

Kurs: Pedagogiskt arbete C

MÅLSTYRD UNDERVISNING

Tolkningen och omsättningen av målstyrd undervisning enligt några gymnasielärare.

Uppsatsförfattare: Marcus Rooth
Gudrun Dingsjö-Åsberg

Handledare: Marianne Lindblå



**HÖGSKOLAN
Dalarna**

SAMMANFATTNING

Syftet med vårt arbete är att öka förståelsen för hur yrkesverksamma lärare uppfattar och definierar begreppet målstyrd undervisning samt hur de agerar för att omsätta den i praktiken. Med detta avser vi att arbetet ska ge kunskap om och ökad förståelse av begreppet målstyrd undervisning. Vi vill också att uppsatsen kan klargöra eventuella skillnader mellan teori och praktik samt förhoppningsvis ge nya infallsvinklar på hur man kan organisera sin undervisning.

Utifrån syftet formulerades följande frågor:

- Vad är målstyrd undervisning enligt några gymnasielärare?
- Hur omsätter lärarna målstyrd undervisning i praktiken?
- Vilka för- respektive nackdelar finns med målstyrd undervisning?

För att kunna få svar på dessa frågor valde vi att använda oss av kvalitativa intervjuer. I dessa intervjuer deltog sex lärare, alla verksamma på gymnasienivå.

Lärarna har en reflekterande tanke om vad målstyrd undervisning är och som de kan ge uttryck för i vår undersökning, men att den ser olika ut. Tre olika betoningar har vi kunnat se, nämligen process, produkt och ramar. Samtliga tillfrågade lärare praktiserar målstyrd undervisning, men gör det på olika vis. Gemensamt för dem är att de försöker att få eleverna delaktiga i planering, genomförande och utvärdering av skolarbetet. Gestaltandet i undervisningen tar sig dock olika uttryck beroende på program, elevgrupp, ämne och eleverna som enskilda individer.

Vår undersökning visar att eleverna genomgår en läroprocess när det gäller att kunna läsa och tolka kursmål och betygskriterier från åk 1 till åk 3. I detta ger lärarna ett uttryck för att eleverna inte alltid kan se sammanhanget mellan arbetssätt och måluppfyllelse. Lärarnas omdöme om målstyrd undervisning är positiv även om de kan se vissa nackdelar. Lärarnas roll i undervisningen har förändrats och blivit mer handledande där man ska hjälpa och stöda eleverna i deras läroprocess. Detta främjar elevens eget ansvar och ger lärarna möjlighet till att individualisera undervisningen mer. Möte, dialog och interaktion är tre viktiga begrepp i målstyrd undervisning som går att lyfta fram som viktiga enligt de tillfrågade lärarna. Vi har också funnit att anpassningen till målstyrning har tagit tid och har ännu inte kommit till en punkt när man kan säga att den fungerar. De farhågor som fanns innan Lpf 94 kom finns till viss del kvar, och lärarna brottas fortfarande med liknande frågor och problem som för 10 år sedan. Men vi kan också se att förändringen är på gång men att den behöver förankras bättre i skolan och ibland kommer i kollision med det gamla stysättet som delvis finns kvar. Slutligen kan vi se att målstyrd undervisning är ett komplext och svårbeskrivet begrepp, där man inte kan ge några enhetliga svar och beskrivningar av vad det innebär och hur man praktiskt tillämpar den. Däremot är målstyrd undervisning en frihet under ansvar som bör förvaltas av professionella lärare.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	3
SYFTE	4
Frågeställning	4
BAKGRUND	4
Synen på målstyrning	4
Begreppet mål	6
Teoretisk bakgrund	8
<i>Didaktiska perspektiv</i>	9
<i>Undervisningsmodeller</i>	10
Forskningsläge	10
Begreppsdefinitioner	12
METOD	14
Intervjuteknik	14
Urval	15
Intervjupersoner	15
Tillförlitlighet	16
Genomförande	16
Tolkning	17
Avgränsning	18
RESULTAT	19
Vad är målstyrd undervisning?	19
<i>Sammanfattning</i>	19
Hur målstyrd undervisning omsätts i praktiken	20
<i>Sammanfattning</i>	21
För- och nackdelar med målstyrd undervisning	22
<i>Sammanfattning</i>	24
DISKUSSION	25
Beskrivning av begreppet målstyrd undervisning	25
Målstyrd undervisning i praktiken	26
<i>Elevinflytande och elevdemokrati</i>	27
<i>Individualisering av undervisning</i>	27
<i>Läraren professionalitet</i>	28
<i>Förändrad arbetssituation</i>	29
Synpunkter på målstyrd undervisning	29
<i>Schema, tid och närvar</i>	30
<i>Individualisering</i>	30
<i>Målet är kunskap och betyget kvittot</i>	31
SLUTSATSER	32
FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	33
LITTERATUR	34

INLEDNING

Sverige har haft organiserad skolform i över 150 år avsedd för hela befolkningen i form av folkskola, realskola och andra former beroende på när i tiden vi gör nedslag. Dessa olika former av att organisera utbildning för befolkningen har följt olika läroplaner som tagits fram i olika syften, beroende på samhällets olika behov. Förändringar och reformer har alltså avlöst varandra i skolan och dessa förändringar har kommit allt tätare i och med att utvecklingstakten ökat i samhället. Mottagandet av reformer i skolan har skiftat och anpassningen till dessa har tagit sig olika uttryck.¹ De påföljande diskussionerna om vad skolan har för uppgift, hur dess organisation ska se ut och lämpligt arbetssätt, bottnar till viss del i politiska och lokala intressen. Men det finns också pedagogiska intressen i form av olika teorier som påverkar debatten. Det vi är intresserade av i vår studie är dock inte läroplanshistoria, även om den spelar in i vårt arbete, utan det är den målstyrda undervisningen i Lpf 94 och de lärare som omsätter denna i praktiken som intresserar oss.

Upprinnelsen till vår frågeställning kom i samband med diskussioner kring vad vi upplevt och sett under vår praktik. Vi har erfarit en variation av definitioner och tolkningar av vad målstyrd undervisning är samt att det inte finns någon klar mall eller riktlinje för hur man tillämpar målstyrningen. Detta leder till att vi inte får en enhetlig bild av vad målstyrd undervisning innebär. Målstyrningen skiljer sig markant från den tidigare regelstyrningen av skolan som tydligt angav vilket innehåll och vilken form undervisningen skulle ha. Tiden var även den tidigare reglerad i Skolverkets centralt framtagna direktiv som lärarna hade att följa. Enligt skolans styrdokument idag ska skolorna och dess undervisning vara målstyrd. Det vi dock upplevt under våra VFU-perioder² är att denna målstyrning ibland ger upphov till konflikter mellan olika krav och regelverk. Kurserna har också ett bestämt timantal samtidigt som eleverna ska uppnå kursmålen.

Kortfattat innebär målstyrd undervisning att det är kursmålen som ska uppnås, men hur vägen dit ser ut är ett fritt val för läraren, eleven, arbetslaget eller skolan. Fortfarande finns regelstyrningen i viss mån kvar, bl.a. i form av närvaroplikt för eleverna kopplat till studiemedlen. Vi har erfarit att yrkesverksamma lärare vi mött brottas med samma frågor som vi, och att det kan vara svårt att planera en målstyrd undervisning under dessa premisser. På grund av oklarheterna kring hur målstyrd undervisning tolkas och omsätts i praktiken är det viktigt att en undersökning genomförs, för att om möjligt få en fördjupad förståelse av vad begreppet kan stå för. Det kan även vara en hjälp för oss lärarkandidater i möjligheten att förstå begreppet djupare.

¹ Assemark-Sörensson, *Arbetslag i gymnasieskolan*, 1996, s. 7-14.

² VFU står för verksamhetsförlagd utbildning och är lärarstudenters praktikperiod.

SYFTE

Syftet med uppsatsen är därför att öka förståelsen för hur yrkesverksamma gymnasielärare uppfattar och definierar begreppet målstyrd undervisning samt hur de agerar för att omsätta den i praktiken. Arbetet avser att ge kunskap om och öka förståelsen av begreppet målstyrd undervisning. Vidare hoppas vi att uppsatsen kan klargöra eventuella skillnader mellan teori och praktik. Med teori syftar vi på vad lärarna säger sig vilja göra och den akademiska teoribildningen. Med praktik menar vi i examensarbetet vad lärarna verkligen gör. Förhoppningsvis kan arbetet också ge nya infallsvinklar på hur man kan organisera sin undervisning.

Vi har funnit tre frågeställningar:

- Vad är målstyrd undervisning enligt några gymnasielärare?
- Hur omsätter lärarna målstyrd undervisning i praktiken?
- Vilka för- respektive nackdelar finns med målstyrd undervisning?

BAKGRUND

I Europa finns ingen entydig bild av vilken form av styrning skolorna haft sedan början av 1990-talet. Gemensamt för de flesta länder är att man finansierar sina skolor med skattemedel, men det skiljer sig i hur målen läggs fast. Sverige har lämnat den centralistiska formen att staten ska reglera undervisningsinnehållet och arbetsformerna. Detta har istället överlåtits till skolorna att fatta beslut om. England är ett land som har gått åt motsatt håll, från att det där tidigare har varit skolornas sak att fastslå målen, till att det nu har blivit en statlig verksamhet att reglera målen. Även Norge går denna väg.³

Synen på målstyrning

Redan innan den nuvarande läroplanen trädde i kraft 1994 uttrycktes farhågor för att det nya styrsystemet skulle medföra problem. Tre huvudproblem kunde urskiljas. För det första var det måltänkande som ideologi. Här såg man att vaga och abstrakta mål måste analyseras och framför allt diskuteras för att få ett konkret innehåll. I samband med detta såg man att risken var stor för att konflikter och motsättningar på olika nivåer skulle synliggöras. Alltså inte bara en oro för att konflikter skulle bli resultatet när man inte längre fick klara direktiv, utan också att konflikter som tidigare varit dolda nu skulle bli offentliga. Det andra problemet var att man ansåg att mål och riktlinjer skulle bli sedda som gränser, och att metoddiskussioner därför var nödvändigt. Man ansåg att mål och medel måste vara överrensstämmande om de övergripande målen skulle vara de som var vägledande. Den tredje oron rörde den politiska styrningen av lärarna. Man ansåg att det var både orealistiskt och oetiskt att ha en ambition som gick ut på att få lärarkåren att tillägna sig en grundsyn som motsvarade läroplanens. Lärarkårens yrkesmässiga ansvar var något som man ansåg måste komma inifrån och vara grundad på en bred kunskapsbas.⁴

Sedan 1993 har Skolverket följt utvecklingen inom gymnasieskolan med olika utvärderingsprojekt.⁵ En sammanfattande analys av det arbetet har gjorts som kortfattat beskriver gymnasieskolan som en splittrad skola, där den målstyrningsideologi som präglade den senaste reformen ännu inte slagit igenom. De övergripande målen, läroplan och program mål, fungerar inte som den sammanhållande och ideologiska kraft de enligt intentionerna skulle ha. Istället styrs gymnasie-

³ Skolverket, *Samtal för förändring*, 1999, s. 9.

⁴ *Ibid.*, s. 26-27.

⁵ Skolverket, *Reformeringen av gymnasieskolan*, rapport 187, 2000.

skolan i stor utsträckning av kursplaner och betygskriterier. Man pekar också på att istället för att tolka och omsätta de nationella målen utifrån den egna undervisningen har lärarna lagt sin energi på att utarbeta kravnivåer för de olika betygsstegen, dvs. de har fokuserat enskilda elevers prestationer.

I Skolverkets rapport sammanfattas analysen på följande sätt:

Arbetet med betygskriterier kom att dominera på många skolor, medan innehåll och arbetsmetoder inte blev diskuterat i någon större utsträckning. Man kan säga att lärarna överförde det invanda sättet att tänka om undervisningen till de nya kurserna. [...] Koncentrationen på kursen gjorde att reformen kom att definieras utifrån verksamhetens minsta del. Helheten och syftet med reformeringen gick därmed förlorad.⁶

I en annan av Skolverkets rapporter framkommer det att reformen av gymnasieskolan till målstyrd inte förändrat praktiken för de lärare som där tillfrågats i någon större omfattning. Andra ansåg att förändringarna varit arbetsamma och ställde krav på dem i deras arbete. Anledningarna till att reformen inte lett till några större förändringar ansåg lärarna berodde på skolledningars sätt att organisera skolan, att det fanns en ”tröghet” hos skolan som institution att förändras och att det fanns en ovilja hos lärarna att förändra sitt arbetssätt. Ett gemensamt drag var att man själv såg sig som positiva till förändringen, och att det var kollegorna som var mindre förändringsbenägna. Samtidigt ansåg man att lärarna själva måste ta ett större ansvar och fler initiativ för att förändringar skulle komma till stånd och att lärare generellt sett måste inse att alla direktiv inte längre kom så att säga uppifrån.⁷

När man ändrade ifrån Lgr 80 till Lpo 94 och Lpf 94⁸ gick man från regel- och resursstyrning till en målstyrd skola, där den stora skillnaden för lärarna var att de inte längre kontrollerades via ett regelverk som talade om hur undervisningen skulle organiseras och utformas och där innehållet bestämdes. Lärarna fick med Lpf 94 en frihet att själva tillsammans med eleverna välja innehåll och metod i undervisningen så att lärarrollen blev mer av karaktären handledare.

Läroplanen är ett officiellt dokument och har skrivits för att ge uttryck för en vilja och idé hur våra politiker vill att skolan ska vara för att passa samhällets intressen. Den dolda läroplanen kommer som begrepp från 1970 och framåt och syftar på de regler som omedvetet styr lärare och elevers tankar, känslor, motiv och reaktioner. Denna är ofta så stark att lärare följer den dolda läroplanen hellre än den officiella. I den dolda läroplanen är det bättre att tiga än att svara fel, det är bättre att svara än att fråga och skolbetygen bestämmer en människas sociala värde. Det är bättre att följa givna anvisningar än att hitta på egna studie- och problemlösningsmetoder.⁹ Detta gör eleverna passiva och en avhumanisering sker. Det resulterar i att studiernas sanna syfte, att nå målen, blir dolt för eleverna då man gör lydiga konsumenter av dem. Vissa menar att en åtgärd mot detta är att en avskolning måste ske för att eleverna ska kunna bli fria i sitt lärande och förverkliga sig själva och nå sina egna mål.¹⁰

Lokalt på varje skola ska det finnas arbetsplaner framtagna och som ska revideras regelbundet. I den lokala arbetsplanen ska det redovisas hur man ska genomföra de fastställda målen i de nationella styrdokumentet.¹¹ Om införandet av lokala arbetsplaner och deras betydelse skriver Mats

⁶ Skolverket, *Reformering av gymnasieskolan*, s. 15-16.

⁷ Skolverket, *Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet....*, 1997, s. 33, 43, 47-48, 57.

⁸ Lgr 80 är den gamla regel och resursstyrda läroplanen för grundskolan. Denna ersattes av Lpo 94 för grundskolan och Lpf 94 för gymnasieskolan.

⁹ Egidius, *Pedagogik för 2000-talet*, 2000, s. 60.

¹⁰ Egidius, Henry, s. 60 & 84.

¹¹ Gymnasieförordningen, kap. 1, § 13. Alt. S. 53 i *Regler för målstyrning. Gymnasieskolan*.

Ekholm i *Lokala arbetsplaner och den inre ordningen*, där det talas om att lärarna blivit bättre på att använda lokala dokument än tidigare. Ekholm poängterar att det är viktigt att arbeta aktivt med de lokala planerna för att de ska bli levande och att olika skolor är olika duktiga på detta, men att man generellt behöver göra fler förbättringar.¹²

Framtagandet av lokala mål och betygskriterier kan vara en arbetsbörda som betungar lärarna mer än vad det främjar.¹³ Den fördel som en lokal tolkning av mål och betygskriterier skulle innebära för lärarna är att de får en möjlighet till egen reflektion och samtal kring vad målen kriterierna står för. Reflekterande samtal inom arbetslagen kan ses som ett led i den pedagogiska debatten och en viktig faktor i den lokala skolutvecklingen.¹⁴ Arbetslagets olika informella och formella samtal kan vidare ses som ett viktigt led i läraryrkets professionalisering.¹⁵

Pedagogikforskaren Mikael Alexandersson skriver i en essä, *Dialog och reflektion. Om den lokala arbetsplanens möjligheter*, att den lokala handlingsfriheten medför krav på lokal arbetsplan. En lokal arbetsplan kan fungera som ett styrmedel lokalt och ge den egna skolan mer egen makt över sitt eget arbete. Alexandersson berör även viktiga faktorer som för att komma fram till en arbetsplan behövs arbetslag som tillämpar en dialog och ett reflekterande arbetssätt. Reflektionen ska ske över det egna handlandet och undervisningen gemensamt i arbetslag för att få distans till sin verksamhet och kunna sätta ord på det man utövar i handling.¹⁶

Begreppet mål

När nu skolans styrning förändrats från att ha styrts med nationella regler till att vara utpräglat målstyrd, har målen för skolans arbete hamnat i fokus. Dessa mål är av olika karaktär, där det dels finns mål att sträva mot och dels mål som ska uppnås. De mål man har att sträva mot anger inriktningen på det arbete skolan gör, och anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan. De mål man har att uppnå uttrycker minimikunskaper, alltså vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan.¹⁷ Det är då skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål. Innehållsligt är alltså dessa olika målbegrepp väldigt olika, i det att det ena ställer ett krav medan det andra mer uttrycker en önskvärd riktning och frivillighet.

De mål gymnasieskolan har att sträva mot är bl. a. att eleverna tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens program, för att med dessa kunna formulera och pröva antaganden, reflektera över erfarenheter, kritiskt granska och lösa praktiska problem. Dessutom skall man sträva efter att varje elev kan överblicka större kunskapsfält, utvecklar kunskaperna om yrkeslivet, ökar sin förmåga att formulera ståndpunkter och pröva hypoteser.

Det finns även mål som man **särskilt** skall sträva mot. Dessa mål gäller i huvudsak för utbildningar på individuella program och för gymnasiesärskolan. Dessa mål uppfattas med denna skrivning som viktigare än de ”vanliga” strävandemålen. Dessa mål kan t.ex. vara att eleverna har en planering för och goda möjligheter till fortsatt utbildning eller förvärvsarbete.

Men det kan också vara att eleven är medveten om sig själv som person, kan kommunicera och känner till grunderna för samhällets lagar.¹⁸

¹² Ekholm, *Vägar till lokal arbetsplan*. 1998, s. 34-45.

¹³ Westblom, *Lärarens upplevelse av sin arbetsbelastning*, 2003.

¹⁴ Assemark-Sörensson, s. 23-27

¹⁵ Houtzén, *Professionell lärare – för vem?*, 1997, s. 9-14 i *Ur led är skolan*.

¹⁶ Ekholm, s. 9-15.

¹⁷ Lpf 94, kap. 2.

¹⁸ Ibid.

De mål som anger minimikunskaper, och som eleven alltså **skall** ha uppnått efter avslutade studier i gymnasieskolan är bl.a. att de kan uttrycka sig i tal och skrift så pass bra att de klarar sig i sitt kommande yrkes- och vardagsliv, och att de behärskar engelska på ett funktionellt sätt. Vidare skall eleverna kunna formulera, analysera och lösa matematiska problem av betydelse för yrkes- och vardagsliv, samt kunna observera och analysera människans samspel med sin omvärld utifrån olika perspektiv.

Som synes ger dessa olika exempel på mål för eleverna ett brett spektra av kunskaper som elever både bör och ska tillägna sig. Till sin hjälp har skolledningar, lärare och övrig personal vissa **riktlinjer** i läroplanen som de har att rätta sig efter. Dessa kan också ses som mål, men det är mål som skolans personal har att uppnå. Dessa riktlinjer är t.ex. att läraren skall utgå från den enskilda elevens behov, stärka varje elevs självförtroende samt vilja och förmåga att lära och organisera arbetet.¹⁹

Vi kan här skönja begreppet mål på tre olika plan:

- Övergripande mål
- Utbildningsideal
- Kunskaps- och färdighetsmål

De övergripande målen kan sägas vara djupt förankrade i vårt samhälles kulturella värderingar och rättsprinciper. Hit hör mål som jämlikhet, demokrati, välfärd liksom rätten till en likvärdig utbildning, alltså de grundläggande principerna för skolans verksamhet. Det andra planet är ett **utbildningsideal**, där det egentligen inte finns någon riktig entydighet. Det är en del av den levande kulturen och av samhällets traditioner och förhoppningar. Samtidigt är det bundet till det existerande samhällets villkor. Idealet har också växlat genom tiderna i takt med de skolpolitiska reformerna.²⁰ Den sista kategorin mål kan sägas vara kunskaps- och färdighetsmål. De har formulerats för bestämda färdigheter och kunskaper och som förknippas med den enskilda elevens prestationsförmåga och skolans hitintills enda utvärderingssystem, betygen. Dessa mål är till skillnad från de andra lättare att ta fasta på, eftersom de i viss mån är mätbara och reproducerbara kunskaper och färdigheter. Wångstedt menar att dessa lätt likställs med kravet på individualisering och att det ofta förekommer att det är dessa mål som betraktas som skolans enda.²¹ En annan slutsats som författaren drar är att dessa senare mål måste relateras till de övergripande målen och till bestämda utbildningsideal. En utvärdering av dessa mål kräver att **resultaten** bedöms gentemot de grundläggande principerna och utbildningsidealen, men också med avseende på de processer som ligger bakom resultaten. Till processerna hör framför allt själva undervisningen med dess olika arbetsformer.²²

Kultur är ett vitt begrepp och det som är aktuellt för oss är skol- och lärarkultur inom vilken lärare väljer olika undervisningsstrategier. Olika kulturer utvecklar, bevarar och för vidare sin specifika kultur på komplicerade sätt och omfattar övertygelser, värderingar, vanor och accepterade handlingssätt. Den rådande undervisningskulturen bidrar till att ge mening, stöd och identitet åt läraren i dennes arbete. Fysiskt kan läraren vara själv i ett klassrum, men inte psykiskt, då det läraren gör i klassrummet påverkas av kollegiernas synpunkter och attityder. Vidare kan man se två dimensioner i undervisningskulturen och det är innehållet och formen.²³

¹⁹ Lpf 94, kap. 2.

²⁰ Wångstedt, Ami, *Begreppen målstyrning och pedagogisk frihet som problem*, 1990, s. 10.

²¹ *Ibid.*, s. 12.

²² *Ibid.* s. 12.

²³ Hargreaves, Andy, *Lärare i det postmoderna samhället*, 1998, s. 175-177.

Teoretisk bakgrund

Den rationalisering som startar på 1950- och 1960-talet kan sägas vara ett led i den moderniseringsprocess som startat redan på 1600-talet i och med den vetenskapliga revolutionen. Tillsammans med naturvetenskapens framväxt skedde i industrialiseringen en förvandling av produktionen från traditionella hantverk till rationell teknologi. När andra världskriget slutade började denna förändring även i andra delar av samhället. Utbildning, vård och socialt arbete skulle utformas på samma sätt som industriproduktionen, och dessa områden skulle också liksom industriproduktionen stå på en vetenskaplig grund. Under 1970-talet börjar skeptiska röster höras av denna rationalisering och ett allmänt ifrågasättande mot det naturvetenskapliga idealet växer fram. Den positivistiska vetenskapssynen får konkurrens av bl.a. hermeneutiken, den kritiska teorin och strukturalismen.²⁴

Teoretiska perspektiv

Positivismens grund återfinns i naturvetenskapens framgångar. Den gav en optimistisk framtidstro, och blev lösningen på mänsklighetens alla problem. Denna vetenskap uppfattades som den enda kulturyttring som gjorde **framsteg**, och positivismen menar att det är dessa framsteg som är avgörande när det gäller att skapa en bättre värld. Vetenskapen och teknologin blir här oskiljaktiga. Huvuduppgiften för denna vetenskap är att förklara och förutsäga observerbara händelser, som kan göras genom att hänvisa till visa villkor, vissa lagar. Kunskap om lagarna kan i sin tur användas för att **kontrollera, åstadkomma eller förhindra** händelser. Till denna vetenskap är även **utvärdering** starkt knuten, då detta var väsentligt för att kunna förändra. Positivismen har inget intresse för vår kulturtradition, eftersom själva vetenskapen, teknologin, ersätter religionens, filosofins och konstens försök att förstå universum, samhället och människan. Politiskt kan sägas att positivismen är socialdemokratisk.²⁵

Hermeneutiken kan sägas vara positivismen motsats, i det att den har historievetenskapen som modell för kunskapsinhämtande. För att *förstå* måste man förstå handlingarna, och det är först då som en tolkning kan ske. Förståelse är alltså viktigare än positivismens vetenskap. Hermeneutiken försöker ge en metod, en tolkningslära. Men det är inte enbart detta, utan också en filosofisk antropologi, eftersom människor här ses som handlande varelser som har en relation med varandra. Vad hermeneutiken intresserar sig för är alltså relationer mellan individer, och de förändringar som kan ses både över tid och rum. När vi förändras ändras också vår omgivning och vår historia. Genom en dialog kan sedan olika versioner ställas mot varandra och på det viset inte nå sanningen, men väl ett inringande av och trolig orsak till hur det verkligen förhöll sig. Som pedagogisk metod innebär detta att såväl lärare som elev utvecklas, förändras och lär av varandra. Som vetenskaplig metod innebär den att ett studerande av människor förändrar både den som genomför studien och den som studien omfattar. Hermeneutiken menar att människan i första hand är en kulturvarelse. Kulturen är det som gör oss till människor, inte den biologiska naturen. Betoningen ligger på **historiens** och **traditionens** betydelse. Vi måste alltså lära av historien för att förstå vår egen tid. Politiskt är hermeneutiken konservativ i ordets ursprungliga bemärkelse.²⁶

Den **kritiska teorin** accepterar positivismens karakteristik av naturvetenskapen som teknologisk och hermeneutikens beskrivning av historievetenskapens metod som förståelse. Men den har också en tredje uppgift för samhällsvetenskapen. Den bör också vara kritisk och frigörande. Den har ett kritiskt kunskapsintresse, snarare än ett tekniskt eller förstående. Endast genom att se samhällsordningen som en av många möjligheter blir det möjligt att förstå den rådande samhälls-

²⁴ Dahlbom, Bo, *Fyra teorier om utbildning*, 1986, s. 3.

²⁵Ibid., s. 4-5.

²⁶Ibid., s. 7-8.

formen. Och endast på detta sätt är det möjligt att **värdera** den rådande samhällsformen. Som grund för denna värdering kan sedan samhällen kritiseras, och denna kritik verkar frigörande på individen. En kritisk teori måste alltså stå i opposition till den etablerade vetenskapen i dagens samhälle och skulle även kunna benämnas revolutionär vetenskap. En sådan vetenskap kan sägas vara en verksamhet som ifrågasätter dominerande paradig och som verkar för utvecklandet av alternativa sådana.²⁷

Strukturalismen slutligen, menar att vetenskapens uppgift är att söka efter djupliggande strukturer. Kritik riktas mot positivismen på två punkter för att ha missuppfattat den vetenskapliga verksamheten och dess sociokulturella förutsättningar, samtidigt som strukturalismen till skillnad från hermeneutiken och den kritiska teorin ändå ger naturvetenskapen det erkännande den förtjänar. Strukturalismen studerar vetenskapens sociokulturella förutsättningar genom att jämföra metoder och ideal inom vetenskapen med metoder och ideal inom andra områden för att finna strukturer. Genom att t.ex. välja naturvetenskapen som ideal inriktar man sökandet efter konkreta strukturer som inte enbart finns i hur människor tänker sig verkligheten, utan också som är verkliga strukturer i vår omgivning exempelvis magnetfält.²⁸

Didaktiska perspektiv

Om vi förflyttar oss till en didaktisk nivå så kan vi lyfta fram två synsätt, det amerikanska och det tyska. Det **amerikanska perspektivet** lägger fokus på att förbättra elevens kapacitet som lärande människa. Ska man lära sig något får man göra det själv. Läraren instruerar och handleder hur man ska göra. Läraren ska alltså lära sina elever att lära och tänka aktivt och effektivt. På senare tid har man myntat begreppet livslångt lärande. Forskarna menar att det finns ett orsakssamband mellan undervisning och inläring. För att inläring ska ske måste undervisning förekomma. Det finns en tendens att söka efter mätbara samband mellan lärares undervisningsbeteende och elevers studieresultat. I fokus hamnar då försöken i att kartlägga expertlärares beteenden under begränsade undervisningstillfällen med syfte att lära ut expertbeteenden till blivande och verksamma lärare. Detta intresse för psykologiska processer och teknologisk problemlösning har inneburit att man försummat frågor som innehållsval och organisation.²⁹

Den **tyska synen** har under lång tid uppfattat didaktiken som något där frågor om urval, legitimering och strukturering av skolinnehållet sysselsatte lärare och didaktiker. Här finns också en lång tradition av reflektion kring och analys av undervisning som en utvecklingsprocess. Man ser undervisningen som ett spänningsfyllt växelspel mellan förmedling och tillägnan, inlärande och utlärande, ledning och självständighet. Eleven ses inte bara som ett objekt i undervisningssituationen utan ingriper också aktivt som subjekt. Det tyska sättet att uppnå aktivitetslust blir då att involvera eleverna i planering och förmå dem att ta ansvar för planering, genomförande och utvärdering.³⁰

Dessa två synsätt på undervisning står som vi ser på olika grund och innebär alltså två vitt skilda sätt att se på och praktisera undervisning. Intressant i sammanhanget är vilket förhållningssätt de svenska skolorna anammat. I en undersökning om svenska skolors arbete med mål och resultat för ett par år sedan kunde man urskilja två synsätt som samspelade med varandra, påverkade varandra och avlöste varandra över tid.

²⁷ Dahlbom, s. 9-12.

²⁸ Ibid., s. 11-14.

²⁹ Arfwedsson, Gerd B., *Undervisningens teorier och praktiker*, 1998, s. 19-22.

³⁰ Ibid., s. 22-25.

Dels fann man ett **kommunikativt förhållningssätt** som direkt kan översättas till den tyska synen. I detta förhållningssätt är samtalet, dialogen i fokus. Det gäller exempelvis målarbetets värdegrundande samtal, som ytterst syftar till en dialog mellan skolans lokala aktörer där kunskapssyn och pedagogiska handlingar jämförs med grundläggande frågor om likvärdighet, välfärd, demokrati och jämlikhet. Det är med andra ord ett förhållningssätt där man diskuterar, undersöker, prövar, värderar och utvecklar innebörden i det man talar om. Men man fann också ett **instrumentellt eller tekniskt förhållningssätt** likt det amerikanska synsättet, där ord och begrepp uppfattas som entydiga redskap med en bestämd verkan. Som exempel kan ges organisatoriska lösningar och översättningar av kursplanemål till momentlistor.³¹

Det kommunikativa förhållningssättet menar författarna, har ibland utvecklats som en reaktion på ett instrumentellt förhållningssätt. I många fall tycks också ett kommunikativt förhållningssätt till mål- och resultatarbete ha uppkommit som en konsekvens av decentraliseringen och ett delegerat ansvar till den lokala skolan. Lärarna har fått ett krav på sig, men också ett behov, att jämte andra skolor formulera och motivera den egna skolans inriktning och organisation.³²

Undervisningsmodeller

Om man sedan förflyttar sig ner till ett mer verksamhetsnära plan finner vi teorierna omsatta i fyra undervisningsmodeller. De **reformpedagogiska modellerna** är en opposition mot den traditionella undervisningen som anklagas för att försumma individens fria och mentala utveckling. De **bildningsteoretiska modellerna** står på gammal hermeneutisk och kulturvetenskaplig grund och utmärks dels av sitt intresse för frigörande av eleven till en myndig och ansvarsställande människa och dels av sitt trägna sysslande med det bildande innehållet. De **moderna vetenskapsorienterade ansatserna** vill få läroplanerna och därmed skolans innehåll att stå på en vetenskaplig grund. Olika vetenskaper läggs under luppen för att granskas. Den stora frågan var vad man kunde lita på om man inte kunde förlita sig på vetenskapen?

De **undervisningsteknologiska modellerna** som hade sin storhetstid för 30 år sedan har fått en renässans idag dels genom nya media och dels genom det kvardröjande intresset för vetenskaplig systematisering samt inlärningsmål i beteendetermer.³³

Undervisning kan alltså beskrivas på tre nivåer:

- där den faktiska undervisningen sker.
- på de didaktiska principernas nivå.
- som övergripande antaganden.

Forskningsläge

Innan målstyrningen infördes i skolan fördes en diskussion om den då nya läroplanen Lpf 94. En av dem som tog upp just begreppet målstyrd undervisning var Ami Wångstedts skrift *Begreppen målstyrning och pedagogisk frihet som problem*. I skriften problematiserar och definierar hon begreppen och försöker finna för- och nackdelar med det nya i Lpf 94. I och med att den nya läroplanen träder i kraft så börjar också en rad handböcker skrivas om hur man praktiskt tillämpar målstyrning.³⁴

³¹ Skolverket, *Samtal för förändring*, s. 78.

³² Ibid. s. 79.

³³ Arfwedson, s. 39-40.

³⁴ Wångstedt.

Yrkesläraren Gert Assemark och forskaren Katarina Sörensson behandlar i sin bok *Arbetslaget i gymnasieskolan* arbetslagets roll i den nuvarande gymnasieskolan och hur den skiljer sig från tidigare skolformer i Sverige. Boken beskriver en utveckling av skolan som följer samhällsutvecklingen från ett jordbrukssamhälle till ett modernt industrisamhälle där informations- och tjänstesektorerna börjat dominera. Man menar att skolan i olika etapper har fått anpassa sig och förändras för att möta nya krav.³⁵ Skolverkets essäsamling *Vägar till lokal arbetsplan* presenterar olika författares syn på hur man praktiskt kan gå tillväga i tillämpningen av Lpf 94. Författarna framhäver arbetsplanen som viktig och vilka möjligheter den kan ge.³⁶ Pedagogen Lennart Eriksson leder oss i boken *Vinnande lärande i gymnasieskolan* fram emot möjligheterna till att förverkliga den nya läroplanens intentioner. Den är en handbok för de gymnasieskolor som har påbörjat eller tänker omorganisera verksamheten. Han ger handfasta och konkreta beskrivningar av hur enskilda lärare tillsammans med elever och arbetslag kan förändra sin undervisning.³⁷

Det har även skrivits böcker där avsikten har varit att skapa debatt kring ämnet målstyrd undervisning på ett stimulerande sätt. I Skolverkets reportagebok *I lärandets labyrinter* ges exempel på hur gymnasieskolor gör för att underlätta elevernas lärande. Här tas helhetstänkandet i undervisningen, individualiseringen och elevinflytande upp.³⁸ Ett år efter införandet av Lpf 94 kom Skolverkets utvärdering *Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet...*. Där får vi möta 19 lärare som delar med sig av sitt perspektiv kring styrningen av den pedagogiska praktiken. Här finns bl.a. en uttaland skepsis till att arbeta ämnesövergripande och i arbetslag men det betonas också att det tar tid att ställa om en organisation och att förändringar inte kan genomföras på kort tid.³⁹ Samma skepsis återfinns i boken *Ur led är skolan* där vi får ett lite annorlunda perspektiv på lärarens förändrade roll och arbetsvillkor, då den lyfter fram svårigheter och problem som lärare erfarit.⁴⁰

Ytterligare perspektiv ger forskaren Andy Hargreaves i boken *Läraren i det postmoderna samhället* där han sätter in i skolans förändringsprocess i ett större samhällsperspektiv. Han ser orsakerna till förändringarna i skolan och samhället i den ökade globaliseringen och övergången från industrisamhälle till ett informationssamhälle, vilket påverkar lärarrollen och undervisningen.⁴¹ Arfwedson ger en presentation i boken *Undervisningens teorier och praktiker* av den senaste anglosaxiska och tyska forskningen ur både forskarens teoretiska och lärarens praktiska perspektiv. Hon diskuterar den didaktiska problematiken om innehållet, metoderna och målen. Även Henry Egidius, som har mångårig erfarenhet av undervisning, diskuterar samhällsutvecklingen och dess pionjärs arbete vilket har lett fram till ett pedagogiskt nytänkande.⁴² I sin bok *Pedagogik för 2000-talet* ger Egidius en konkret framställning om nya pedagogiska arbetssätt och ger en presentation av hur man kan arbeta. I boken *Forskning i skolans vardag* går författarna⁴³ Thor Egerbladh och Tom Tiller ett steg längre när de menar att forskning och praktik måste sammanföras. De menar att forskningen idag inte når verkligheten och inte omsätts i praktiken samt att skolans verklighet inte ger respons tillbaka till forskarna. Dock ser de möjligheterna till att föra ner forskningen till brukarnivå, dvs. till lärarna. Det som författarna vill se är en mer aktiv interaktion mellan forskare och lärare i olika forskningsprojekt om skolans vardag.⁴⁴

Dimenäs och Sträng, båda doktorander i pedagogik, tar i *Det lärande mötet* upp utvärdering och menar att detta är den andra sidan av målstyrning. Centralt i deras antagande är en nödvändighet

³⁵ Assemark-Sörensson.

³⁶ Skolverket, *Vägar till lokal arbetsplan*, 1998.

³⁷ Eriksson, Lennart, *Vinnande lärande i gymnasieskolan*, 1997.

³⁸ Skolverket, *I lärandets labyrinter*, 2000.

³⁹ Skolverket, *Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet...*, 1997.

⁴⁰ Eriksson-Eggegård & Henricsson, *Ur led är skolan*, 1997.

⁴¹ Hargreaves.

⁴² Arfwedswson.

⁴³ Egidius, Henry, *Pedagogik för 2000-talet*, 2002.

⁴⁴ Tiller & Eggebladh, *Forskning i skolans vardag*, 1998.

att utvärdera måluppfyllelsen i undervisningen och skolans arbete med läroplanen för att skolutveckling ska kunna äga rum.⁴⁵

När man söker litteratur som utvärderar eller följer upp målstyrd undervisning visar sig resultatet vara klen. Visserligen kan man se en del av ovanstående litteratur som i viss mån utvärderande i och med att den tar upp problem i skolan med den nya läroplanen. Den enda större utvärdering som gjorts är Skolverkets rapport *Samtal för förändring* där 43 skolors arbete med mål och resultat redovisas. Rapporten redovisar objektivt skolornas intentioner, utvecklingsarbete och resultat samt beskriver utvecklingsprocessen under två år. Rapporten ger ingen vägledning i vad som kan vara bra eller mindre bra.⁴⁶

Begreppsdefinitioner

I detta stycke ges en allmän och egen förklaring till begreppen som förekommer i examensarbetet, detta för att tydliggöra hur vi tolkar och använder begreppen.

Närvaro i skolans sammanhang är allmänt definierat som när eleven är närvarande i eller vid skolan. Men då några av skolans aktiviteter kan vara förlagda på annan plats och tid än det sedvanliga, blir begreppet närvaro mer komplicerat. Hur ska man då betrakta begreppet närvaro? Närvaro kan ses i relation till begreppet lärande och som en av flera faktorer som krävs för att en lärandeprocess ska kunna äga rum. Den spelar roll och ges olika roll/betydelse beroende på vem man frågar vilket intervjuerna kommer att påvisa.

Lektion kan förstås som en schemalagd aktivitet som är planerad till en viss tid och plats, tex. i ett klassrum i en skolbyggnad. Men som vi själva erfarit och som intervjuerna visar, kan begreppet tolkas på andra sätt. Till lektion relaterar man det tidigare omnämnda begreppet närvaro vilket har med lärande att göra.

Arbetslag är ”en grupp, vars medlemmar arbetar mot klart formulerade mål.”⁴⁷ och kan enligt litteraturen organiseras och ges olika befogenheter. Det finns flera snarlika begrepp som lärarlag och olika ämneslärargrupper, men som ska ses delvis som något annat. Kollegiet är ett överordnat begrepp när man talar om lärargrupperingar och som kan definieras som alla lärare på en skola. Med begreppet personal får vi ytterligare ett begrepp men som är ännu vidare och kan inkludera alla typer av yrkeskategorier som är verksamma på skolan på något sätt.

Skola i vårt fall är inte i första hand själva byggnaden i fysisk bemärkelse utan den organisation och institution inom vilket lärande bedrivs.

Begreppet **schema** har för de olika tillfrågade personerna i undersökningen olika konkret betydelse. Vissa lärare har definierat begreppet i hur man organiserar och disponerar tid medan andra definierar det som något centralt, en organiserad disposition av tiden som ska följas utan valfrihet. Ordbokens definition av begreppet schema är att det är en arbetsordning eller en speciell timplan för skolor.⁴⁸ Vi kommer att använda begreppet synonymt med arbetsordning eftersom schemat för olika skolor tillkommer på olika sätt och tillämpas olika.

Undervisning, organisation och institution är tre begrepp som Arfwedson lyfter fram ur två perspektiv, ett tyskt och ett amerikanskt, och som vi kommer att använda oss av för att tolka våra

⁴⁵ Dimenäs & Sträng, *Det lärande mötet*, 2000.

⁴⁶ Skolverket, *Samtal för förändring*.

⁴⁷ Assemark-Sörensson, s. 15.

⁴⁸ Malmström, *Bonniers Svenska ordbok*, 1986, s. 531.

svar med.⁴⁹ Det amerikanska perspektivet som bottnar i psykologiska teorier är teknokratiskt och psykologiskt, medan det tyska som stått på en filosofisk och antropologisk grund är reflekterande och processinriktad.⁵⁰ Undervisning är alltså en målinriktad verksamhet⁵¹ och dess organiserade form, organisationen, är sociologiskt sett en planerad och strukturerad verksamhet med klara målsättningar och arbetsprocesser. Undervisning är med andra ord en organiserad verksamhet för lärande och kunskapsöverföring där läraren och eleven är aktörerna.⁵² Institution däremot är betydligt vidare och har en historisk framväxt där man velat forma mer permanenta lösningar på olika problem.⁵³

Målstyrning kan definieras:

”Det nya styrsystemet för skolan kallas deltagande målstyrning. Tanken är att staten sätter upp övergripande mål medan den enskilda skolan fyller dem med innehåll så att de blir tillämpliga i ett lokalt sammanhang.”⁵⁴

När man mer konkret i praktiken ska omsätta detta kan det uttryckas som att utifrån övergripande mål bryta ner, konkretisera och tydliggöra dessa i vardagsarbetet, d.v.s. att man tillsammans med sina medarbetare vet vart man är på väg och att man är överens om det. Sedan gäller det att finna arbetsformer för att uppnå målen.⁵⁵ Målstyrning kan alltså ses ur olika perspektiv och tar sig olika betydelse beroende på vems perspektiv man ser ur. Vi fokuserar i examensarbetet på lärarens perspektiv av målstyrd undervisning för att se hur man definierar begreppet och om det finns olika perspektiv även mellan lärarna.

Med **målstyrd undervisning** menar vi inte en didaktisk metod utan en styranvisning från Skolverket som tillämpas i skolan.

Likvärdig utbildning. I Lpf 94 står det i 1.1 att utbildningen ska vara likvärdig för alla med hänvisning till skollagen⁵⁶ samt att ta hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar. I stycket *en likvärdig utbildning* skriver skolverket att normen för likvärdig utbildning sätts i de riksgiltiga målen. Vad undervisningen beträffar poängterar läroplanen i detta stycke att utbildning inte innebär lika utformning eller lika fördelning av resurser. Det innebär att man slår fast att samma program och kurs får se olika ut beroende på lokal utformning.⁵⁷ Vad som då är den frivilliga skolans uppgift är slås fast i Lpf 94 1.2 och 1.3. Målet med gymnasieskolan i allmänhet är alla ska kunna få en fullständig gymnasieutbildning och ges grunderna för livslångt lärande.⁵⁸ Uppgiften är att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för elevernas allsidiga utveckling, vara yrkes- och högskoleförberedande och överföra för samhället viktiga normer och värderingar, tex. demokratis grundprinciper.⁵⁹

⁴⁹ Arfwedson, s. 15-25.

⁵⁰ Ibid., s. 18-25.

⁵¹ Ibid., s. 15.

⁵² <http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet/39/387.html>, sökord ”definition av undervisning”.

⁵³ Arfwedson, s.27.

⁵⁴ Skolverket, *Samtal för förändring*, s. 29.

⁵⁵ Eriksson, s. 39.

⁵⁶ Skollagen kap. 1 § 1 & 9.

⁵⁷ Lpf 94, 1.1 *Likvärdig utbildning*.

⁵⁸ Ibid., 1.3 andra stycket.

⁵⁹ Ibid., 1.2 och 1.3 första stycket.

Frihet är ett ord som återkommer som ett beskrivande ord från lärarna. Begreppet pedagogisk frihet kan ses ur två perspektiv, det ena en frihet som är professionell när den följs av ett ansvar men att den samtidigt är begränsad och omfattar läroplanens grundsyn. Den förväntas leda till ökad kreativitet, större engagemang och bättre förutsättningar att uppfylla målen. Motsatsen till detta är att friheten ses som villkorlös och utövas godtyckligt och enbart beroende på den enskilde lärarens värderingar, attityder och personliga läggning.⁶⁰ I detta sammanhang kan vi koppla det till *flexibel* i meningen rörlighet eller anpassningsbarhet. Flexibiliteten förutsätter en lägre grad av styrning från centralt håll.

METOD

Intervjuteknik

För att få svar på ovanstående frågor har vi ansett att enskilda kvalitativa intervjuer med gymnasielärare är att föredra, just för att utröna hur lärarna tänker om målstyrd undervisning. Vid en gruppintervju är risken större att det hela mer blir en diskussion än vid enskilda intervjuer, och att detta kan försvåra tolkningen för oss, som även vill se eventuella skillnader mellan lärarnas syn på målstyrd undervisning. Fördelen som finns med intervjuer är den interaktionsprocess som sker under intervjun, där man inte enbart tar hänsyn till det verbala språket. Människor kommunicerar även med kroppsspråk och vill ibland uttrycka vissa saker som är relevanta i undersökningen och som inte enkäter kan fånga upp.⁶¹ En viktig aspekt att ta hänsyn till är kravet på objektivitet och subjektivitet i insamlandet av information. Det finns olika metoder att tillgå för att få fram den information och material vi efterfrågar i vår undersökning. Vikten av att välja en eller flera tillvägagångssätt för att uppfylla kraven på vetenskaplighet och saklighet går inte att nog poängtera. Kvalitativa intervjuer kan tendera att ha en högre grad av subjektivitet och speciellt med ett fåtal intervjuade personer. Men den metod vi valt är medvetet vald med de brister och förtjänster som den har.⁶²

Vi har valt att använda oss av en strukturerad intervju, med i förväg bestämda frågor till samtliga lärare, för att på detta sätt lättare kunna tolka svaren.⁶³ Nackdelen med en strukturerad intervju är att det kan finnas en tendens att lite utrymme ges för intervjupersonen att svara inom. Därför var intervjufrågorna konstruerade så att vi på ett naturligt sätt kunde ställa följdfrågor beroende på vilken riktning samtalet tog.⁶⁴

Svaren på våra intervjuer sammanställde och tolkade vi sedan för att kunna diskutera gentemot våra egna erfarenheter och litteratur. Som tolkningsmall har vi använt oss av de övergripande frågorna och de följdfrågor som kommit upp. På detta sätt kan vi lättare se mönster i svaren och göra jämförelser mellan de olika intervjupersonerna.⁶⁵ Vi har valt att sedan redovisa svaren och att i direkt anslutning till dessa göra en sammanfattning för varje fråga. Vi kommer sedan att under rubriken diskussion tolka och diskutera vårt material.⁶⁶

Nackdelen med kvalitativa intervjuer som våra är att det empiriska materialet blir litet och begränsar möjligheten att generalisera. Fördelen med vårt upplägg är dock att det är lärare, nyckel-

⁶⁰ Wångstedt, s. 27-28.

⁶¹ Andersson, Bengt-Erik, *Som man frågar får man svar*, s. 169-170, 1994.

⁶² Ibid., kap. 2.

⁶³ Andersson, s. 187ff & Vetenskapsrådet *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, 1990.

⁶⁴ Patel/Davidson, *Forskningsmetodikens grunder*, s. 63, 1991.

⁶⁵ Andersson, kap. 8-9.

⁶⁶ Patel/Davidson, s. 111-112.

personer, som med egna ord beskriver och besvarar våra frågeställningar. Dessa lärare beskriver den verklighet som de befinner sig i och vilken vi är intresserade av att komma åt.⁶⁷ Med få kvalitativa intervjuer som vi gjort begränsar vi även bortfallet vilket annars påverkar enkät- och intervjuundersökningars trovärdighet. Vid bortfall gäller det att analysera vad bortfallet beror på för att kunna bedöma hur det påverkar undersökningens fortskridande. Motsatsen kan även förekomma, att man behöver göra fler intervjuer eller enkätundersökningar för att säkerställa kvalitén och trovärdigheten i undersökningen.⁶⁸

Urval

Valet av skolor gjordes utifrån egna erfarenheter. Vi har gjort vår praktik på dessa skolor och då etablerat en kontakt med lärare och elever. Det är på dessa skolor som upprinnelsen till detta examensarbete finns i det att vi gjort olika intressanta observationer. Intresset för examensarbetets syfte och frågeställningar fanns även inom lärarkåren på skolorna, vilket underlättade för oss att genomföra vår undersökning.

Vid urval av intervjupersoner behöver man vara medveten om intervjupersonens sociala bakgrund och kontext. Med ett fåtal intervjuer kan skilda sociala och individuella faktorer spela in och påverka resultatets trovärdighet. Vi vet att den sociala bakgrunden och tillhörigheten påverkar tex. lärarens syn på eleverna.⁶⁹ Kvantitativa metoder har här en fördel gentemot kvalitativa metoder då kvantitativa intervju- och enkätundersökningar minskar enskilda avvikelser. Valet av metod måste alltså vägas mot undersökningens syfte och vad man vill få fram med en specifik undersökning. Slumpmässiga urvalsmetoder för olika vetenskapliga undersökningar finns för främst större och kvantitativa undersökningar.⁷⁰ Till denna undersökning fick vi efter noga övervägande gå tillväga på följande sätt.

Vi gick ut med en förfrågan om medverkan i en undersökning, men då vi inte fick några svar tillfrågade vi några slumpmässigt valda lärare om de ville delta. Dessa lärare är samtliga sådana vi haft kontakt med tidigare under vår praktik. Initialt valde vi fyra lärare, men kompletterade senare med ytterliggare två för att få en ökad bredd och djup i intervjuerna. Vi har inte tagit hänsyn till vilka ämnen lärarna undervisar i, eftersom vi avser att undersöka ämnet på ett mer allmändidaktiskt plan. Slumpen som urvalsmetod gjorde att vi inte har tagit hänsyn till ålder, kön eller antal tjänstgöringsår. Därmed har vi minimerat risken för att få intervjuer med lärare som vi vet har en redan etablerad åsikt i frågan.

Intervjupersoner

Lärare A har arbetat på två olika skolor under sina sex år som verksam lärare. För tillfället arbetar läraren heltid och undervisar i historia och matematik.

Lärare B har arbetat 20 år vid fem olika skolor, både på grundskola och på gymnasium. Idag innehar läraren en heltidstjänst och undervisar i historia, samhällskunskap, geografi, filosofi, psykologi och religion.

Lärare C har arbetat på två skolor i sammanlagt sju år. Läraren arbetar heltid och undervisar i svenska och historia.

Lärare D har åtta års erfarenhet som lärare och har varit behörig i tre år. Läraren har arbetat på samma skola hela tiden både hel- och deltid. Lärarens ämnen är biologi, naturkunskap och miljöteknik.

⁶⁷ Patel & Davidsson, s. 60-64.

⁶⁸ Ibid., 158-160.

⁶⁹ Sjö Dahl, Susanne, *Lärarens sociala bakgrund – hur påverkar den synen på eleverna*, examensarbete, 2004.

⁷⁰ Patel & Davidsson, s.91ff.

Lärare E har arbetat fem år på 1 skola. Undervisar på heltid i ämnena svenska, matematik, engelska och SO-ämnena.⁷¹

Lärare F har jobbat på 1 skola i fem år. Undervisar i ämnena matematik, svenska, engelska och NO-ämnena på heltid.

Lärarna arbetar på skiftande program som samhällsvetar-, naturvetar-, omvårdnads-, estetiska- och individuella program.

Tillförlitlighet

Då det är lärares tankar och uppfattning vi har velat komma åt så har den kvalitativa intervjuemetoden varit den enda tänkbara metoden. Den ger utrymme för att föra ett vidare samtal och kunna följa upp en persons tankegångar på djupet, s.k. tratt-teknik, som innebär att man börjar med stora öppna frågor som senare övergår i mer specifika. Tekniken anses vara motiverande och aktiverande i och med att personen kan verbalisera sig fritt. Naturligtvis kan alltid sanningshalten och tillförlitligheten i ett svar diskuteras men då det är lärarnas tankar vi vill komma åt är det lärarna som ska tillfrågas. För att kunna analysera, diskutera och se skillnad mellan teori och praktik använder vi oss också av våra erfarenheter från praktiken.

Genomförande

Efter det att lärarna accepterat att medverka tog vi kontakt för att bestämma tid och dag för intervjuer. Intervjupersonerna fick själva ge förslag på tid och plats som passade dem. Samtliga valde att förlägga intervjun till sin egen arbetsplats i ett ostört rum. Fördelen med detta är att vi fick genomföra intervjuerna i en trygg och invand miljö där lärarna kände sig hemma.

Valet av hur materialet ska tas upp under själva intervjun kan ske på två olika sätt, det första är anteckningar och det andra är bandupptagning. Anteckningar har den nackdelen att det inte fångar upp allt som sägs på ett exakt sätt eller får med nyanser i uttalet. Bandinspelningar har fördelen att de fångar upp allt som sägs exakt men får inte med kroppsspråket. Idealet är att spela in intervjuer på video för att få med hela situationen runt intervjun för att sedan kunna tolka. Nackdelen med inspelningar som band och video är att alla inte känner sig bekväma att intervjuas under sådana situationer vilket påverkar materialet.⁷² Vidare finns det en forskningsetisk aspekt att samla in material på band och hur man handskas med materialet där man måste säkerställa konfidentialitetskravet.⁷³

Vi valde att spela in samtliga intervjuer för att på det viset kunna föra ett mer avslappnat samtal och att kunna gå tillbaka i materialet vid tolknings- och diskussionsarbetet. Cirka 15 minuter innan varje intervju var vi på plats för att iordningställa lokalen och tekniken. När läraren anlände informerade vi om de forskningsetiska principerna och klargjorde att intervjun var frivillig samt vilka rättigheter lärarna hade med detta.⁷⁴

Intervjuerna genomfördes utifrån tre huvudfrågor:

⁷¹ Lärare E och F arbetar på individuella programmet som är ett gymnasialt program men som arbetar utifrån Lpo 94.

⁷² Andersson, s. 181.

⁷³ Vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, se Högskolan Dalarnas hemsida under länken forskning.

⁷⁴ De forskningsetiska principerna har fyra krav: informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Se vidare forskningsetiska principer framtagna av Vetenskapsrådet.

- Vad är målstyrd undervisning för Dig?
- Hur omsätter Du målstyrd undervisning i praktiken?
- Vilka för- och nackdelar kan Du se med målstyrd undervisning?

Med den första frågan ville vi komma åt lärarnas egen formulerade definition av begreppet målstyrd undervisning. Det är också genom denna fråga vi vill få fram eventuella skillnader i definition. Den andra frågan förväntas fånga deras egen beskrivning om hur de omsätter målstyrd undervisning i praktiken. Den tredje frågan är ett klagörande av vad lärarna anser om målstyrd undervisning och hur den fungerar i praktiken.

Under intervjun var det en av oss som ledde samtalet medan den andra agerade bisittare. Denne kunde inflika med följdfrågor om så behövdes för att få förtydligande. De följdfrågor som blev vanligast förekommande var:

- egna mål med undervisningen?
- hur klarar eleverna att tolka målen?
- elevernas delaktighet i planeringen?
- målstyrd undervisning i förhållande till tid?
- målstyrd undervisning i förhållande till närvaro?
- målstyrd undervisning i förhållande till schema?

Samtalen tog olika utveckling och blev inte identiska i strikt bemärkelse. Därför finns en hel del överskottsmaterial i form av följdfrågor och svar som inte kommer att bearbetas i uppsatsen. Intervjuerna avslutades med att vi bad om att få återkomma med kompletterande frågor om så skulle behövas samt tackade personen. Varje intervju tog mellan 20 och 30 minuter.

Tolkning

Efter att alla intervjuer avslutats bearbetades de inspelade banden genom att vi lyssnade igenom en intervju åt gången, skrev ut materialet i sammanfattande form för att till slut sammanställas i resultatdelen. Fördelen med öppna svar är att det kan framkomma nyanser och skillnader som bundna och kvantitativa svar inte kan ge. Kvantitativa och bundna svar har fördelen att de lätt och snabbt kan sammanställas och presenteras överskådligt som diagram och statistik. Nackdelen, som vi vill undvika, är att få fram siffror och resultat som onyanserat redogör för en del eller andra. Vidare kräver statistiska bearbetningar av olika svar en medvetenhet hos den som gör undersökningen hur statistiskt material ska hanteras vetenskapligt.⁷⁵ Fördelen med de kvalitativa svaren är att de är beskrivande och lyfter fram förklaringar som inte alltid kvantitativa metoder får fram. Kvalitativa undersökningar och svar kan vara en viktig del i uppföljningen av en kvantitativ undersökning för att förklara kvantitativa undersökningars resultat. Nackdelen med öppna svar är att det kan vara svårtolkade och subjektiva när de ska presenteras. Det är viktigt att undvika feltolkningar vilket man bäst gör genom att göra citat från intervjumaterialet så läsaren själv får göra en tolkning och bedömning.⁷⁶ Det är denna senare metod, tolkning av de öppna svaren, vi tillämpat och sökt efter gemensamma begrepp och faktorer som målstyrning, tolkning, tid, schema, undervisningsstrategier och elevmedverkan.⁷⁷ Vi har sökt efter en definition på målstyrd undervisning samt begrepp som tid, närvaro och schema för att se hur lärarna resonerar kring detta.

⁷⁵ Andersson, s. 187-197.

⁷⁶ Ibid., s. 198-205.

⁷⁷ Ibid., s. 203-205.

Avgränsning

I denna uppsats har vi valt att lägga fokus på gymnasieskolan eftersom det är därifrån vi har erfarenhet och kommer att verka. Det är gymnasielärarnas tankar och syn på målstyrd undervisning som intresserar oss och hur de omsätter dessa i praktiken. Därför använder vi just begreppet målstyrd undervisning för den handledning eller det arbete som lärare utför. Detta är också anledningen till att vi har valt att inte gå närmare in på elevperspektivet och elevernas lärandeprocess.

RESULTAT

I detta kapitel redovisar lärarnas svar på varje övergripande fråga i sammanfattande form. För att bibehålla ett sammanhang i förståelsen återfinns analysen av lärarnas svar i direkt anslutning till varje fråga.

Vad är målstyrd undervisning?

Lärare A säger att målstyrd undervisningen är *när du har mål som styr undervisningen*. Det innebär att vissa färdigheter ska uppnås, och att dessa färdigheter kan vara många och vitt skilda, t.ex. innehåll eller nivå på innehåll som är framtaget.

Lärare B menar att målstyrd undervisning är när man tillsammans med eleverna arbetar mot de mål som skolverket har satt upp. Detta innebär att man tillsammans med eleverna tolkar dessa mål, givetvis utifrån vad eleverna tror att de kan göra. Målen är så vitt skrivna och preciserar inte exakt vad man ska göra, vilket leder till att man får en stor tolkningsfrihet.

Lärare C Definitionen för lärare C är de kunskaper och förmågor en elev har när en kurs är slut. Läraren menar att tidigare var det efter ett moment. Läraren menar också att det är elevernas egna mål som styr deras insatser under lektionerna och inte lärarens behov av att lära ut vissa fakta. Eleverna ska själva bestämma sin insats.

Lärare D menar att

”Dels är det ju att vi har program mål och mål i våra kurser som vi ska uppnå. Och sedan har eleven mål som den själv sätter upp och som den ska nå. Det är för mig målstyrd undervisning, det är ramarna. Och att det är ramarna, program mål och kurs mål, det är det som är ramarna som jag måste hålla mig inom. Och sedan måste jag hjälpa eleven att nå sina mål.”

Lärare E menar att det är målen i åk 9 som är i fokus och som eleverna ska nå.

Lärare F tycker att begreppet är luddigt. Läraren säger att målstyrd undervisning innebär att eleverna ska bli godkända i de ämnen de inte är godkända i, men begreppet innehåller även delmål. Dessa kan vara att hålla sig på vägen och i rätt riktning, mot slutmålet. Läraren är den som hjälper till att styra. Läraren menar också att målstyrd undervisning är att ge eleverna verktyg att arbeta med för att uppnå de olika målen.

Sammanfattning

Alla lärarna kunde ge en egen definition av begreppet målstyrd undervisning. Vad som tydligt framkommer i svaren är att det är de nationella kursmålen och programmålen som ligger till grund för undervisningen. Dessa är de mål som ska uppnås både av lärare och elever i slutet av kurserna. Det är tydligt att andemeningen i lärarnas svar överensstämmer med varandra men att begreppet kan formuleras och uttryckas på något olika sätt. Lärare B och C skiljer sig mest åt i den mening att lärare B betonar processen och lärare C betonar de slutliga kunskaperna. Målen sätter ramar för verksamheten och pekar ut riktningen man ska arbeta emot. Det innebär en frihet i hur man tar sig fram till målen.

Hur målstyrd undervisning omsätts i praktiken

Lärare A börjar alltid med att gå igenom innehållet i målen med eleverna och ser vad de betyder för eleverna och för läraren. Läraren planerar inte hela kurser i förväg utan ett arbetsområde för sig och ger feedback till eleverna på det. Utifrån svaren i feedbacken planerar läraren nästa arbetsområde med eleverna. Läraren menar att man då kan dra lärdom av vad man gjort i ett arbetsområde till nästa arbetsområde och se vilka mål man har kvar att arbeta med. Dock behöver man som lärare ha en generell övergripande planering för att veta vad som ska komma och för att alla mål ska hinnas med. Jag vill ju att *”alla elever ska vara genom kurserna.”*

”Vi har inte satt upp lokala mål. Utan vi tolkar med eleverna så tycker jag det är bättre att ha primärkällan, dvs. dom nationella målen.”

Läraren tycker sig se att eleverna genomgår en process från åk 1 till åk 3 där de får det lättare att tolka målen ju äldre de blir. I åk 1 får läraren ge mer förslag, förklaringar och hjälp till tolkningar än under senare del av elevernas gymnasietid. Läraren ser skillnader i svårighetsgraden av tolkning mellan sina två ämnen historia och matematik. Historia är mer allmänbildande och breddande medan matematik har ett annat språk som måste översättas.

”Det är svårt för en 16-åring att sätta sig in, vad betyder det här, där får man hjälpas åt och ha en diskussion.”

Lärare B menar att utgångspunkten är att tolka målen tillsammans med eleverna oavsett om det är i början eller mitt i en kurs. Sedan försöker läraren diskutera fram en kursplan. Ibland görs hela kursplanen tillsammans med eleverna, ibland gör läraren delar av den själv. Läraren menar att det övergripande målet är att få alla elever så involverade i arbetet att de känner att de är med och påverkar i allt de gör. Läraren arbetar uteslutande med de nationella styrdokumentet, lokala tolkningar görs alltså inte. Läraren tar upp att det i början av åk 1 är svårt för eleverna att tolka de olika målen, men att det efterhand går lättare. Svårigheten kan också bero på vilket ämne det gäller, vilka elever det är och deras förkunskaper. Ofta är en diskussion nödvändig vid tolkningen och läraren vill gärna att eleverna själva gör en reflektion över målen. Läraren menar att det är viktigt att de reflekterar över dem för det är inte lärarens tolkning som ska gälla. Men ofta får läraren förklara olika begrepp och ord för eleverna. Detta möte mellan lärare och elev ser läraren som viktigt eftersom man gör en resa tillsammans i förhållande till kursmålen.

Lärare C börjar med att berätta om kursen och ger eleverna målen. Sedan får de själva översätta dem och få fram vad målet betyder. Likadant sker med betygskriterierna för varje kurs. Läraren vill se att det sätts igång en process hos eleverna.

”Jag serverar inte, dom måste jobba själva.”

Sedan får eleverna själva formulera ett mål utifrån kriterierna och bestämma vilket betyg de vill satsa på. De får också skriva en egen plan för hur de tänkt nå sitt mål. Sedan brukar läraren stämma av efter halva tiden, men eleverna är också delaktiga i att bestämma hur arbetet ska gå till och vilket innehåll man ska ha. Man har övergett de lokala styrdokumentet för att enbart arbeta med de nationella styrdokumentet. Eleverna gör sina egna mål och kriterier och därför blir målen lite olika mellan klasserna eftersom tolkningen skiljer sig åt. Läraren tycker att det händer något med eleverna under den tid de går på skolan. De lär sig ett förhållningssätt till de olika ämnena och lär sig efter hand och tar lättare till sig uppgifter i 3:an.

Lärare D börjar med att dela ut och gå igenom kursmål och betygskriterier. Programmålen går läraren däremot inte så noga igenom eftersom läraren anser att eleverna bör känna till dem innan. Läraren tar ofta ut målen och skriver ner dem i samband med prov, laborationer och uppgifter så att eleverna vet vad de jobbar med. För lärarens egen del är det också ett mål att kunna lyfta varje elev och ge dem en puff uppåt. Läraren vill undvika att eleverna ska känna sig nedtryckta, det viktiga är att eleverna istället får vissa vad de kan. Läraren anser det viktigt att relatera uppgiften till målen hela tiden, så återkopplingen mellan uppgift och mål återkommer regelbundet. Då kan man påvisa tanken och dess poäng med uppgiften. På liknande sätt gör läraren med betygskriterierna och diskuterar tillsammans med eleverna hur de ligger till i förhållande till sina mål. Läraren kan se att det i början kan vara svårt att greppa målen och betygskriterierna och att de då behöver lärarhjälp. Läraren kan se skillnad i förmågan att tolka mål och betygskriterier hos eleverna beroende vilken grundskola de gått på och vilket program de går på. Läraren ser det som viktigt att känna till målen och kriterierna för att kunna påverka sin undervisning och skolgång. De behöver också ramar, vilket målen ger.

"Det är inte så lätt när man går årskurs 1 greppa dom här målen, ibland är dom rena grekiskan."

Läraren vill att eleverna ska vara med och planera så mycket det går. Men delaktigheten beror på elevernas program, mognad och ämne. Ofta kan de få välja redovisningsform för att få variation mellan olika moment. Läraren brukar fråga eleverna i början av en kurs hur de vill lägga upp kursen, för läraren anser att känslan av delaktighet hos eleverna är viktig. Läraren ser också att denna frihet är svår att förstå för en del elever.

"Å de här med vad vi ska ha för litteratur, vissa grejer kan de inte vara med och bestämma. Det måste jag som professionell lärare vara med. Så är det bara. Jag försöker annars få dem att känna sig delaktiga så gott det går."

Lärare E säger att eleverna är väldigt olika och har olika långt till målet. Så man gör en fördiagnos när eleven börjar för att se var eleven befinner sig kunskapsmässigt. Utifrån det resultatet hämtas eleven upp där han eller hon befinner sig kunskapsmässigt. Man kan inte förutsätta att eleverna kan något alls, för vissa har stora luckor i kunskaperna. Läraren anser att eleverna över-skattar sig själva så han måste visa dem vad som ingår i kursen och vad de inte haft förut. Men man går igenom gemensamt vad som krävs i varje kurs.

Lärare F lägger upp undervisningen konkret då läraren ofta jobbar med elever med *en liten abstraktionsförmåga*. Dessa elever behöver mer struktur varför man jobbar med G-listor⁷⁸ som eleverna kan följa. Läraren lägger upp undervisningen olika beroende på ämnets struktur men också beroende på varje elevs egen styrning. Materialet varierar från elev till elev, läraren får skapa sitt eget undervisningsmaterial för att passa ämne och elev.

Sammanfattning

Ett gemensamt drag för alla lärare är att de går igenom målen och tolkar dessa tillsammans med eleverna. Man nämner att man gör det utifrån elevernas förståelse och intressen. Dialogen med eleverna ser lärarna som viktig. Likaså är det de nationella styrdokumentet som man arbetar utifrån. Många av lärarna anser att lokala mål inte tillför något eller ger extra arbete i form av en omtolkning av tolkningen. Samtliga lärare beskriver att eleverna genomgår en process i att tolka,

⁷⁸ G-listor är individuella arbetsplaner som görs för eleverna för att uppnå betyget G. Med dessa listor kan både lärare och elev se vart eleven befinner sig i ett arbete.

förstå och omsätta mål och betygskriterierna från åk 1 till åk 3. Men skälen till hur styrdokumentet tolkas beror inte bara på elevernas mognad utan även på förkunskaper, programtillhörighet och ämne. Lärarna uttrycker att det som är viktigt är att få eleverna att känna en delaktighet i planering och i genomförandet av kurserna, s.k. elevcentrerat arbetssätt. Variationerna mellan lärarna blir synliga i deras svar om hur de bedriver undervisning. Lärare A planerar kurserna i etapper och drar nytta av tidigare erfarenheter, lärare D återkommer kontinuerligt till målen under kursernas gång medan lärare C gör en avstämning efter halva tiden. Dessa variationer menar lärarna beror på ämne, program och lärare samt elever som individer. Hos lärare E och F är individualiseringen av studierna tydligare än hos övriga lärare.

För- och nackdelar med målstyrd undervisning

Lärare A ser det som en intressant fråga om målstyrd undervisning med tanke på betygsdebatten. Den betygsinflation som man kan se menar läraren beror på att lärare och elever blir allt bättre på att tolka målen, vilket leder till slimmade kurser. Man blir effektivare och då stiger betygen, men läraren menar att det därmed inte betyder att kunskaperna blir bättre och djupare, och detta ser läraren som en nackdel i undervisningen. En fördel som läraren ser är gruppstorleken på skolan med grupper på 13-18 elever per grupp när man bedriver målstyrd undervisning.

Lärare B kan inte se några direkta nackdelar. Fördelarna som läraren ser det är att det ger en tydlighet trots att målen inte är precisa. Det ger också en ram för alla. Läraren säger att det ger eleverna ett spår att följa som gäller över hela landet, en garanti för en gemensam grundtanke med de kunskaper en kurs är ute efter. Det har också med rättsäkerhet att göra, menar läraren. Eleven kan här gå in och ifrågasätta lärarens beslut och det ger också diskussioner om innehåll och eleverna får vara med och bestämma innehållet. Läraren säger att man synliggör detta med rättsäkerhet på skolan eftersom målen hela tiden är i fokus. Eleverna utvecklar också förmågan att tolka målen under sina 3 år på gymnasiet och det är bra för deras kunskapsutveckling. Det gör också att han får ta en roll som inte fokuserar på innehållet utan på elevens lärande och vilja, vilket läraren säger är positivt. Samtidigt ser läraren det som positivt eftersom man i målen kan se vad som är möjligt och det ger en begränsning som är bra. För denna begränsning leder till att man måste ställa sig frågan vad det är för typ av kunskap *som skolan är ute efter*. Det finns ju en gräns för vad man kan fördjupa sig i. Eleverna kan få ge förslag och så får man se om de är rimliga i sin tolkning. En nackdel som läraren ser är att det ibland är svårt att tolka in en elevs intresse i ett speciellt mål.

”Man kan ju inte jobba med dinosaurier i alla arbeten man gör.”

Lärare C ser en nackdel i att elevens mål ska vara det viktiga, men att de ofta har ett oreflekterat förhållningssätt till målen. De vet inte hur de ska få sitt MVG. Eleverna har svårt att se långsiktig och har fokus på stunden vilket leder till stress. Läraren säger att det är svårt att göra en kurs eftersom det inte är lärarens mängd kunskap som är det viktiga utan elevens eget individuella behov som ska styra undervisningen. Med 28 viljor i klassen blir detta svårt. Fördelarna ser läraren i att det blir en stor frihet för läraren och klassen. De bestämmer vad de vill göra och gör det. Man slipper den fasta kunskapsmängden och regler för hur man ska göra och hur långt man ska ha hunnit. Läraren kan lägga upp undervisningen efter vad eleverna vill och har behov av. Läraren känner att man kan ha ett friare förhållningssätt till sina ämnen. Det svåra som läraren ser för eleverna, är att se målet och det gör att eleverna ser bakåt istället för framåt. Eleverna blir besvikna på sitt betyg för att de inte tittat framåt tidigare. Ett annat problem som läraren ser är målstyrningen i förhållande till tid. Läraren ser kurspoängen som viktigare än timmarna och att det blir en konflikt därför att läraren har en skyldighet att ta upp närvaro. Läraren förklarar det med att CSN behöver en närvarokontroll för utbetalning av studiemedel, vilket inte är kopplat till målen.

Läraren ser det som en konflikt som skolan inte klarar av att hantera. Problemet är också att eleverna inte kan se det rättvisa i målstyrning, för dem är flit och närvaro på lektionerna något som ska premieras. Det upplevs som orättvist om någon får högt betyg trots hög frånvaro. Läraren ser schemat som ett hinder eftersom det ofta gör att lärare bevakar tex. sina timmar. Schemat blir också en blockering eftersom eleverna inte kan se kopplingar mellan ideologier i historieämnet och samhällskunskapen, därför att det är olika ämnen och lektioner. Detta ser läraren som en mental spärr för eleverna.

Lärare D ser fördelar med att målen ger ramar att arbeta inom som ger stor frihet. Läraren ser att eleverna klarar att sätta sina egna mål utifrån betygskriterierna. Nackdelarna tycker läraren är att eleverna inte alltid kan förstå målen. Det gäller även betygskriterierna som kan upplevas luddiga. För elever som inte förstår de högre betygskriterierna blir det svårt att nå de högre betygen. Läraren tycker också att elever har en tendens att fokusera på kvantitet istället för kvalitet i skolarbetet, eleverna ser mängden skolarbete som viktigare än kunskapen i sig.

"En fördel är ju att man kan lägga tyngdpunkten, nå målen och göra mer eller mindre. En del kan bara vara inne och tuscha på och sedan kan man fördjupa sig på något som eleverna känner för, tex. Falu gruva. Så kan man ha en frihet i tid. Men visst, det kan vara svårt att vi vissa kurser nå alla mål. Men det är ju viktigt, det är vårt uppdrag att hjälpa eleverna nå målen."

Ett annat problem som läraren ser är att räkna till som lärare för alla elever så att de når alla mål. På de yrkesinriktade programmen, där det spretar mycket, kan det vara svårt då svaga elever behöver mer hjälp. Läraren ser heterogena grupper som svåra att hantera och att det skulle behövas mer speciallärar resurser till vissa kurser och program.

"Egentligen får inte närvaron avgöra när jag sätter betyg på dem, men är det så är borta mycket så uppnår de ju inte målen för godkänt. Dom kan ju inte vissa att dom uppnått målen, så på så sätt styr ju närvaron i alla fall."

Elevernas betygfixering ser läraren som ytterliggare ett problem. Eleverna tittar blint på betygen och ser inte till målen och kunskaperna i sig. Eleverna vill ha MVG vilket är viktigare än kunskaperna i kursen. Vill man förmedla något intressant eller viktigt, frågar eleverna genast om det kommer på provet. Läraren förstår elevernas betygssstress då de hela tiden ska avsluta kurser och betygssättas.

Lärare E kan bara se fördelar med målstyrd undervisning då det visar så klart både för läraren och eleverna var de ska börja någonstans. Eleven vet alltid hur mycket han eller hon har kvar att göra och kan planera för det. Läraren upplever målstyrningen som positiv i förhållande till schemat eftersom varje elev har ett individuellt schema. Det är både lärarens och elevens ansvar att följa uppgjorda planer. Frångår de detta och gör något som de inte ska, bör de inte vara i skolan, för det är en frivillig skolform. Läraren ser inte närvaron som ett problem men ställer krav på full närvaro för eleverna. Läraren förklarar detta med att för vissa av eleverna handlar det om att lära sig att vara i skolan igen. För dem är det ett mål i sig att vara i skolan en hel dag.

Lärare F ser målstyrningen som positiv eftersom man som lärare har fritt att välja metod för att uppnå målen. Läraren tycker att det passar bra här på detta program med så många olika typer av elever. I och med målstyrningen finns det kraft i material och arbetsmetoder så att eleverna kan nå målen. Läraren ser en nackdel med målstyrning i att man inte har något att utgå ifrån när man börjar jobba som lärare. Läraren berättar utifrån egna erfarenheter att under sina två första år

själv fick rota runt för att hitta material som var bättre än det som fanns. För funkar det inte med befintligt material så måste läraren leta vidare, man får inte resignera som lärare. Läraren ser friheten i målstyrningen som viktig, men tycker att det kan vara bra att ha något att hålla sig till inledningsvis. Läraren upplever tiden som en bristvara och att det är för många elever med extra behov som behöver hans tid. Tiden räcker inte till och läraren ser det som viktigt att fundera över hur man använder tiden. Närvaron ser läraren som ett problem då många elever jagas av den och blir stressade. Den fysiska närvaron ser läraren som viktig för att lyckas, läraren tror att eleverna måste passera skolan och lärarna.

Sammanfattning

En fördel som lärarna poängterar är friheten att fritt få välja arbetssätt och innehåll tillsammans med eleverna. Tydlighet och fasta ramar är andra fördelar med målstyrning. Lärarna finner det lättare att individualisera undervisningen med dagens mål och betygskriterier. Lärare och elever kan planera och sätta upp individuella mål, välja innehåll och material i förhållande till elevens förutsättningar.

En av de saker som lärarna nämner som en nackdel är att målen och betygskriterierna kan vara svåra att tolka för eleverna och ibland även för lärarna. Men de säger också att detta är en process för eleverna som efter hand blir lättare för dem att hantera. Lärarna ser att tiden kan vara problematisk i förhållande till att räkna till för alla elever. Men också att man gör en relation mellan kurspoäng och antal timmar som ska schemaläggas. En lärare menar också att eleverna inte kan se det rättvisa med målstyrning eftersom eleverna kopplar hög närvaro på lektionerna med ett högt betyg.

Vidare kan man se att schemat blockerar för ämnesintegrering då eleverna inte gör kopplingar över ämnesgränserna, att lektionerna är tidsmässigt korta och att man inte jobbar i längre perioder. Två av lärarna ser inte närvaron som ett problem. De övriga pekar på bl.a. CSN:s krav på närvarokontroll och att elever kan bli stressade av kravet på närvaro. Närvaron ska inte behöva vara så väsentlig då uppnåelsen av mål och betygskriterier är det primära menar en av lärarna. Några av lärarna menar att betygen kommer i konflikt med målen och elevernas kunskapssökande. Istället för att se till kunskaperna som målen talar om, ser eleverna till betygen. Kvantiteten blir viktigare än kvaliteten i skolarbetet. En annan nackdel är att många elever har ett oreflekterat sätt till målen och inte ser hur de ska uppnå sitt MVG.

DISKUSSION

Detta avsnitt är indelat i tre delar. Den första delen tar upp begreppet målstyrd undervisning och resultatet kopplat till tidigare forskning. Den andra delen tar upp målstyrd undervisning i praktiken så som de tillfrågade lärarna beskriver den. Den tredje delen berör för- och nackdelar som framkommit i undersökningen.

Beskrivning av begreppet målstyrd undervisning

Alla intervjuade lärare kunde ge en beskrivning av målstyrd undervisning, men denna beskrivning kunde se lite olika ut. Däremot var det ingen av lärarna som kunde ge en konkret definition av begreppet. Vad vi kunnat urskilja är två olika betoningar, den ena på processen och den andra på slutprodukten. En av lärarna menar att målstyrd undervisning är de regler och ramar inom vilka lärare och elever har att hålla sig inom. Den målstyrda undervisningen ger en frihet till skillnad från den tidigare regelstyrda verksamheten. Samtliga lärare finner detta som något positivt. I viss mån kan man hålla med lärare F att begreppet är luddigt då det inte ger klara direktiv om hur undervisningen ska bedrivas och vad målen ska innehålla för kunskaper. Tex. i kursen historia A så talar målen om att eleverna ska kunna förstå, analysera, beskriva, diskutera och formulera olika historiska tankar.⁷⁹

De lärare som mer betonar processen kan vi koppla till det tyska perspektivet på undervisningen där reflekterande, dialog och samspel är viktiga beståndsdelar. Det stämmer vidare överens med de bildningsteoretiska modellerna som betonar elevens eget ansvar i lärandeprocessen och går delvis tillbaka på hermeneutikens tankar om förståelsen för människor som handlande varelser och dess relationer.⁸⁰

Betonar man däremot produkten så tolkar vi det som ett amerikanskt perspektiv där vägen till målet kommer i bakgrunden beroende på att det är elevens slutliga kunskaper som är det viktiga. Inom detta perspektiv tillämpar läraren de moderna vetenskapsorienterade ansatserna och undervisningsteknologiska modellerna i sin undervisning, där man betonar vetenskaplig systematisering, expertfokusering och mätbarhet av kunskaper.⁸¹

Den lärare som definierar målstyrd undervisning som de ramar och regelverk som man ska hålla sig inom kan sägas tillhöra en strukturalistisk syn, i det att den ger klara strukturer där man tar hänsyn till sociokulturella faktorer vilket inte positivismen gör på samma sätt. Ramverk och strukturer är en nödvändighet för att en individ ska inneha och utveckla en identitet.⁸²

Vilket som är rätt eller fel i detta fall är inte en fråga som vi ska besvara i denna uppsats. Den koppling vi däremot gör är att processperspektivet lyfter fram att det handlar om en utveckling, en progression, i elevens lärande. Omsatt i en undervisningsverklighet kan det exemplifieras i portfoliemodellen. Denna modell går ut på att eleven sammanställer en portfölj av de arbeten som eleven gör under en kurs. Detta material kan bestå av dagboksanteckningar, planering, utkast och färdiga alster.⁸³ Även om några av de intervjuade lärarna poängterar processen så arbetar de inte med en metod som är avsedd att fånga upp just processbiten. Fokuserar man däremot på det slutliga resultatet så handlar det mer om en reproducering för att uppnå något som kan kontrolleras och mätas. Hur eleven har uppnått det färdiga resultatet är då inte viktigt eller om en progres-

⁷⁹ Skolverket, HI 1201, kursplan för historieämnet.

⁸⁰ Dahlbom, s. 42.

⁸¹ Arvedsson, s. 19-22.

⁸² Dahlbom, s. 11-14.

⁸³ Egidius, s. 277-278.

sion har skett. Detta kan vi se i intervjuaren. De lärare som är processinriktade gör fler avstämningar under arbetets gång medan de lärare som ser till slutprodukten gör en till två avstämningar.

Vi vill hävda att det tyska perspektivet är det som idag har ett större genomslag i läroplanen och den svenska skolan än det tidigare haft. Svängningen kan förklaras med samhällets utveckling och behovet av en skola som utbildar för ett samhälle som ställer andra krav än det äldre industrisamhällets.

Som vi kan se finns det ingen enhetlighet eller samstämmig beskrivning av begreppet målstyrd undervisning bland de intervjuade lärarna. Samma tendens kan vi se på de teoretiska nivåerna beroende på att lärarna lägger betoningen på olika faktorer. I ett holistiskt perspektiv kan detta alltså beskrivas som en mosaik där enskilt olika delar skiljer sig åt men tillsammans bildar en tydlig helhet i komplicerade och svårtolkade mönster.

Målstyrd undervisning i praktiken

Även här visar intervjuaren att lärarna olika innebörd i hur mycket eleverna får delta i tolkning av mål och planering av kurser. Ett gemensamt drag är att samtliga lärare ser dialogen med eleverna som viktig men som de omsätter olika i praktiken. Ett sätt är att planera arbetsområde för arbetsområde och i denna process lära sig av tidigare erfarenheter från andra kurser. En annan väg som framkommit är att diskutera fram en kursplan för hela eller delar av kurser. Som en tredje väg kan man låta eleverna göra egna formuleringar av målen och sätta upp en egen planering för hur man ska nå dessa. Ännu ett alternativ är att läraren har planerat kursen men försöker få eleverna att känna en delaktighet ändå genom att under hela kursen göra eleverna observanta på målen och betygskriterierna. Dessa återkommer ständigt under kursens olika moment.

Det lärarna beskriver finner vi stöd för i den hermeneutiska teoribildningen där man lyfter fram förståelse, aktiv dialog, möten och relationer mellan människor där man lär av varandra. Det är just lärarnas betoning på att eleverna måste förstå målen för att kunna tolka dem som direkt återfinns i hermeneutiken. Det är också detta som är en förutsättning för att utveckling ska kunna ske i det möte där man lär av varandra. Detta beskriver lärarna när de talar om elevernas mognad och utveckling, i den process de genomgår beträffande förmågan att tolka målen under gymnasietiden. Man kan även koppla detta till Vygotskij's pedagogiska tankesätt om interaktion mellan människor. Vygotskij menade att människor behöver mötas och kan tillsammans lära sig mer än vad man skulle lära sig ensam och därmed tänja ut sina utvecklingszoner.⁸⁴

Det är inte enbart hermeneutiken som gör sig gällande, utan även positivismen återfinns. Lärare A:s beskrivning av hur man använder sig av utvärdering för att utveckla och planera kommande arbetsområden kan knytas till positivismens framstegstänkande, där man hänvisar till tidigare erfarenheter som ett verktyg för förändring. Våra egna erfarenheter säger oss att utvärdering har blivit viktig i dagens skola. Den har fått en framträdande roll både för lärare, elever och skolledare och kan ses som en följd av samhällets utveckling där effektivitet och ekonomi styr mycket. Vi kan här se en renässans för positivismens tankar.

När vi kommer till frågan om vad det är man tolkar, finns en klar bild av att det är de nationella styrdokument som kursmål, betygskriterier och program mål som är de ramar man förhåller sig till. Många av lärarna anser att de lokala styrdokument som tidigare utformades har spelat ut sin roll eftersom man ser det som ett ytterligare moment som inte tillför något.

⁸⁴ Egidius, s. 76-83.

Ett begrepp som lärarna använder är att de handleder eleverna snarare än att lära eller undervisa, men att handleda kan innebära olika tillvägagångssätt. Sträng och Dimenäs presenterar fyra olika handledningsstrategier, där den första karaktiseras av **förmedling**. Här är handledarens uppgift att på ett välstrukturerat sätt förmedla kunskap till den som handleds. En annan strategi är den **processinriktade** där handledningen har ett mål men vägen dit utgör själva innehållet och handledningen läggs upp utifrån sammanhanget och de förutsättningar som gäller för personen som handleds. Den tredje tar sin utgångspunkt i **upplevelser** av olika situationer, d.v.s. sätter ord på vad de själva upplever och tänker och därmed kan utveckla en större medvetenhet om sig själv. Den sista är en **kritiskt orienterad** handledningsstrategi som präglas av de fenomen eller den händelse som sätts i centrum för handledningen och som problematiseras och analyseras.⁸⁵ Utifrån intervju svaren och våra egna erfarenheter under praktikperioderna ser vi att lärare använder handledningsstrategi beroende på handledningssituation. För elever som behöver mer stöd väljer man en förmedlande strategi medan process och kritiska strategierna passar mer självgående elever.

Vad vi också kan se är att målstyrd undervisning kan vara problematisk för svagare elever. Synpunkter som lärare ger är att eleverna kan överskatta sig själva, behöva ha enkel och konkret undervisning och en klar styrning. Resonemanget stärker lärarnas åsikt om en frihet i valet av undervisningssätt och individualiseringen av studierna utifrån varje elevs egna förutsättningar.

Elevinflytande och elevdemokrati

Reflektion och kritiskt tänkande är två viktiga faktorer i tillämpningen av demokrati i skolan. Dessa två begrepp är viktiga för en levande demokrati i skolan där man kan ha en mångfald av åsikter och arbetssätt. Ser vi till den kritiska teorin så är dessa faktorer en förutsättning för utveckling och förändring i skolan. De reformpedagogiska modellerna tar sin utgångspunkt i dessa tankar, där elevernas fria val och individens fria utveckling genomsyrar undervisningen.⁸⁶ Vi finner att lärarna, om än på olika sätt, omsätter Lpf 94 mål i kapitel 2.1, 2.2 och 2.3 om kunskaper, normer, värden och elevens eget ansvar och inflytande. Det går ut på att läraren ska ge eleverna kunskaper och färdigheter att utöva demokratiska arbetsformer, inflytande och att ta eget ansvar.⁸⁷ En svårighet är att veta exakt vart gränsen mellan lärarens ansvar och elevens ansvar går och som vi ser så tolkar lärarna detta på olika sätt. Lärarna förklarar det med att det delvis beror på programtillhörighet, ämne och elevernas förutsättningar. Omsättningen av elevdemokratin i praktiken skiljer sig mellan olika lärare. Vissa lärare ger stor frihet för eleverna att delta i arbetet med planering, genomförande och utvärdering medan andra lärare begränsar det till val av redovisningsform. De senare lärarna motiverar sitt ställningstagande med att eleverna behöver professionell lärarhandledning i arbetet med sin studieplanering.

Individualisering av undervisning

Skolan har gått mot ett individualiserande till skillnad från de tidigare solidaritetstankarna. Detta individtänkande syns tydligt hos de intervjuade lärarna som betonar elevernas aktiva roll i undervisningen.

”För varje elev skall det upprättas en individuell studieplan.”⁸⁸

⁸⁵ Dimenäs & Sträng, s. 101-102, 2000.

⁸⁶ Arfwedson, s. 38.

⁸⁷ Lpf 94, 2.1-2.3.

⁸⁸ Gymnasieförordningens kap. 1, § 12.

Vad vi här ser är att lärarna låter eleverna upprätta egna studieplaner där de formulerar egna mål med sina studier, hur de ska gå till väga och en tidsplan. Individcentreringen märks också i lärarnas beskrivningar av hur kurserna läggs upp och genomförs. Lärarna är tvungna att ta hänsyn till faktorer som programtillhörighet, ämne och eleverna som enskilda individer.

Även här framtonar en bild av en mångfald av metoder och tillvägagångssätt där lärarna väljer olika men lämpliga bitar från diverse undervisningsmodeller. Man kan t.ex. använda sig av kommunikativ undervisning som har en bildningsteoretisk grund kombinerad med en små-steg-princip som tillhör den undervisningsteknologiska modellen. Väl omsatt i den faktiska undervisningen kan detta yttra sig i projektarbete, problemlösningar eller laborativt upptäckande som rymms inom ramen för reformpedagogiska och vetenskapsorienterade modellerna.⁸⁹ Man arbetar alltså utifrån tanken att finna de verktyg som passar elevernas lärtillstånd bäst.

Lärarens professionalitet

En av våra intervjuade lärare nämner begreppet professionell medan de andra är inne och berör ämnet något på olika sätt. Lärarens och lärarkårens professionalisering har diskuterats under 1990-talet både inom skolpolitiken och fackligt. Professionell och professionalisering kan förstås ur två perspektiv menar Houltzén i sin artikel *Professionell lärare för vem?*⁹⁰. Det första perspektivet är ett pedagogiskt och som kan kopplas till lärarens kompetens att utöva sitt yrke, och det andra, professionaliseringen, är ett socialt perspektiv som handlar om yrkesgruppens sociala och historiska framväxt. Det är inte ovanligt att begreppen blandas ihop i debatten.⁹¹

Under 1990-talet har det arbetats med att få till stånd en professionalisering i samband med *Avtal 2000* och framtagandet av en för yrkeskåren gemensamt etiskt regelverk.⁹² För att kunna vara en profession i mer strikt bemärkelse så behöver yrkeskåren ur sociologiskt perspektiv en specifik kunskapsgrund, ansvar för yrkets utveckling, nedtecknad etiskt regelverk och kontroll av vem som utövar yrket.⁹³ Något som Houltzén menar inte riktigt är uppfyllt idag men att man gott och väl kan se lärarna som kompetenta ur ett pedagogiskt perspektiv.⁹⁴ Houltzén och Alexandersson diskuterar båda lärarens profession i sina artiklar där man kan se att lärarna måste ta kontroll över sitt yrke för att bli professionella. Alexandersson betonar dialogen, ett gemensamt språk och arbetslaget som viktiga faktorer i denna process. Houltzén benämner processen som en sociologisk process vilken lärarna behöver ta kontroll över för att bli professionella. Det finns i tidigare forskning enligt Houltzén olika mål att sträva emot för lärarkåren för att bli professionell.

Både utifrån vår erfarenhet under praktikperioder och undersökningen tycker vi oss finna en självbild hos lärarna som kompetenta och professionella. De ger direkta eller indirekta kommentarer om lärarens ansvar för val av läromedel, huvudansvaret för planering och styrning av kurser samt gränserna för möjlig tolkning av kursmålen. Något som pekar på att det finns en gräns för elevens inflytande och frihet som berörs i Lpf 94 2.1-2.4 där det står skrivet riktlinjer för lärarens arbete. Vidare kan man tolka skollagens kapitel 2 § 1-8 som ett argument för att lärare är en profession som kräver en formell utbildning och behörighet. De undantag som nämns är tidsbegränsade och gäller specifika situationer när inte utbildade personer finns att tillgå.⁹⁵

⁸⁹ Arfwedson, s. 38.

⁹⁰ Houltzén, s. 9-14 i *Ur led är skolan*.

⁹¹ *Ibid.*, s. 9.

⁹² *Ibid.*, s. 9-14.

⁹³ *Ibid.*, s. 9.

⁹⁴ *Ibid.*, s. 10-11.

⁹⁵ Skollagen kap. 2, § 1-8.

Förändrad arbetssituation

Det är inte bara en förändrad yrkesroll som läraren fått möta när samhället utvecklats till ett postmodernt samhälle med allt vad det innebär.⁹⁶ Det är en förändrad arbetssituation med flera förändringar av betydelse som t.ex. kommunaliseringen av skolan, fackligt avtal med individuella löner och arbetsplatsförlagd tid för lärarna.⁹⁷ Det finns en rad rapporter och artiklar som påtalar om arbetsmiljön i skolan, för både lärare och elever, som dålig och att utvecklingen med allt större elevgrupper och bristande resurser skulle vara ohållbar på sikt. Gymnasielärare idag har en betungande arbetssituation eftersom de möter större elevgrupper som är heterogena, har gamla läromedel och bristande resurser samt mindre tid för elever med svårigheter.⁹⁸ En av lärare nämner tydligt just de svagare elevernas situation där de skulle behöva ge mer hjälp men inte har resurser. I vår undersökning kan vi se att gruppstorleken på klasserna och tillgången till speciallärare alltså är viktigt för att hjälpa alla elever att uppnå målen i skolan idag. Två av lärarna i undersökningen som arbetar med elever i behov av mycket stöd, ger exempel på en arbetssituation hos lärarna som kan vara besvärlig. Resurserna och tiden räcker inte alltid till. För dessa två lärares elever, och som en annan lärare berör indirekt, så kan man ställa sig frågan om lämpligheten med en gymnasieskola för alla.⁹⁹ I realiteten har vi idag en 13 årig skolgång där över 90% av eleverna fortsätter från grundskolan till gymnasiet vilket kan diskuteras om det är lämpligt ur olika aspekter.

Det finns flera lösningar till att förbättra lärarnas arbetssituation i skolan vilket även kan främja en professionalisering av yrket. Åtgärder kan t.ex. vara att lärarna driver arbetsmiljöfrågan fackligt. Ge lärarna frihet under ansvar att själva utveckla sitt yrke och arbetsuppgifter, mindre klasser, att skolan får kosta och låta lärarna disponera sin tid själva.¹⁰⁰

Synpunkter på målstyrd undervisning

Redan 1990, fyra år innan den nya läroplanen kom, uttrycktes farhågor kring målstyrning. Tre huvudproblem kunde man då urskilja. Det första var att det var en oro för vaga och abstrakta mål som skulle behövas analyseras och tolkas och framför allt diskuteras för att få ett konkret innehåll. Detta skulle leda till konflikter på olika nivåer skulle uppstå. Det andra var att mål och medel behövde överensstämma med varandra om de övergripande målen skulle vara vägledande. Det sista var den politiska styrningen av lärarna där det fanns en ambition att tillägna sig en grundsyn motsvarande läroplanens, vilket man såg som både orealistiskt och oetiskt. Man menade att lärarkårens kall måste komma inifrån och vara grundad på en bred kunskapsbas.¹⁰¹

Flera av lärarna i undersökningen nämner att eleverna behöver hjälp med att tolka och förstå målen som uppfattas som abstrakta. Den oro som fanns innan Lpf 94 kom har besannats i att det är svårt att tolka målen för både lärare och elever. Lärarna betonar friheten i metodvalet men har inte nämnt några medel för att uppnå målen. Dock ser vi i våra intervjuer att man når målen ändå utan att ha diskuterat om metod och medel skulle vara överensstämmande. När det gäller den politiska styrningen och det oetiska i att påtvinga lärarna en grundsyn kan vi inte ge något ut-

⁹⁶ Hargreaves.

⁹⁷ Eriksson-Eggegård & Henricsson, s. 26-31.

⁹⁸ *Ibid.*, s. 29.

⁹⁹ För intresserad se Borgs uppsats *Gymnasieskola – varför då? Några elevers synpunkter kring mål och mening med gymnasieskolan*, examensarbete 2003.

¹⁰⁰ Eriksson-Eggegård & Henricsson, s. 26-31.

¹⁰¹ Wängstedt, s. 26-27.

tömmande svar, därför endast en av våra intervjuade lärare har upplevt tidigare läroplan. Vad som dock kan sägas är att även denna lärare har sett förändringen som positiv.

Vi håller med om att en förändring måste komma inifrån och eget initiativ för att vara positiv och förankras i lärarkåren. Samtidigt måste kanske ett påtvingande komma till stånd för att förändring ska kunna ske. Detta tvång på att förändra skolan och läroplanen beror på större samhällsförändringar som ställer nya krav på skolan och lärarna.¹⁰²

Schema, tid och närvaro

En nackdel som lärarna framför är att schemat blockerar lärarnas och elevernas frihet att själva organisera sin dag och upplevelsen av att man äger sin egen tid. Blockeringen ger även en begränsning i att arbeta ämnesövergripande och i längre arbetspass. Detta harmoniserar inte med målstyrd undervisning i den mening att man blir styrd på ett sätt som styrdokumentet inte talar om. Det bör stå lärare och elever fritt att själva välja arbetsordningen fram till målet. Som vi ser det är schemat ett verktyg för att kontrollera verksamhet, individ och tid, helt i linje med de undervisningsteknologiska modellerna. Kontrollen kan vara positiv såtillvida att den garanterar eleverna en viss undervisningstid. En lärare framhåller även att man inte ska förväxla kurspoäng med antal lektionstimmar i respektive kurs.¹⁰³ Kontrollen låser eleverna till att inte kunna använda tiden effektivt fullt ut. En elev som t.ex. klarar en kurs på 25 timmar och sedan har tid över kan inte nyttja denna överskottstid till andra studier. De enda som uttryckligen har kräver närvaro är CSN för utbetalning av studiemedel till eleverna. Närvaro kan ta sig olika uttryck, men i vår mening som fysisk närvaro, är den underordnade måluppfyllelsen.

Den frihet som det ges uttryck för i Lpf 94 om likvärdig undervisning ger även läraren ett stort ansvar att förvalta. Kombinationen av frihet och ansvar vill vi koppla samman med lärarkårens professionalitets strävan och professionalitet. Tar lärarna denna möjlighet på allvar skulle man kunna som yrkesgrupp kunna höja sin status och förbättra situationen i skolan.

Lärarna i undersökningen gör enbart koppling till program mål, kursmål och betygskriterierna, inte till läroplanens övergripande mål. Det förtydligande man kan göra är att skilja mellan arbetsplan och skolplan som våra två undersökta skolor har men inte lokala program-, kursmål och betygskriterier. De intervjuade lärarna betonar samtliga att det är de nationella målen och betygskriterierna man tillämpar med motiveringen att de är omständligt med dubbelarbetet att göra flera tolkningar. Likaså använder sig inte lärarna sig av skillnaden mellan **eftersträvansvärda mål** och **uppnåelse mål**. Det kan bero på att de tar det för självklart att det finns dessa olika typer av mål eller att de inte reflekterat över skillnaden. Vår tolkning är att lärarna torde ha en uppfattning om skillnaden i olika typer av mål men väljer att inte ta upp det i sina svar.

Individualisering

Målstyrd undervisning och individualisering skulle kunna ges en positiv tolkning med hänsyn till skrivelsen om en **likvärdig utbildning**¹⁰⁴ där det står att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå. Gymnasieförordningen förstärker detta och säger att en studieplan skall upprättas för alla gymnasieelever på gymnasiet.¹⁰⁵ Individualiseringen ger även en öppning för val av olika pedagogiska metoder att använda för att uppnå **uppnåelse målen** och **strävans målen**. Med dagens teknik kan mer av undervisningen förläggas på andra tider och

¹⁰² Hargreaves, kap. 4.

¹⁰³ Skolstyrelsen fattar beslut om poängplan och undervisningsplan utifrån kap. 1 § 10-11 i gymnasieförordningen med stöd i de nationella styrdokumentet.

¹⁰⁴ Lpf 94, 1.1.

¹⁰⁵ Gymnasieförordningen kap. 1 § 12.

platser än det traditionella klassrummet och likna självstyrt lärande och distansstudier.¹⁰⁶ Detta sätt att undervisa på främjar elevens eget ansvarstagande och inflytande över sina egna studier vilket Lpf poängterar som viktig i stycke 2.5.

Om man vill arbeta mer ämnesintegrerat kan metoder som PBL, Casemetodiken eller projektarbete användas. PBL står för problembaserat lärande där man ska lösa problem och Casemetodiken handlar om att lära sig utifrån en fallstudie.¹⁰⁷ Problematiskt med dessa metoder som lärarna i undersökningen påpekar är när ämnen eller kurser inte läses tillsammans och integrerat på ett lämpligt sätt. Schema, organisation och tillgång till lämpliga lokaler spelar alltså in i omsättningen av undervisningen och påverkar lärarnas val av metod. Arbetslaget är en annan faktor som spelar in i genomförandet av målstyrd undervisning och ämnesintegrering. Med Assemarks-Sörenssons resonemang kan ett arbetslag med lärare från olika ämnen fungera bra för ett målstyrt och ämnesintegrerat undervisning. Det skulle t.ex. gå att lägga lektioner ihop så det finns tid till längre arbetspass, två lärares kompetens finns tillgängliga på samma lektion och kopplingarna över ämnesgränserna blir tydligare.¹⁰⁸ Enligt Assemarks-Sörenssons diskussion lämpar sig arbetslaget bra för den målstyrda undervisningen som den beskriv i Lpf 94 men att gamla organisatoriska konstruktioner finns kvar från tidigare läroplaner. Andra hinder är brist på förtroende från skolledning eller resurs och befogenhetsbrist.¹⁰⁹ De intervjuade lärarna tar inte självmant upp arbetslaget som en hjälp i undervisningen och ett sätt att arbeta i undervisningen. Erfarenhetsmässigt har vi också märkt att de arbetar individuellt i stor utsträckning.

Vi tycker oss ändå se en positiv inställning till målstyrd undervisning hos de tillfrågade lärarna. En sak de betonar är friheten att välja arbetsätt och innehåll tillsammans med eleverna. Det tydliggörs i hur de omsätter målstyrd undervisning i praktiken. Friheten innebär att de fritt kan välja metod, strategi och förhållningssätt.

Målet är kunskap och betyget kvittot

Betyg är som bekant omdiskuterat och tidigare undersökt ur flera perspektiv. Lärarna i vår undersökning berör betygsfrågan delvis i våra intervjuer. Lärarna ger på olika vis en bild av hur eleverna är fokuserade på betygen. Eleverna sätter som egna mål att uppnå MVG och kan inte sedan koppla ihop det med arbetsinsatsen och hur de ska nå dit. Ur elevperspektiv så är betyget viktigare än kunskaperna de får med sig från kursen. En problematik som lyfts fram i undersökningen är elevernas syn närvaron och insatsen på lektionerna i relationen till bra betyg. I vår analys av Lpf 94:s riktlinjer till lärarna vid betygssättning ska inte närvaron spela in, vilket nämns i undersökningen av en lärare också.¹¹⁰ Här finns alltså en pedagogisk uppgift för lärarna att förklara för eleverna vad som gäller för att uppnå de olika kursmålen och betygskriterierna. En lösning är det som lärarna lyfter fram i sin beskrivning av hur de genomför målstyrd undervisning, nämligen genom att låta eleverna delta i tolkningen av kursmål, betygskriterier och upplägget av kursen. Denna lösning infriar även Lpf 94:s skrivning om elevens eget ansvar och inflyttande på sina studier.¹¹¹ Inflyttandet från elevernas sida skulle även påverka skolmiljön positivt och minska elevernas stress i skolarbetet. Frågorna runt skolmiljö, stressade elever och elevinflyttande är viktiga för en bra gymnasieskola men ryms inte inom denna uppsats men berörs i andra examensarbeten.¹¹²

¹⁰⁶ Egidius, s. 169-176.

¹⁰⁷ Ibid., kap. 10-11.

¹⁰⁸ Assemark-Sörensson, s. 50-52.

¹⁰⁹ Ibid., 40-45.

¹¹⁰ Lpf 94, 2.5.

¹¹¹ Lpf 94, 2.1-2.4.

¹¹² Holmberg, *Kunskap och betyg*, Säfström, *Betyg och rättvisa!*, Masapärs & Oderstad, *Betyg – en bedömningsfråga*, Andersson-Granath, *Elevinflyttande i klassrummet*, Sandberg, *Elevinflyttande*, Larsson, *Elevrådsaktiva*.

SLUTSATSER

Med vår undersökning har vi kommit fram till följande slutsatser.

Vi har kunnat konstatera att eleverna genomgår en läroprocess när det gäller att kunna läsa och tolka kursmål och betygskriterier från åk 1 till åk 3. Denna process handlar om en färdighetsträning där eleverna lär sig efterhand att förstå, tolka och omsätta mål och betygskriterier. Detta ser lärarna som en av sina huvuduppgifter att hjälpa eleverna med.

Lärarna ger uttryck för att eleverna inte alltid gör en koppling mellan arbetssätt, hur de ska få bra betyg, och målet högt betyg, t.ex. MVG. Det handlar om att eleverna behöver reflektera över sin egen insats och sitt eget lärande. Lärarna vill att eleverna går från att fokusera på betygen till att fokusera på kunskaperna istället.

Lärarna har en reflekterad tanke om vad målstyrd undervisning är och som de kan ge uttryck för i vår undersökning, men att den ser olika ut. Tre olika betoningar har vi kunnat se, nämligen process, produkt och ramar.

Samtliga tillfrågade lärare praktiserar målstyrd undervisning, men gör det på olika vis. Gemensamt för dem är att de försöker att få eleverna delaktiga i planering, genomförande och utvärdering av skolarbetet. Gestaltandet i undervisningen tar sig dock olika uttryck beroende på program, elevgrupp, ämne och eleverna som enskilda individer.

Lärarnas omdöme om målstyrd undervisning är positiv även om de kan se vissa nackdelar. De är alltså så, att även om en hel del nackdelar med målstyrd undervisning finns, så som t.ex. tid, närvaro och schema, så tycker ändå lärarna att styrsystemet är bra. Detta beror till stor del på den frihet som det ger.

Lärarnas roll i undervisningen har förändrats och blivit mer handledande där man ska hjälpa och stöda eleverna i deras lärandeprocess. Detta främjar elevens eget ansvar och ger lärarna möjlighet till att individualisera undervisningen mer.

Möte, dialog och interaktion är tre viktiga begrepp som går att lyfta fram som viktiga enligt våra lärare i målstyrd undervisning. Mötet i det att det främjar demokratiska arbetssätt och den sociala kompetensen. Dialogen i det att eleven ska kunna uttrycka sina egna tankar och åsikter fritt samt samspelet mellan lärare och elev. Interaktionen i det att elever och lärare tillsammans kan nå längre i sitt lärande om de interagerar med varandra i möten med hjälp av dialog.

Anpassningen till målstyrning har tagit tid och har ännu inte kommit till en punkt när man kan säga att den fungerar smärtfritt. De farhågor som fanns innan Lpf 94 kom finns till viss del kvar, och lärarna brottas fortfarande med liknande frågor och problem som för 10 år sedan. Men vi kan också se att förändringen är på gång men att den behöver förankras bättre i skolan och ibland kommer i kollision med det gamla styrsättet som delvis finns kvar.

Vi har i vår undersökning funnit att målstyrd undervisning är ett komplext och svårbeskrivet begrepp, där man inte kan ge några enhetliga svar och beskrivningar av vad det innebär och hur man praktiskt tillämpar den. Däremot är målstyrd undervisning en frihet under ansvar som bör förvaltas av professionella lärare.

FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING

Vi skulle gärna vilja se att lärare själva forskade mer om skolans vardag utifrån Eggebladh och Tillers tankar i deras bok.¹¹³ Det skulle kunna främja en professionalisering av läraryrket och skolutvecklingen lokalt.

Med tanke på det pågående arbetet med gymnasieskolans program och kurser till 2007 ser vi det som önskvärt att lärare och lärarstudenter studerar närmare hur denna revidering påverkar lärarna. Har lärarna en reell chans att delta och hur vill lärarna som profession utveckla skolan och läraryrket inför framtiden.

Westblom studerar i sin uppsats några lärares upplevelse av sin arbetsbelastning. Det kan vara intressant att följa upp denna studie i relation till målstyrd undervisning och om det kan påverka arbetsbelastningen i positiv bemärkelse.

Ur ett genusperspektiv skulle det vara intressant att forska om pojkar och flickor på gymnasiet i förhållande till målstyrd undervisning. Tidigare forskning visar på att tex. flickor får högre betyg medan pojkarna får mer utrymme tidsmässigt på lektionerna.

Vår undersökning studerar målstyrd undervisning på ett allmändidaktiskt nivå men skulle kunna göras om och fokuseras på enskilda program eller ämnen.

Vår undersökning riktade sig till lärare och hur de tänker och omsätter målstyrd undervisning men skulle lika väl kunna utgå från ett elevperspektiv eller skolledningsperspektiv.

¹¹³ Tiller & Egerbladh, (1998).

LITTERATUR

- Alexandersson, (1998), artikel ur *Vägar till lokal arbetsplan*, Skolverket, Liber Distribution.
- Andersson, Bengt-Erik, (1994), *Som man frågar får man svar – en introduktion i intervju- och enkätteknik*, Rabén Prisma, andra upplagan.
- Andersson-Granath, Lena, (2002) *Elevinflyttande i klassrummet. En möjlighet eller ett nödvändigt on?*, lärarutbildningen.
- Arfwedson, Gerd, B., (1998), *Undervisningens teorier och praktiker*, HLS Förlag.
- Assemark-Sörensson, (1996) *Arbetslaget i gymnasieskolan*, TK Läromedel.
- Borg, David, *Gymnasieskola – Varför då?. Några elevers synpunkter kring mål och mening med gymnasieskolan.*, gymnasielärarutbildningen, ht 2003.
- Dahlbom, Bo, (1986), *Fyra teorier om utbildning*, Pedagogiska Institutionen, Umeå Universitet.
- Dimenäs, Jörgen & Sträng, Monica, (2000), *Det lärande mötet, ett bidrag till reflekterande utvärdering*, Studentlitteratur.
- Egidius, Henry, (2002) *Pedagogik för 2000-talet*, Bokförlaget Natur och Kultur.
- Ekholm, (1998), *Vägar till lokal arbetsplan*, Skolverket, Liber Distribution.
- Eriksson, Lennart, (1997) *Vinnande lärande i gymnasieskolan*, Gothia
- Eriksson-Eggegård & Henricsson, (1997), *Ur led är skolan*, red., Sternad, Sirpa, CWK Gleerups Utbildningscentrum AB.
- Hargreaves, Andy, (1998) *Läraren i det postmoderna samhället*, Studentlitteratur.
- Holmberg, Minna, (2003), *Kunskap och betyg. En undersökning av gymnasieelevers syn på betyg*, gymnasie-lärarutbildningen.
- Houltzén, Eva, (1997), *Professionell lärare – för vem?*, artikel i *Ur led är skolan*, red. Sternad, Sirpa, CWK Gleerups Utbildningscentrum.
- Larsson, Torbjörn, (2002), *Eleverrådsaktiva. Syn och upplevelse av inflyttande.*, lärarskap 2.
- Läroplan för de frivilliga skolformerna, (1994), Skolverket.
- Malmström, (1986) *Bonniers Svenska ordbok*, Bonniers Förlag.
- Masapårs, Sofie & Oderstad, Marlène, (2003), *Betyg – en bedömningsfråga!*, lärarutbildningen.
- Patel & Davidsson, (1991), *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*, Studentlitteratur.

- Sandberg, Irene, (2003) *Elevinflyttande. Möjligheter, visioner och effekter ur elevperspektiv.*, lärarutbildningen.
- Sjödahl, Susanne, (2004), *Lärares sociala bakgrund – hur påverkar den synen på eleverna.*, pedagogiskt arbete C.
- Skollagen. (2002) *Regler för målstyrning.*, sjunde upplagan, Svensk facklitteratur.
- Skolverket, (1997) *Men jag bestämmer i alla fall i klassrummet...., Nitton lärares tankar om vad som styr den pedagogiska praktiken och om och hur styrningen förändras då gymnasieskolan reformeras.*
- Skolverket, (1999), *Samtal för förändring. En rapport om 43 skolors arbete med mål och resultat..*
- Skolverket, (2000), *Reformeringen av gymnasieskolan*, rapport 187, Libers Distribution.
- Skolverket, (2000), *I lärandets labyrinter*, Libers Distribution.
- Skolverket, Historiekursens kursplan, HI 1202.
- Säfström, Viktor, (2003) *Betyg och rättvisa! Om gymnasieelevers syn på betyg ur ett rättviseperspektiv.*, gymnasieläraryrket.
- Tiller, Tom & Egerbladh, Thor (1998), *Forskning i skolans vardag*, Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, (1990) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*
- Westblom, Åke, (2003) *Gymnasielärares upplevelse av sin arbetsbelastning.*, gymnasieläraryrket.
- Wångstedt, Ami, (1990) *Begreppen målstyrning och pedagogisk frihet som problem*, Pedagogiska institutionen, Lunds Universitet.

Internet

<http://www.hsv.se/sv/CollectionServlet/39/387.html>, sökord "definition av undervisning".