

Arbetsformer i grundskolan – från helklassundervisning till eget arbete

Anders Arnqvist

Arbetsformerna i grundskolan har ständigt förändrats från mer lärarledd undervisning till mer elevaktiva arbetsätt. I den här artikeln belyses de senaste årens förändringar. Analysen utgår från den forskning som bedrivits, i företrädesvis Sverige, kring grundskolans arbetsformer. Särskilt belyses relationen mellan individuellt och kollektivt lärande.

I SKOLVERKETS SENASTE FORSKNINGÖVERSIKT om orsakerna till de förändrade resultaten för elever i grundskolan lyfter man fyra områden: segregering, decentralisering, differentiering och individualisering (Skolverket 2009). I den här presentationen fördjupar jag mig i det sista området, individualisering, i relation till förändrade arbetsformer i grundskolan. Presentationen omfattar både en kortfattad beskrivning av de huvudsakliga förändringarna i grundskolan vad gäller arbetsformer, en djupare analys av eget arbete samt några exempel på hur individualisering kan gestalta sig i olika klassrum.

Hur skolor och lärare organiserar sitt arbete är givetvis påverkat av flera interna och externa faktorer. Dessa faktorer omfattar allt från politiskt-ideologiska till sociala och ekonomiska faktorer. De senaste årens sociala och politiska förändringar har inneburit betydande förändringar i skolans olika arbetsformer. Granström, (2007) identifierar tre olika undervisningsformer, helklassundervisning,

grupparbete och enskilt arbete där förändringar skett. Dessa arbetsformer har kommenterats i de flesta av de läroplaner som styr skolans inre arbete. Hur skolans lärare använder dessa arbetsformer har förändrats som en följd av de faktorer som nämnts ovan. Viktiga och bidragande orsaker till förändringarna tyckts bland annat vara förändrade idéer om barns lärande. Men även andra faktorer spelar roll.

Förändrade idéer, förändrade undervisningsformer

Helklassundervisningen bygger på antaganden om barns lärande som utgår från att läraren har den kunskap som skall förmedlas till eleverna. Det är genom den undervisning som läraren gestaltar som elever tillägnar sig ny kunskap. Granström (2007) menar också att helklassundervisningen bidrar till att upprätthålla en hierarkisk ordning i klassrummet. Eftersom läraren leder och styr verk-

samheten i klassrummet bestämmer han/hon också vem som tillåts tala. Dysthe (2003) menar att den typen av undervisning också leder till ett så kallat enstämmigt klassrum, där läraren genomför undervisningen genom att ställa frågor till eleverna som de sedan besvarar. Det finns lite eller ingen kommunikation mellan elever och lärare eller mellan olika elever. Samtalet och kommunikationen blir enkelriktad. Sahlström (2008) konstaterade också att den typen av mönster kan ses i de forskningsansatser som dominerat studier om klassrummet och kommunikationen i klassrummet. Man har utgått från arbetsmodellen fråga-svar-respons. Läraren ställer en fråga som besvaras av eleverna och ger respons på svaret. Den typen av kommunikation har beskrivits och analyserats i ett otal undersökningar under 70- och 80-talen. Forskningsdesignen på dessa studier ledde till att man missade viktiga och intressanta processer och skeenden i klassrummen.

Grupparbetet utgår från helt andra principer när det gäller hur barn lär och tillägnar sig kunskaper. I grupparbetet förutsätts elevens eget sökande efter kunskap vara drivkraften som för utvecklingen framåt. Läraren får genom det här arbetssättet en mer handledande och stödjande roll och ordningen i klassrummet får en mer demokratisk prägel. Historiskt har grupparbetet endast utgjort en mindre andel av den totala arbetstiden i skolan. Trots att grupparbete fått en omfattande spridning i arbetslivet är den arbetsformen inte lika framträdande i skolan (Granström, 2007). Många lärare har också rapporterat svårigheter med att på ett tillfredsställande sätt tillämpa den här undervisningsformen.

Smörgåsbord av uppgifter

Den arbetsform som under de senaste åren kommit att utgöra en allt större andel av tiden i skolan

är *egent arbete* eller enskilt arbete. Historiskt har den arbetsformen funnits med under många år. I sin tidigare form innebar den att samtliga elever i klassen arbetade med likartade arbetsuppgifter. Dessa utgjordes vanligen av så kallade fylleriuppgifter. Granström (2007) menar i sin genomgång att många läromedel därmed kom att styra en stor del av elevens arbete i skolan ner på individnivå. Lärarens uppgift blev att till stor del administrera dessa arbetsblad och arbetsböcker, som sedan samlades in och rättades av läraren. Det enskilda arbetet har under de senaste åren förändrats från att alla elever arbetar med samma uppgift till att läraren erbjuder ett smörgåsbord av uppgifter som skall genomföras under en viss bestämd tidsperiod. När perioden är över förväntas elever ha fullgjort dessa uppgifter. Varje elev svarar själv för när och på vilket sätt uppgifterna genomförs. Skillnaden i dessa två sätt att arbeta med individuella arbetsuppgifter är att i det förra äger läraren både tiden och uppgiften men i den senare äger läraren uppgiften men eleven äger tid och får själv bestämma när uppgiften skall genomföras.

Enligt Sahlström (2008) har tiden för helklassundervisning minskat till att nu utgöra cirka 50 procent av lärarens undervisningstid. Helklassundervisningen utgörs av flera olika undervisningsmoment omfattande allt från berättande till administration. De moment som verkar ha minskat är berättande, genomgångar och förhör av läxor. Andra moment har däremot ökat som administration, information och instruktioner. Den här förändringen är mycket påtaglig i svenska skolor men inte lika tydlig i andra länder inom EU och OECD (Skolverket, 2009).

En annan förändring är att tiden för grupparbete också minskat, från att utgöra cirka 25 procent av tiden för lärares undervisning till att nu utgöra bara cirka tio procent. Uppenbart är också att gruppar-

bete är mer vanligt för äldre elever (Baines, Blatchford & Kutnick, 2003). Vid grupparbete kan läraren variera upplägget med avseende på antalet gruppmedlemmar eller arten av uppgift som gruppen skall lösa eller arbeta med. Baines, Blatchford & Kubnick, (2003) visar i sin studie att elever grupperas utifrån kunskapsnivå i alla åldrar. Vidare är det uppenbart att ju äldre eleverna är, desto mindre direkt kontakt har de med lärare. Det betyder att lärare för de äldre eleverna utformar gruppstorlek, interaktionstyp och inlärningsuppgift så att de kan upprätthålla kontroll och se till att eleverna fokuserar arbetet på den aktuella uppgiften (on-task attention).

En av de största förändringarna i grundskolans arbetsformer är ökningen av *eget arbete* i förhållande till grupparbetet. Begreppet eget arbete omfattar en mängd olika arbetsformer men utmärkande för dem alla är att elever får ansvar för hur tiden skall disponeras. Redan i skolan tillägnar sig eleverna ett arbetssätt som använder planeringskalendern som modell. Den ökade tiden för eget arbete har enligt Monika Vinterek (2006) fått till konsekvens att tiden för kontakt med läraren minskat. Vinterek visar också i sin studie av individualisering att den här förändringen också kan leda till sämre prestationer eftersom elevens engagemang för skolarbetet verkar minska.

Sammanfattningsvis verkar de förändrade arbetsformerna i främst grundskolan ha inneburit en förskjutning vad gäller ansvaret, från läraren till eleven. Särskilt gäller det ansvaret för tiden och när en uppgift skall göras. Vidare verkar individualisering av arbetsformer och innehåll ge divergerande resultat. Innehållslig anpassning av undervisningen leder till bättre prestationer medan eget arbete som arbetsform inte gör det.

Söderström (2006) har studerat lärares och elevens ansvar i skolan. Hennes analys visar på ett

flertal dilemman vad gäller ansvar, dagsformen, organisationen, kompetensbrist, meningslöshet och att göra och att lära. Ansvarstagandet är givetvis beroende av elevens dagsform och varierar från dag till dag och från uppgift till uppgift. Skolans sätt att organisera undervisningen påverkar också ansvarstagandet. Det gäller till exempel faktorer som tid på dagen och möjlighet till flexibilitet i undervisningen. Vidare verkar elevernas förmåga eller kompetens att ta ansvar för och organisera sitt eget skolarbete påverka ansvarstagandet. Några elever saknar förmåga att strukturera sina uppgifter och andra har svårigheter med läs- och skrivkompetens. Svårigheter och dilemman uppkommer också när uppgifterna upplevs som meningslösa och inte knyter an till elevernas livssituation och tidigare kunskaper. Hon visar också att det för många elever blir en fråga om att göra en given uppgift och inte ett tillfälle till lärande och att tillägna sig nya kunskaper.

Praktiska modeller

Finns det någon beprövad erfarenhet som kan överbrygga de svårigheter och dilemman som presenterats ovan? Är det möjligt att kombinera mer individuella undervisningsformer med mer kollektiva och gemensamma arbetssätt? Vid Lärarnas forskningskonvent gav Annelie Johansson ett exempel och Anna Henriksson och Anna-Pia Hägglund ett annat.

Johansson visar ett arbetssätt som använder skrivandet och läsandet individuellt och tillsammans som arbetsmodell. Den bygger på att man initialt utgår från den enskilda elevens egna erfarenheter av ett givet tema eller ämnesområde. Dessa erfarenheter och kunskaper bearbetas gemensamt i mindre och större grupper. Med dessa gemensamma genomgångar som utgångspunkt arbetar eleverna vidare på egen hand med olika typer av texter.

När texterna är färdiga samlas man åter för gemensamma samtal om texterna där innehållet och strukturen analyseras och diskuteras. Arbetssättet har visat sig fungera bra och är till stora delar inspirerat av den forskning som bedrivs vid Trondheims universitet av Jon Smitd (Lorentzen & Smitd, 2008).

Ett annat exempel hämtas från en skola i Karlstad. Här arbetar man med mycket heterogena grupper av elever. Skolan tar emot elever från förskoleklass till år 5 och cirka 55 procent av eleverna har annat modersmål än svenska. Utmärkande för arbetssättet är att man arbetar med många genomgångar i helklass eller i mindre grupper. Dessa genomgångar kombineras med grupp- och pararbete samt mer individuellt inriktat arbete. Varje elev har ett eget individuellt schema där det är möjligt att anpassa undervisning och arbetsuppgifter till den enskilda elevens förutsättningar och kunskaper.

De ovan presenterade erfarenheter visar att det är möjligt att kombinera en individanpassad undervisning med undervisning i helklass. Genom de arbetssätt som presenterats uppnår man den individanpassning av undervisningens innehåll som forskningen visat vara avgörande för elevers prestationer. Det betyder att det är undervisningens innehåll som styr sättet att organisera undervisningen och inte arbetssättet som styr vad som skall läras. Med dessa exempel vill jag visa att det är möjligt att utifrån forskningsresultat utveckla arbetsformer som stödjer elevers lärande och som därmed är positivt för elevers kunskapsutveckling.

Referenser

Baines, E., Blatchford, P. & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practices over primary and secondary school. *International Journal of*

- Educational Research*, 39(1–2), 9–34.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Granström, K. (2007). *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lorentzen, R. T. & Smitd, J. (2008). *Å skriv i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sahlström, F. (2008). *Från lärare till elever, från undervisning till lärande*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Söderström, Å. (2006). "Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid": Om elevansvar i det högmoderna samhället. Karlstad: Avdelningen för pedagogik, estetisk-filosofiska fakulteten, Karlstads universitet.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola?: Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Vinterek, M. (2006). *Individualisering i ett skolsammanhang*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.