bedömt och betygsatt eleverna i tre år, vet jag att de har en bild av mig som auktoritet. Jag ville så långt som möjligt undvika att försätta dem i en situation där de tänkte mer på vad de förväntades svara, än vad som faktiskt var sant. Ovanstående resonemang ledde fram till några hållpunkter som kändes viktiga för att få så ärliga svar som möjligt:

- Fokusgruppernas samtal skulle äga rum efter att slutbetygen satts. Eleverna skulle också vara medvetna om detta.
- Frågeställningen skulle vara så öppen som möjligt.
- Jag skulle anstränga mig för att undvika att påverka gruppen, genom att ge en startinstruktion och sedan inte säga något de första 45 minuterna, förutom om gruppen uppenbart svävade iväg från ämnet. Inte heller med gester eller blickar ville jag påverka gruppen, varför jag koncentrerade mig på att hela tiden titta ner i mina anteckningar.

Tre stycken fokusgrupper med fyra elever i årskurs tre valdes ut. Jag var mån om att könsfördelningen var jämn i varje grupp, i övrigt lät jag lotten styra. De 12 elever som valdes ut representerar 37,5 % av de 32 elever som lämnar skolan som treor i år. När fokusgruppen samlades fick den instruktioner att i gruppen samtala i cirka en timme om ett ämne de skulle få av mig. De instruerades att prata med varandra och inte med mig. Ämnet som presenterades var ”Vad har ni lärt er på Korsö under era tre år där?”

Intervjuerna spelades in på digitala diktafoner och en säkerhetskopia laddades ner på dator. Anteckningar fördes som stöd för minnet. Jag gjorde inför bearbetning och tolkning av intervjuerna bedömningen att transkription dels inte skulle vara tidsbesparande, dels kunde leda till att viktiga aspekter i samtalet, som betoning och pauser, gick förlorade.²² Intervjuerna analyserades i huvudsak genom meningskategorisering.²³ De påståenden som överhuvudtaget rörde min undersökning delades först in i de två huvudkategorier som frågeställningarna utgår ifrån; *Produkten* och *Processen*. Därefter delades påståendena in i underkategorier, som

²¹ För en mer utförlig presentation av för- och nackdelar med gruppintervjuer, se Cohen m fl, s 373-374, s 376-377, samt Kvale, s 97 och 263-266.

²² För resonemang om transkriptionens vara eller icke vara, se Pål Repstad, *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (Lund: Studentlitteratur, 1993), s77-78.

²³ Här bygger jag på Kvales uppdelning av kvalitativ intervjuanalys: *koncentrering, kategorisering, berättelse, tolkning* samt *ad hoc*. Kvale, s 172-185.

”lärande om grupprocesser”, ”erfarenhetsbaserat lärande”, ”personlig utveckling”, ”metakognition kopplat till treårssteg” och ”samarbetslärande”. De citat som återges är översatta från talspråk till skriftspråk, för att på ett så korrekt sätt som möjligt återge vad som faktiskt har sagts. Det är skillnad på tal- och skriftspråk, varför det blir konstigt att läsa talspråk. En rak återgivning från talspråk tenderar att framställa informanterna på ett ofördelaktigt sätt, eftersom läsaren saknar begrepp om hela intervjusituationen.²⁴

Forskningsetiska överväganden

Samtliga informanter var myndiga. De informerades innan samtalet tog sin början om att deras svar skulle avpersonifieras i uppsatsen. De informerades även om syftet med deras medverkan både före och efter samtalet, dock utan att uppsatsens frågeställningar avslöjades. Det sistnämnda för att frågeställningarna inte skulle sprida sig till de andra fokusgrupperna innan de genomfört sina samtal. Samtalen hölls som nämnts först efter att elevernas slutbetyg satts.²⁵

2 Steg ett i aktionsforskningscykeln: Strategisk planering

Analysen av detta steg har skett genom en genomgång av skolans styrdokument, planeringar, utvärderingar från tidigare år, och en sammanställning av den muntliga tradition som finns.

2.1 Uppdraget och dess tolkning

Enligt läroplanen för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, har skolan som uppdrag att förutom rena kunskaper även ”förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på.” Detta skall enligt Lpf 94 ske ” genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.” Vidare står det angivet att ”skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.”

Lpf 94 säger också ”Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värden. Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och utveckla elevernas förmåga och vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta i samhällslivet.”

²⁴ Se även Kvale, s 152-158

²⁵ Jmf Kvale sid 105 och Cohen m fl sid 382

Vad innebär då detta uppdrag i praktiken? Hur fostrar du en individ till "rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande" inom ramen för gymnasieskolans program, samtidigt som du löser huvuduppdraget att förmedla kunskap? Redan tolkningen av detta uppdrag innebär ett stort och ansvarsfullt arbete. Planering, genomförande och utvärdering innebär också många viktiga överväganden. Oavsett vilka betänkligheter man må ha som lärare eller skolledare, ingår det ändå i skolans uppdrag och skall därför utföras.²⁶ På Bernadottegymnasiet har vi till att börja med valt att faktiskt ta fasta på detta sociala uppdrag, och utveckla en plan för hur det skall genomföras. Vi har genom vår tolkning av uppdraget valt att låta det vila på utbildning i grupper. Vi tror att mycket av det sociala uppdraget är löst, om vi ger våra elever en grundlig teoretisk och praktisk utbildning i hur en grupp fungerar och utvecklas, och din egen roll som individ i en sådan grupp. "Förståelse för andra människor", "ansvarstagande", "förmåga till inlevelse" och tolerans är några begrepp som enligt oss underlättas av kännedom om gruppdynamik.

2.2 Strategisk planering

I och med skolans kulturarv och samarbete med uniformsyrykena var det naturligt för oss att titta på begreppet "erfarenhetsbaserat lärande"²⁷. Skolan hade redan tidigare genomfört fältveckor som en introduktion till eller praktik på uniformsyrykena, dock hade innehållet inte kopplats till vare sig kurser eller uttalade sociala mål. Eftersom veckorna var mycket populära hos eleverna, och det förelåg naturliga förutsättningar för erfarenhetsbaserat lärande, beslöt vi oss för att lägga basen till de sociala målen i naturen. Eleverna skulle där få chansen att växa genom att gradvis påläggas ett växande ansvar och krav på komplexa sociala färdigheter.

Vi insåg att vi av ekonomiska och organisatoriska skäl inte kunde ägna oss uteslutande åt sociala mål i sammanlagt tre veckor, varför målsättningen blev att integrera siktet mot dessa mål i kursverksamhet. Varje årskurs skulle läsa varsin kurs under fältveckan, och under gemensamma övningar tillämpa de kunskaper de fått i de respektive kurserna, samtidigt som de övade och utbildades kring de sociala målen.

²⁶ Kritik mot vikten av skolans roll i fostran av demokratiska medborgare har vägts in i tolkningsarbetet, se till exempel Gert Biesta, *Bortom lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006), s 124-130.

²⁷ För en beskrivning av erfarenhetsbaserat lärande, se Lindholm s.414-415

3 Steg två, Planens genomförande

Även analysen av detta steg har skett genom en genomgång av skolans styrdokument, planeringar, utvärderingar från tidigare år, och en sammanställning av den muntliga tradition som finns.

3.1 Planens genomförande

En stor beståndsdel i vår plan för social fostran är den så kallade "Korsöveckan" som genomförs med hela skolan den tredje skolveckan varje läsår. Kursmässigt har veckan syftet att ge eleverna undervisning i tre kurser; Natur och friluftsliv A för årskurs 1, Etik och livsfrågor för årskurs 2 och Pedagogiskt ledarskap för årskurs 3. Utöver detta kursmässiga syfte, betonas läroplanens uppdrag vad gäller social fostran.

3.1.1 Grunden för Korsöveckan

Förutsättningarna för veckan är följande:

- Alla elever och all personal utrustas med Försvarsmaktens uniform och utrustning för friluftsliv. Detta syftar till att tona ner betydelsen av den identitet som skapas av kläder och attribut, samt skapar förutsättningar för alla elever att delta i friluftsliv på lika villkor, oavsett ekonomiska förutsättningar.
- Alla elever delas redan första skoldagen in i årskursblandade handledargrupper, där en lärare under året handleder upp till 15 elever. Två sådana grupper bildar en tropp, som då alltså har två lärare som handledare. Denna grupp- och tropporganisation befästs under Korsöveckan. Syftet med att grupperna är årskursblandade är att yngre elever skall kunna lära av äldre, inte minst genom att på nära håll få se den progression som sker över tre år, och att gemenskapen över årskursgränserna skall stärkas.
- Övningen pågår i sju dygn, med utresa fredag morgon och hemresa fredagen efter, på Korsö vid Sandhamn i Stockholms skärgård, en ö som länge fungerat som Försvarsmaktens ytterförläggning. Ön har förläggningssmöjligheter för hela skolan, en matsal, lektionssalar och övningsterräng. Under Bernadottegymnasiets Korsövecka, kan ön samutnyttjas av de fem uniformsyrkena.

En isolerad vecka räcker dock inte till för att lösa läroplanens uppdrag. Den måste vara en del i ett förhållningssätt som genomsyrar hela läsåret, och inom sig ha en progression från årskurs ett till tre. Vår tanke är att eleverna skall följa en utvecklingsstege över tre år, med

Korsöveckan som ett av flera fasta inslag. Om vi återvänder till figur 1 och Kolbs modell för erfarenhetsbaserat lärande, är tillämpningen under Korsöveckorna följande:

(I) *Concrete experience*: Eleverna i årskurs 1 sätts redan sin tredje skolvecka i en prövande situation med nya skolkamrater och lärare, där de i många fall inte varit hemifrån förut, och under långa dagar med lite sömn och ibland begränsad tillgång på mat skall lösa uppgifter som är nya för de flesta av dem. (II) *Reflection*: Genom utvärdering och självskattning får eleverna beskriva sin upplevelse och reflektera över sin egen insats i gruppen. (III) *Abstract conceptualisation*: Grundläggande utbildning i grupprocesser i årskurs 2. (IV) *Active experimentation*: Elever i årskurs 2 får med sina nya kunskaper i bagaget leda årskurs 1. Därefter sätts även de i en oväntad situation, som de får reflektera över, utöka sina teorikunskaper, återvända till detta i årskurs 3, öva på att leda årskurs 1 och 2, sättas i en ny situation och reflektera.

3.1.2 Årskurstema för social fostran

Temat för övningen utgår från vilken årskurs den enskilde eleven befinner sig i. Skälet till detta är att skapa förutsättningar för en stegrande inläring av de sociala målen över tre år, där kraven på ansvarstagande skall ökas varje år, och där de yngre årskurserna skall kunna lära av de äldre genom dessas föregångsmannaskap och genom att de äldre årskurserna håller i vissa övningsmoment.

Årskurs 1: "Gör dig inte illa."

Läsårets två första veckor ägnas åt att introducera de nyanlända eleverna i gymnasiesystemet i allmänhet och Bernadottemodellen i synnerhet. Redan första dagen tas eleverna om hand av årskurs tre, som ansvarar för presentationsövningar, runtvisning och lunch i handledargrupporna. Nollning förekommer inte, däremot ansvarar en grupp elever ur årskurs tre som sitt projektarbete för ett introduktionsdygn med teambuildingövningar och övernattning i tält med årskurs ett. Under andra veckan får eleverna av årskurs 2 lära sig grundläggande friluftsliv, till exempel fottejning, handhavande av militär utrustning och vikten av vätskebalans.

När årskurs 1 efter åtta dagar i sin nya skola åker ut till Korsö, skall de vara väl medvetna om att treorna under Korsöveckan kommer att vara deras gruppchefer, och att tvåorna kommer att

vara deras sjukvårdare. De skall under veckan läsa kursen Natur och friluftsliv A, LPL1206, fokusera på att se och lära, att följa instruktioner från sina gruppchefer, och i största allmänhet se till att inte ställa till det för sig själva eller någon annan.

Som elev i årskurs 1 skall du efter genomförd Korsövecka ha fått en första praktisk inblick i grupprocesser, utan att ha teoretiserat kring dem. Du skall ha genomfört minst en kamratutvärdering. Du skall ha fått se exempel på kamraters agerande i årskurs 2 och 3, och helst ha byggt upp ett förtroende för treorna som chefer. Du skall vara väl förtrogen med skoletiken och skolans ordningsregler samt grundlagt en relation till personalen.

Årskurs 2: ”Tag hand om dem som har gjort sig illa.”

Innan utresan till Korsö, utbildas årskurs två i grundläggande sjukvård och gruppdynamik inom ramen för kursen Etik och livsfrågor, SOMS1201. Under läsåret 0809 kommer denna kurs att bytas ut till Sjukvård, OM1212, då denna av personalen anses överensstämma bättre med det vi vill förmedla. Eleverna förväntas behärska dels förebyggande omvårdnad, som fottejpling och förhindrande av vätskebrist, dels grundläggande gruppdynamik med fokus på Maslows behovspyramid, samt en del basal akutsjukvård; yttlig blödning, stukning, chock, vätskebrist.

Under Korsöveckan fungerar årskurs 2 som sjukvårdare i sina grupper, med ett roterande schema där en elev varje dag är utsedd till sjukvårdare. De skall varje morgon genomföra sjukmönstring, det vill säga ta emot anmälan från övriga gruppmedlemmar om eventuella sjukdomar och skador, göra en preliminär bedömning av vårdbehovet och tillsammans med gruppchefen och personalen besluta om sjukskrivningar. Under dagen ansvarar de för att sjukvårdsväska finns på alla övningsplatser, och vid tillbud skall de kunna göra ett första omhändertagande och ansvara för att larm går iväg vid behov.

Förutom sjukvården jobbar eleverna vidare med grupprocesser med inriktning på moraliska dilemman och etiska ställningstaganden. De genomför fördjupade förhandlingsövningar, kamratutvärderingar och feedbackövningar.

Årskurs 3: ”Se till att ingen i din grupp gör sig illa.”

Eleverna i den högsta årskursen koncentrerar sig under de två veckorna innan Korsöveckan på studier i gruppdynamik och praktiskt ledarskap under kursen Pedagogiskt ledarskap, LPL1208. Förutom att de repeterar och fördjupar sig i Maslows behovstrappa, lär de sig FIRO-teorin, Johari fönster, kommunikationsteori, kroppsspråk och praktiskt ledarskap.

Årskurs 3-eleverna är under veckan gruppchefer, med ett roterande schema där en elev varje dag är utsedd till gruppchef. De som inte för dagen är gruppchefer, förväntas att när som helt kunna rycka in som ställföreträdande gruppchefer och stötta eller ersätta ordinarie gruppchef. Gruppchefen har till uppgift att genom kloka och genomtänkta beslut se till att gruppens säkerhet hålls på en acceptabel nivå. Han eller hon ansvarar för att samtliga gruppmedlemmar är på rätt plats i rätt tid med rätt utrustning. Gruppcheferna skall introducera de nya eleverna, både i praktiskt friluftsliv och i förhållningssätt enligt skoletiken.

Gruppcheferna bedöms av sina kamrater i en skriftlig utvärdering, vilken vägs in i betygssättningen. Varje kväll samlas dagens och morgondagens alla gruppchefer och sjukvårdare för en återkoppling och ordergivning med personal. Här fångas eventuella missförhållanden, farhågor och glädjeämnen upp och behandlas i möjligaste mån.

3.1.3 Schemat under Korsöveckan

I grova drag ser schemat under veckan ut enligt följande:

Fredag, inryckning:

Uttransport till Korsö. Buss från Slussen till Stavsån, båt till Korsö. Eleverna medtar den militära utrustning de fått ut ett par dagar tidigare. Utdelning av logementsplats, eleverna sover könsuppdelat men tropptvis. Ombyte till uniform, inlämning av civil utrustning. Lunch. För att skapa en enkel första gemensam uppgift, ägnas eftermiddagen åt militär exercis. Middag, därefter ett fyspass, gruppvis utvärdering av dagen, kvällsmacka och nattning. Dagen har egentligen inte mer syfte än att få alla plats och göra dem utbildningsbara till lördag morgon.

Lördag och söndag, byggande av gruppen:

Exercis, grundläggande friluftsliv med betoning på hantering av spritkök, fys, matlagning och utvärderingar. Samtliga övningsmoment genomförs i den egna gruppen eller troppen. En första kamratutvärdering genomförs söndag kväll. Huvudsyftet med dessa två dagar är främst att skapa grupp- och troppstillhörighet. Att lyfta fram konflikter och oönskade beteenden, till exempel med hjälp av kamratutvärdering. De elever som på olika sätt utmärker sig negativt, fångas upp och genomför samtal med personalen, där man försöker få bukt med problemen.

Måndag, tisdag, onsdag: Årskursvis kursundervisning.

Dagarna inleds och avslutas med gemensam morgonfys och utvärdering. Frukost, lunch och middag utspisas troppvis. Resten av dagen tillbringas årskursvis, där eleverna läser moment ur sina respektive kurser. Dessa dagar har dubbla syften; dels att få ut undervisningstid i de enskilda kurserna, på moment som inte handlar om gruppdynamik, dels att under gemensam tid fortsätta bygga gruppen och börja utsätta den för påfrestningar. Under dessa dagar brukar utmattningen ta ut sin rätt, och mycket tid får läggas på debriefing, konflikthantering och inbillningssjuka. Stort ansvar faller på gruppchefer och sjukvårdare, vilka lyfts in så mycket som möjligt så länge personalen anser det lämpligt.

Onsdag kväll till torsdag kväll: Slutövning.

Ett dygn i fält genomförs troppvis, där troppen får uppgifter som kräver expertkunskap ur alla tre årskurserna utefter det eleverna lärt sig under veckan. Här försöker vi praktiskt betona att alla har en viktig plats att fylla, oavsett årskurs. Ett exempel på en lämplig övning är ett moment där gruppen skall ta hand om och transportera flera skadade medlemmar under tidspress. Om gruppchefen disponerar sin grupp som vi tänkt oss, så får ettorna bära bår och hjälpa till med kartläsningen, medan tvåorna sköter omhändertagandet och treorna gör väg- och taktikval. Ett annat exempel är att varje gruppmedlem får ett spelkort som skall kunna visas upp för övningsledningen när som helst under övningen. Om kortet tappas bort, får hela troppen poängavdrag.

Fredag: Avrustning

Städning, återställning och hemresa.

Efter en välbehövlig helgvila, återvänder eleverna till skolan där tre dagar är avsatta för återställande av materiel samt utvärdering av övningen, personalens, kamraternas och din egen insats.

3.2 Planen fortsätter utvecklas: Metakognitionen

Parallellt med att utbildningsstegen från årskurs 1 till 3 växte fram, växte också elevernas medvetande om den. Gång på gång såg vi hur grupprocesserna verkligen satte fart när vi överraskade eleverna, satte dem i en oväntad situation och lät dem lösa uppgifter de var helt oförberedda på. Vi såg det som en utmaning att hålla eleverna omedvetna om våra planer, och trodde också att vi skulle få större utbildningseffekt ju mindre de visste.

Ungefär samtidigt som hemlighetsmakeriet blev en orimligt stor arbetsuppgift, slog tanken oss att göra tvärt om på en del områden. Hur var det nu med metakognition? Skulle det faktiskt kunna öka elevernas inläring om vi gjorde eleverna medvetna om den resa de skulle företa sig? Vi kom fram till att vi låtit överraskningsmomentets nytta överskugga fördelen av att i förväg tala om vad eleverna förväntas lära sig. Vi kunde fortfarande låta enskilda övningsmoment innehålla överraskningar, och ändå sluta smussa med vår plan för social fostran. Efter en tids resonemang, valde vi att tolka våra skyldigheter när det gäller det sociala uppdraget på samma sätt som när det gäller kurser:

”Utöver de nationella målen och betygskriterierna ställs det krav på att skolan utformar en lokal planering. I den lokala planeringen ska nationella mål och betygskriterier tolkas och utvecklas så att det klargörs vad undervisningen ska innehålla, hur den ska utformas och vilka kunskaper eleven ska ha utvecklat för att få ett visst betyg. De överenskommelser som görs i det lokala planeringsarbetet bör dokumenteras och varje lärare bör dokumentera de planer som utformas i samråd med eleverna. Varje lärare är skyldig att för elever och föräldrar kunna redovisa vad som gäller för den egna verksamheten.”²⁸

²⁸ Skolverkets hemsida, sökord ”Lokal planering utifrån styrdokumentet”, träff nummer 1: <http://www.skolverket.se/sb/d/1450#listAnchor6865>. Hämtat 080503.

Hur har vi försökt göra eleverna medvetna om deras egen fostran?

För att presentera vår plan tydligt, finns några fasta punkter som skall passeras:

- Redan på gymnasiemässan och egna ”öppna hus” skall vi informera intresserade elever och föräldrar om vår stegringsplan för social utveckling.
- Under första dagen i årskurs 1, förklaras grupp- och tropporganisationen. Under denna genomgång skall det klart och tydligt redovisas hur eleverna förväntas utvecklas under sina tre år, från ”meniga” till gruppchefer, och hur vi skall stödja och utbilda för den utvecklingen.
- När den lokala tolkningen till kursen Etik och livsfrågor presenteras i början av årskurs 2, skall eleverna informeras om hur den hänger ihop med kursen Pedagogiskt ledarskap i årskurs 3.
- När gruppprocesser börjar behandlas i årskurs 2, skall det poängteras att fördjupning sker i årskurs 3. Så fort det är lämpligt, skall teorimoment knytas till elevernas erfarenheter från deras första Korsövecka.
- Teoriavsnitten i kursen Pedagogiskt ledarskap i årskurs 3 skall så ofta som möjligt baseras på elevernas erfarenheter från tidigare år.
- Vid avslutningen lämnar årskurs 3 över skolans fana till den pojke och flicka i årskurs 2 som valts till bästa kamrater. Detta skall symbolisera ett överlämnande av ledarskapet på skolan, vilket också uttalas av personalen under avslutningsceremonin.

4 Steg tre, Observationen: Intervjuresultat

Här sammanfattas elevernas samtal i fokusgrupper efter meningskategorisering enligt Kvale. Grupperna var sammansatta på följande sätt, namnen är ändrade av mig för avpersonifiering:

Grupp nummer 1 bestod av Adam, Jenny, Kristian och Sara. Samtliga känner varandra väl, även om Adam och Kristian kom till skolan först i årskurs 2. Jag har inte upplevt att det funnits några konflikter i gruppen, och alla fyra är relativt högpresterande. Att pojkarna bara genomfört två Korsöveckor var inget jag tänkte på från början, men det visade sig bli en intressant vinkel.

Grupp nummer 2 bestod av Peter, Caroline, Mattias och Sofia. Fyra elever som har följt varandra från årskurs 1. Alla har genomfört samtliga Korsöveckor, förutom Peter som i årskurs 2 uteblev på grund av skada. Mattias och Caroline har under skoltiden fått ta emot en del kritik i elevutvärderingar och feedbackövningar för att de tagit för stor plats vid gruppövningar, och har vid flera tillfällen tagit upp det med mig. De har sagt sig förstå kritiken, men i perioder haft svårt att veta vad de skall göra åt den.

Grupp nummer 3: Jacob, Mats, Annika och Petra. Annika och Petra fick förhinder i sista stund, men jag valde att genomföra samtalet ändå. Jag önskade att jag läst på noggrannare om ”over-recruiting” i förväg. Jacob har i perioder haft vikande närvaro, men har ändå lyckats skaffa sig de betyg som krävs för slutbetyg. Mats har anmälts i ett mobbningsärende under höstterminen, cirka åtta månader innan denna undersökning, och har efter detta på eget bevåg bett offret om ursäkt skriftligt och muntligt, samt bett hela årskurs 3 om ursäkt muntligt för att han har sänkt förtroendet för årskursen som ledare.

4.1 Den första frågeställningen: Produkten.

Är eleverna medvetna om vad de lär sig under sina tre Korsöveckor, vad gäller de sociala målen, och i så fall i vilken utsträckning och på vilket sätt?

Det som slog mig först, var att samtliga tre grupper på den öppna frågeställningen ”Vad har ni under era tre år lärt er på Korsö?” i princip helt och hållet byggde sina samtal kring resonemang om sociala mål. Efter alla timmars undervisning i orientering, överlevnad, bivackbyggnad och allemansrätt, hade jag absolut väntat mig mycket prat om friluftsliv. Samma sak gällde det militära inslaget, med uppställningsformer, exercis, ordergivning och visitationer. Det förefaller som att eleverna har uppfattat allt detta som medel för att nå de allt överskuggande sociala målen. Om det är så, känns det betryggande att se att de inte låser sig vid yta, utan kan se djup och bakomliggande effekter i undervisningen, men samtidigt är det oroväckande om alla andra kursmål passerat omärkt förbi eleverna.

Min farhåga om att jag skulle vara tvungen att styra grupperna för att få dem att öppna upp om vår sociala plan försvann hur som helst, och samtalen kan egentligen sammanfattas med ett enda citat:

”Vänskap är det första jag tänker på när jag tänker på Korsö. Det är som lärarna sade, så mycket som händer på Korsö under en vecka, så mycket kanske händer på ett år med vanliga skoldagar” *Mattias*

Vi har som tidigare nämnts valt att lägga stor vikt vid utbildning i gruppprocesser, för att nå de sociala målen i läroplanen. Maslows behovspyramid som en modell för mänskligt beteende i pressade situationer har varit en modell. UGL-utbildningens illustration av olika personlighetstyper i en grupp med hjälp av djur en annan. När eleverna fick prata fritt, kom de ofta in på ämnet:

”Det där tycker jag är jättenyttigt, för när det gäller friluftsliv och den mänskliga faktorn, folk klagar, de gör inte det de skall. Att verkligen få uppleva det. Du kan göra en perfekt planering, men det funkar inte om inte folk spelar med.”

Karl

”Man lär sig respektera folk och deras beslut, oavsett om jag har något emot det eller inte, för man har ju lärt sig fungera och samarbeta med alla slags människor, i och med att det är många olika personligheter i en grupp. Till exempel på jobbet nu så känner jag, att jag kanske inte tycker om alla jag jobbar med men jag respekterar dem och får lära mig respektera deras beslut.” *Sofia*

Trots att informanterna gång på gång närmade sig ämnet, krävdes det oftast raka frågeställningar från mig för att de skulle nämna några teorier vid namn. Maslow och UGL's djurmodell var det som kom upp självmant, medan FIRO och Johari fönster mer eller mindre fick dras ur informanterna. Oavsett detta, beskrev eleverna klart och tydligt samtliga teorier som gått igenom även om de inte namngav dem. Det känns här som att innehållet i teorierna lärts ut noggrannare än nomenklaturen, vilket känns som ett bra val om man tvingas välja.

Vår tanke är att en stor del av att förstå gruppprocesser är att se sin egen plats i gruppen. Om inte individen växer, kan inte heller gruppen göra det. Dessutom har vår tolkning av ”individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande”²⁹ lett till att personlig utveckling är ett måste. För att våga ”zooma ut” och se din del i gruppen, och ta till dig feedback, krävs en mognad och trygghet som individ. Skolans plan för att utveckla individerna är att utsätta dem för lagom svåra provningar, att sätta dem i ett sammanhang som

²⁹ Lpf 94

de inte är förberedda på men ändå bedöms klara av, till exempel en tung förflyttning, ett oförberett överlevnadsdygn, eller en förhandlingsövning om mat på tom mage. Enligt informanterna ges under Korsöveckan många tillfällen till denna personliga utveckling:

”Jag har alltid varit blyg och haft svårt att ta plats i grupp. Där fick jag sättas på prov, för man var tvungen att vara med i gruppen vare sig man vill eller inte. [...] Tredje året lärde man sig att leda. Jag är alldeles för mesig.” *Sofia*

”Genom de här tre åren så vet jag hur jag reagerar på stress och hur jag blir som person när jag inte får sömn eller mat.” *Caroline*

”Det jag känner att jag lärt mig på Korsö framförallt är att jag har lärt mig bli mer ödmjuk i hur jag lever” *Mattias*

”Jag var för torr, jag kom inte in i gruppen, och jag tänkte: ’Det är något jag gör som är fel.’” *Mattias*

”Det är personlig utveckling, och att lära sig ta ansvar för saker och ting. Och det blir som i den riktiga världen, att pappa kan inte alltid skydda en och hjälpa en, man måste själv ta ansvar.” *Mats*

”Jag har lärt mig att se mina brister, och ändra på dem [...] Jag har fått bättre tålamod [...] Det har lärt mig att ta itu med saker och ting.” *Sofia*

För att kunna hävda att vi har nått en utbildningseffekt, bör en utveckling av elevernas sociala färdigheter kunna märkas även utanför Korsöveckan. Annars framstår det mest som ett spel för galleriet under några begränsade dygn. Det är stor skillnad på att under en vecka kunna uppträda respektfullt i uniform med en klar befälsstruktur mellan årskurser och personal, och att göra det under informella former under resten av året. Vi har ofta känt att de positiva effekterna från Korsöveckan sitter kvar under en stor del av läsåret. Eleverna är respektfulla i sitt uppträdande mot kamrater och personal, de sköter tidspassning mycket bra, och får så gott som alltid positiv feedback när de samverkar med institutioner, företag och myndigheter utanför skolan. Det kan förstås finnas en mängd olika förklaringar till detta, men vår uppfattning har varit att det är något som till stor del sker tack vare Korsöveckan. Informanterna nämnde själva detta vid flera tillfällen, och förefaller dela vår uppfattning om Korsöveckans betydelse:

”Som trea, så fort man sätter sin fot på skolan måste man vara ett bra föredöme.” *Jacob*

”Korsö sätter en standard för hur man skall bete sig i skolan.” *Mats*

”Om man bara skall ta gemenskapen, hade det nog tagit mer än ett halvår att uppnå den gemenskap vi fick på Korsö under en vecka.” *Mats*

”Visa respekt tycker jag verkligen man fick lära sig. I ettan hade man inte accepterat om vem som helst skulle leda en, men mer och mer genom åren blev det mer att man respekterar varandra, och så förstod man ’Det är den här personen som leder nu, så lyssna.’” *Sara*

”Jag har lärt mig saker om folk på den här skolan som jag aldrig skulle ha lärt mig annars. [utan Korsöveckan]” *Mats*

För att utveckla ovanstående resonemang, bör utbildningseffekten förstås nå även utanför skolans väggar, och sitta i så länge som möjligt. Dessutom, för att öka utbildningseffekten, ser vi det som viktigt att aktivt koppla det som lärs ut i skolan till verkligheten utanför skolan. Det är alltid lättare att hålla ett undervisningspass (ett krav för att få ta upp elevernas tid, skulle en del hävda) om jag kan svara på frågan ”Vad skall vi ha det här till?” Utan att bli styrda, tog eleverna upp den aspekten flera gånger:

”Jag tror man kan använda det på alla arbetsplatser. I alla pressade situationer kan det vara så att man stöter på sådana här situationer, även på kontorsarbetsplatser.” *Adam*

”Det [att passa tider] tror jag är en jättebra erfarenhet när man kommer ut i arbetslivet eller pluggar vidare [...] Just för att vi haft en sådan disciplin både på Korsö och i skolan [...] Där tror jag verkligen att vi lärt oss något för livet.” *Caroline*

”Vid skadan, jag släckte branden och informerade ledarna, då har jag gjort mitt jobb och hoppas att andra gör sitt. Jag lär mig lita på att andra gör sitt jobb, man lär sig sin plats i kedjan. Det kan man göra i arbetslivet, man gör sitt jobb ordentligt och lämnar det ifrån sig.” *Mattias*

Värt att notera är att eleverna utan att ha varit aktiva i arbetslivet under några längre perioder, lyfter fram egenskaper som stresshantering, tidspassning, tillit samt ordning och uppförande som egenskaper som hjälper dig att bli en bra medarbetare. Ingen av eleverna nämnde dessa egenskaper i kombination med sådant som kreativitet och analytisk förmåga. Det är viktigt för oss att poängtera även dessa värden under resten av året, så att vi inte bara producerar rakryggade, tidspassande robotar.

I och med ovanstående sammanställning, förefaller det fastställt att eleverna har en tydlig uppfattning om att de lärt sig tolerans, ansvarstagande, och förståelse för andra människor. De hävdar vidare att de utvecklats på det personliga planet, och lärt sig sociala färdigheter som de kunnat använda i skolan och kommer att ha nytta av i sitt framtida yrkesliv.

4.2 Den andra frågeställningen: Processen.

”Processen.” Har eleverna en bild av den egna lärprocessen, och hur ser den i så fall ut? Hur ter sig deras föreställningar om när de uppnådde olika mål och hur det gick till?

Om metakognition kan anses bekräftat i och med samtalen kring min första frågeställning, avseende en medvetenhet hos eleverna om *vad* de lärt sig, så återstår nu att se på medvetenheten om *hur* de lärt sig. Vad gäller den treåriga stegringsplanen, har vi undrat över hur mycket eleverna tänker på föregående år när de kommer ut till Korsö igen. Ibland har synpunkten förts fram om att tiden mellan övningarna är för lång (ett år) för att en koppling skall kännas av och förstås. Efter samtalen i fokusgrupperna verkar det som att den farhågan kan lämnas bakom oss.

Det förefaller som att stegringsföljden åtminstone för elever i trean är väldigt klar och tydlig. Samtliga informantgrupper tog upp det självmant vid flera tillfällen, och använde den som ett gott exempel på fungerande pedagogik. Det som var extra positivt, var att elevernas roll som sjukvårdare i årskurs två klart och tydligt markerades som ett mellansteg mellan ettan och trean. Vid tidigare utvärderingar under och efter Korsöveckan, har årskurs två fört fram synpunkten att de känt sig isolerade under övningen och utanför gemenskapen mellan ettan och trean. Kanske behövs det retrospektiv som erbjuds som trea för att eleverna skall inse tanken bakom rollen i årskurs två. Kanske behöver vi vara tydligare när vi lägger fram den.

Värt att notera är också att informanterna upplevde steget mellan årskurs två och tre som stort, men att de också sade sig vara väl förberedda för den nya uppgiften.

”I ettan blev man ledd hela tiden, i tvåan blev det mer ansvar. Då blev det så att treorna tar hand om ettorna, och vi hjälper till. Treorna räknar med att vi vet vad man skall ha på sig hur man städar och vad man skall ha med sig [...] I trean går det in på ledarskap, vi blev ansvariga för en hel grupp. Om jag är gruppledare och till exempel får reda på att vi skall ha ett fyspass, då måste jag förutsäga att vi skall ha med oss vattenflaska.” *Mats*

”I ettan är det ju: ’Se på alla andra, gör som alla andra, gör inget dumt.’ I tvåan var man som en fadder. Treorna var ledare, tvåorna var faddrar.” *Jacob*

”Det var ju mycket, mycket större ansvar än föregående år” *Jacob*

”Vi fick ju vara sjukvårdare, och ta ansvar för hur alla mådde” *Karl*

”Det var bra, för då var det övning inför trean, för treorna har ledarskap.” *Sara*

”Det var kul att få ansvaret. De sade ’Nu har du gått här i två år, nu vet du vad som är rätt och fel.’” *Jacob*

”Jag kommer ihåg också, att de sade att man skulle komma ihåg det till trean för vi skulle göra [om] det” *Sara*

Uttalanden av typen ”vi hade ansvar för hur alla mådde” återkom flera gånger. Jag vet att tvåornas uppgift inte framställs på detta drastiska sätt av personalen, det förefaller snarare vara en självpåtagen roll. Det är anmärkningsvärt att eleverna tagit på sig detta ansvar, vilket är en stor uppgift för en suttonåring. Tvåorna förväntas inte ha ansvar för hur alla mår, snarare att ha ett vakande öga över utvecklingen och ansvara för rapporteringen till personalen. Möjligen har eleverna som tvåor sökt en större utmaning än den vi egentligen tänkt oss, vilket skulle kunna tyda på att vi underskattar deras förmåga.

Som tidigare nämnts, betonade eleverna flera gånger sin personliga utveckling. Det som är intressant ur perspektivet ”medvetenhet om *hur* man lär sig”, är att den personliga utvecklingen vid flera tillfällen medvetet kopplades till just stegringsföljden från årskurs 1 till 3. Informanterna gav ofta exempel på hur de upplevt att de vuxit som individer från år till år:

”I ettan för att allt var så nytt, man hade inte hittat sin plats, man kände inte lärarna. Jag kände i alla fall att på Korsö var jag ugglan som tittar på, lyssnar, gör som man blir tillsagd. Och sedan i tvåan visste man hur det fungerar, man lärde känna alla lite bättre, man blev säkrare” *Caroline*

”Jag lärde mig mycket om mig själv. Genom alla år, från hur man reagerade i ettan, till hur man använde erfarenheterna från ettan i tvåan, erfarenheter från ettan och tvåan i trean. Allt om hur man själv väljer att hantera vissa situationer när man själv är under press för att inte drabba en hel grupp.” *Jenny*

”Jag känner verkligen av den här kurvan uppåt, från ettan till trean, att man verkligen har gått framåt.” *Karl*

Skolans tanke med de två inledande veckorna på skolan, är dels att förbereda eleverna på det höga tempot under Korsöveckan, dels att skapa en teoribas som kan prövas och återkopplas till under veckan, enligt Kolbs tankar om erfarenhetsbaserat lärande.³⁰ Kopplingen mellan teori och praktik var något som ofta återkom i samtalen:

”Man kan läsa en sak, men det är en helt annan sak när man hamnar i situationen” *Sara*

”Grejen med Korsö, tycker jag [...] är att vi kan använda det som exempel i uppgifter efteråt. Och det är bara en vecka det handlar om, det är inte mycket tid egentligen.” *Karl*

”Jag tänker såhär: När vi var ute och gjorde något så hade vi först fått lära oss om Maslows behovspyramid, och då kunde man sätta in sig i ’Vilket behov har jag varit i det här dygnet?’ Det var därför jag tror vi hade det, för att kunna koppla en teoretisk sak till det praktiska.” *Sara*

”Då snackade vi ihop oss, vi satt en kväll treorna i B-troppen, så gick Löpare och Amin och använde sig av Thomas metoder från lektionerna, och sedan fungerade det.” *Caroline*

Grupperna tog flera gånger upp den stora effekten av att i praktiken få prova saker man läst om, oavsett vad det var som skulle läras in. Även om jag i den här uppsatsen fokuserar på

³⁰ Se fig 1

inläring om sociala mål, gavs belägg för det erfarenhetsbaserade lärandet genom att det exemplifierades med moment ur kurserna, som till exempel sjukvård och orientering.

Treornas roll som förebilder kom också upp många gånger. Där kändes det uppenbart att delen av samarbetslärande som handlar om att äldre lär yngre är väl förankrad hos eleverna.

”Och det där med kamratuppfostran. Som lärarna säger hela tiden: ’De gör inte som vi säger, utan som ni gör.’ Och det funkar ju så.” *Jacob*

”Men jag tycker att de har lagt upp det såhär varje år, att ettorna och treorna håller ihop. Det är ju för att treorna kan skolan och de skall lära upp ettorna.”
Sara

”I trean hade man det i bakhuvudet, att man måste uppträda bra hela tiden. Man kan inte komma sent, man kan inte glömma något, man kan inte ha mössa på sig inomhus. Det var mycket mer att tänka på, att uppträda på ett bra sätt eftersom ettor och tvåor gjorde som de såg att vi gjorde.” *Jenny*

Det som samtidigt berördes betydligt mindre, var rena kursmål som lärdes ut av äldrekursarna. Här verkar informanterna helt fokuserade på den fostrande delen som föregångsmän, och bortser från den pedagogiska nyttan av att äldre elever delar med sig av sina kunskaper på andra områden. Detta går hand i hand med att vi flera gånger har misslyckats med att dra igång mentorsprogram på skolan, där vår tanke har varit att äldre elever skall hålla i stödundervisning och läxhjälp. Mentorerna har dykt upp, men inte de yngre eleverna. Detta väcker frågan i mig, om elever uppfattar att de äldre årskurserna kan vara förebilder när det gäller social interaktion, men när det kommer till undervisning i kurser så är läraren den allenarådande auktoriteten.

Det känns nu uppenbart att eleverna har en stark känsla av att det finns en stegringsföljd över tre år vad gäller ansvar för sig själv och andra. Samma sak gäller elevernas bild av erfarenhetsbaserat lärande, som gång på gång togs upp och exemplifierades under samtalen. När det gäller samarbetslärande, var det fascinerande att höra att eleverna tog upp både utbildningseffekten i årskurs 1 avseende att bli upplärd av äldre årskurser, och hur det påverkar treornas syn på vikten av föregångsmannaskap. För att få reda på när eleverna insåg

att det fanns en stegringsföljd, var jag tvungen att ställa en rak fråga. Svaret blev i de allra flesta fall ”i tvåan.”

5 Steg fyra: Utvärdering och reflektion

För utvärdera det arbete som hittills är gjort på skolan, vill jag först återvända till de två frågeställningarna i observationsdelen, och ta upp dem separat. Först ”Produkten.” Är eleverna medvetna om vad de lär sig under sina tre Korsöveckor, vad gäller de sociala målen, och i så fall i vilken utsträckning och på vilket sätt?

Att eleverna i hög grad är medvetna om vad de lär sig när det gäller de sociala målen framstår som uppenbart. De återvänder under fokusgruppsintervjuerna hela tiden, utan min styrning, till ökat ansvarstagande för sig själv och andra, till ökad kunskap om gruppprocesser, till ökad förståelse för andra människor. Vid flera tillfällen ser de dessutom en koppling till livet utanför skolan, där de hävdar att de redan har haft, eller tror att de kommer att ha, nytta av de uppnådda färdigheterna. Detta ”vad de lär sig” är filtrerat genom vår tolkning av de sociala målen. Vårt uppdrag att sköta ”individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande” verkar vara något vi faktiskt har löst. Däremot kan det vara aktuellt att se över vår övriga sociala uppdrag. När vi alla de sociala mål som Lpf 94 ställer upp? Har vi till exempel ökat elevens vilja att aktivt delta i samhällslivet? Har vi övertolkat vårt ansvar, enligt Biesta? Vår tolkning skulle helt enkelt må bra av en översyn.

Vidare bör vi se över alla de ingående delarna i *cognitive acceleration programs*.³¹ Vi lyckas i min mening lösa två av dem på ett bra sätt. Vi utmanar elevernas gamla tankemönster och -banor, och utnyttjar gruppen som en problemlösningseenhet. Förutsättningarna för metakognition, som ju är den här uppsatsens huvudavgränsning, skulle kunna ökas. Till exempel hävdar eleverna att de först i årskurs 2 insåg att det fanns en utbildningsstege över tre år. Tydligt räcker det inte att informera de nya ettorna i två veckor vid skolstart och låta dem se årskurs 2 och 3 agera på Korsö. Kanske har de för fullt upp med att bara finnas till och skapa sig en plats i ett helt nytt sammanhang för att samtidigt tänka på en liten del av sin utbildning på tre års sikt. Vi borde förmodligen påminna dem om treårsstegen flera gånger under årskurs 1. Och ändå är det bara en del av lösningen.

³¹ Adey, s 84

När det till exempel gäller samarbetslärande, så har vi formella moment, dels övningsmoment, men också fastlagda feedbackövningar, som säkerställer denna undervisningsform. För metakognitionen saknas den typen av fasta moment. Förfarandet med loggböcker, där eleven skriftligt får reflektera över det egna lärandet, förefaller som ett arbetssätt som absolut är värt att pröva. Frågan om dess för- och nackdelar bör först lösas, där eventuell bedömning och betygsättning av dessa journaler är en springande punkt. Elever tenderar att ta uppgifter som betygsätts på större allvar, samtidigt begränsas det fria tänkandet i till exempel en loggbok om eleven försöker skriva det som förväntas ge högst betyg.³² Vidare är metakognition inget man automatiskt blir bra på av sig själv. Vissa förutsättningar måste vara uppfyllda, till exempel medvetenhet om olika typer av problem och självkänedom.³³ Dessa förutsättningar ökar med ålder och lösande av fler och mer komplexa uppgifter.³⁴ Här borde kursen Arbetssätt och lärande, LPL1201, som läses av årskurs 1 direkt efter hemkomsten från Korsö, anpassas och säkerställa dessa förutsättningar.

Så till ”Processen.” Har eleverna en bild av den egna lärprocessen, och hur ser den i så fall ut? Hur ter sig deras föreställningar om när de uppnådde olika mål och hur det gick till? Eleverna ger under samtalen exempel på en god inblick i att många moment med erfarenhetsbaserat lärande har förekommit, och de lyfter också fram pedagogiska fördelar med denna pedagogik. Som jag tidigare varit inne på, visar informanternas resonemang på en del luckor, exempelvis när det gäller tidpunkten för deras förståelse. Vi måste göra eleverna medvetna om kognitionen tidigare än idag. Själv har jag återkommit till två saker i vårt genomförande kopplade till Kolbs modell:³⁵ För det första ges ganska lite tid till steg II, reflektion. Reflektionen görs på Korsö direkt efter övningsmoment, när eleverna ofta är trötta och/eller hungriga. Visst sker en hel del reflektion fortsättningsvis på den egna kammaren, men den av oss styrda delen borde utökas och formaliseras, så att vi är säkra på att den genomförs. För det andra sker teoretiseringen, steg III, i många fall nästan ett år efter genomförd övning. När treorna skall teoretisera om grupprocesser och ledarskap, återknyts undervisningen till förra årets övning. Säkert ett fantastiskt sätt att knyta ihop den treåriga stegringsmodellen, men jag föreställer mig att fler saker skulle må bra av att teoretiseras kring i mer direkt anknytning till övningen.

³² Phyllis Creme, ”Should student learning journals be assessed?”, *Assessment & Evaluation in higher education*, 30 (2005:3, June) s. 287-296

³³ Pintrich, s 220-222

³⁴ Bettina Dahl, ”What could we learn about cognitive learning processes by asking the pupils?”, rapp. (Norwegian Centre for Mathematics Education, 2002)

³⁵ Se fig 1

Så samarbetslärande. Till stor del har den dykt upp som en pedagogisk modell på skolan av en slump. Tvåor och treor behövde övningstrupp, och där fanns ettorna som oskrivna blad, redo att storögt höra upp på sina äldre kamrater. Dessutom har treornas ledarskap och tvåornas ansvarstagande som sjukvårdare möjliggjort ett säkert genomförande av moment som annars skulle ha krävt en stor personalstyrka. I och med detta har vi löst två saker, men med lite mer eftertanke skulle vi kunna se till att även de som är i mottagaränden får mer nytta av denna modell. Den sociala fostran av äldre elever sitter numera i väggarna, men jag föreställer mig att nya elever även skulle kunna nå högre betygsomdöme i enskilda kursmål om de hade sina äldre skolkamrater som instruktörer. Detta för oss in på en speciell modell av samarbetslärande och *peer teaching* som borde utforskas av oss, nämligen *supplemental instruction, SI*, som innefattar en speciell modell för hur utbildning av instruktörerna i de äldre årskurserna. En utvecklingsmöjlighet skulle kunna vara att inspireras av SI-modellen, även om den inte följs till punkt och pricka.³⁶

Eleverna på Bernadottegymnasiet alltså har en hög grad av medvetenhet kring det egna lärandet vad gäller sociala mål som anges i läroplanen. De är i stor utsträckning medvetna om både *vad* och *hur* de lär sig. Kraven för att metakognition skall gälla anses därför uppfyllda, även om detta går att utveckla vidare.

Förutom reservationerna ovan angående graden av metakognition finns en del att säga även om själva Bernadottegymnasiet. Det är naturligt att en skola med 12 års tradition av samarbete med uniformsyrken, där erfarenhetsbaserat lärande ingår i den pedagogiska grundsynen, och där sociala färdigheter som ordning, uppförande och kamratskap ständigt nämns, har förutsättningar att lyckas med en fältövning av det här slaget. Inte minst måste man väga in den elev- och personalprofil som rekryteras. Skolan har åtminstone de senaste sex åren haft fler sökande än vad man kunnat bereda plats för, vilket medfört fler studiemotiverade elever som specifikt sökt sig till just Bernadottegymnasiet. Även vid personalrekrytering efterfrågas aktivt färdigheter som till exempel friluftsvana. Denna medvetna rekrytering i kombination med ett attraktivt innerstadsläge gör att ovanligt stora delar av personalen kan hålla i fältövningar av det här slaget, och dessutom medvetet se sin

³⁶ Som lästips vad gäller denna utveckling från avgränsningen, se Maureen Hurley, Glen Jacobs, Melinda Gilbert, "The Basic SI Model", *New Directions for Teaching and Learning* (2006:106, Summer) eller Sandra Yancy McGuire, "The impact of Supplemental Instruction on Teaching Students How to Learn", *New Directions for Teaching and Learning* (2006:106, Summer)

roll som föregångsmän under hela skolåret. Undersökningen av hur väl arbetssättet fungerar gäller som sagt endast denna skolverksamhet, alla övriga paralleller lämnas till läsaren.

Ytterligare ett exempel på elevernas höga grad av social mognad, är sättet de hanterade intervjusituationen på, i princip helt på egen hand. Samtalen hölls levande och intressanta ur flera aspekter. Alla tilläts komma till tals, och eleverna hjälpte varandra att komma vidare när gruppen körde fast.

Bristen på dokumentation från Bernadottegymnasiets sida är uppenbar. Detta är det första samlade dokument som beskriver en stor del av verksamheten, dessutom med ett vetenskapligt synsätt. En så komplex situation som en sjudagars fältövning med mer än 100 elever, borde finnas tydligare beskriven i skolans arkiv. Den starka muntliga traditionen kring teoribakgrunden i denna uppsats borde snarast överföras till skriftlig.

Det måste hållas i minnet att aktionsforskningen är en cykel. När nu första varvet snart är avslutat, betyder inte det att utvecklingsarbetet är klart. Nästa steg i cykeln måste ta vid, nämligen strategisk planerig inför nästa genomförande. Om inte det steget tas, är detta snart bara ännu en gammal utvärdering i en gammal pärm, som om några år med ett snett leende kommer hamna i pappersåtervinningen. Jag kan inte lägga ansvaret för att nästa steg tas på någon annan än mig själv.

Käll- och litteraturförteckning

Otryckta källor

Intervjuer (i författarens ägo)

Tryckta källor

Adey, Philip, "Evidence for Long-term Effects: Promises and Pitfalls", *Evaluation and Research in Education*, 18 (2004: 1&2), pp 83–101.

Appalachia Educational Laboratory (AEL) *Research Digest. Effective Instructional Strategies*, (AEL, Edvantia, 2005). [Översikten bygger på en opublicerad rapport av Jennifer Richards.]

Barbour, Robert H, "Metaknowledge in tertiary education" i *Higher Education in a Changing World: Proceedings of HERDSA Annual International Conference*, S Barrie och K Sutherland (red) (Sydney: University of Sydney, 2005).

Biesta, Gert, *Bortom lärandet* (Lund: Studentlitteratur, 2006).

Bjereld, Ulf, Marie Demker, Jonas Hinnfors, *Varför vetenskap? Om vikten av problem och teori i forskningsprocessen* (Lund: Studentlitteratur, 2002).

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K., *Should we be using Learning Styles? What research has to say to practice*, (London; Learning and Skills Development Agency, 2004).

Cohen, Louis, Lawrence Manion, Keith Morrison, *Research methods in education, 6 ed.* (New York: Routledge, 2007).

Crene, Phyllis, "Should student learning journals be assessed?", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2005:3) pp 287–296.

Dahl, Bettina, "What could we learn about cognitive learning processes by asking the pupils?", rapp. (Norwegian Centre for Mathematics Education, 2002).

Hurley, Maureen, Glen Jacobs, Melinda Gilbert, "The Basic SI Model", *New Directions for Teaching and Learning* (2006:106), pp 11–22.

Kolb, David A, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development* (Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1984).

- Koob, Jeffrey J, Joanie Funk, "Kolb's Learning Style Inventory; Issues of Reliability and Validity", *Research on Social Work Practice*, 12 (2002:2), pp 293–308.
- Kvale, Steinar, *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Lund: Studentlitteratur, 1997).
- Lindholm, Mikael, *Pedagogiska grunder* (Stockholm: Försvarsmakten, 2006).
- Marzano, R. J. *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. (Aurora, CO: Mid-Continental Regional Educational Laboratory, 1998).
- Marzano, R. J. *What works in schools: Translating research into action*. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003).
- McNiff, Jean, Pamela Lomax, Jack Whitehead, *You and Your Action Research Project* (New York: RoutledgeFalmer, 2003).
- Pintrich, Paul R, "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing", *Theory into Practice*, 41 (2002:4), pp 219–225.
- Repstad, Pål, *Närhet och distans – Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap* (Lund: Studentlitteratur, 1993).
- Rönnerman, Karin, *Aktionsforskning i praktiken* (Lund: Studentlitteratur, 2004).
- Skolverket, *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*.(Skolverket, 1994).
- Wagner, Mimi, Ann Gansemer-Topf, "Learning by Teaching Others: a Qualitative Study Exploring the Benefits of Peer Teaching", *Landscape Journal* (2005:24), pp 198–208.
- Yancy McGuire, Sandra, "The impact of Supplemental Instruction on Teaching Students How to Learn", *New Directions for Teaching and Learning* (2006:106), pp 3–10.

Elektroniska källor

Skolverkets hemsida, www.skolverket.se

Bilaga 1

KÄLL- OCH LITTERATURSÖKNING

Frågeställningar:

- ”Produkten.” Är eleverna medvetna om vad de lär sig under sina tre Korsöveckor, vad gäller de sociala målen, och i så fall i vilken utsträckning och på vilket sätt?
- ”Processen.” Har eleverna en bild av den egna lärprocessen, och hur ser den i så fall ut? Hur ter sig deras föreställningar om när de uppnådde olika mål och hur det gick till?

VAD?

Vilka ämnesord har du sökt på?

Ämnesord	Synonymer
Följande sökord har väglett litteratursökningen i databaserna: Action research; Aktionsforskning; Experiential learning; Kolb; Dewey; Lewin; Peer teaching; Supplemental instruction; Cooperative learning; Metacognition; Metacognitive skills; Metacognitive awareness; Upplevelsebaserad inläring; Erfarenhetsbaserad inläring; Democratic education; Värdegrund; Moral values/ethics in education.	

VARFÖR?

Varför har du valt just dessa ämnesord?

De ringar in de teoretiska och metodologiska utgångspunkterna för uppsatsen.

HUR?

Hur har du sökt i de olika databaserna?

Databas	Söksträng	Antal träffar	Antal relevanta träffar
ERIC Education Resources Information Center	Se kommentar nedan.	Se kommentar nedan	Se kommentar nedan
EBSCO HOST Research Databases			
SAGE Journals Online			
SpringerLink			
Google Scholar			

KOMMENTARER:

Detta är ingen metastudie. Litteratursökningen har byggts på ett pragmatiskt arbetssätt, där jag i huvudsak har arbetat via referenser och hänvisningar i de arbeten jag fick fram i databassökningarna. Jag har därför inte sett det som relevant i förhållande till mina resultat att reflektera över olika kvantitativa mått på en begränsad del av litteratursökningarna, och har därför inte behövt sortera upp antalet träffar. Allt som har fört mig vidare har varit relevant. Ett exempel är en sökning på Kolb i Google Books, som visar hur många gånger och av vem han har citerats. Att följa upp den tråden kan ge många intressanta ledtrådar för att utreda kritiken mot Kolb.