

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap | Vårterminen 2010

Loggbok och lärande

– Elevers perspektiv och pedagogiska intentioner

Av: Staffan Ahlbom

Handledare: Patric Sahlén

Abstract:

Learning and the learning log – Student's perspectives and pedagogical intentions

The purpose of this paper is to juxtapose the theories of learning that are reflected in student's perspectives of the learning log with that of the pedagogical intentions of the curriculum in order to examine the discrepancy between the experienced and the intentional learning objectives. The paper is divided into two sections. The first section is a literature survey on theories related to the learning log and the curriculum. The second part is constituted by three semi-structured group interviews concerning student's views on the learning log. An effort is then made to fit the student's perspective into a theoretical framework to allow comparison with the pedagogical motives contained in the curriculum and its underlying ideas. The interviews indicate that the learning log is used mainly as a means to facilitate individualistic work forms, which is an ill fit with perspective on learning presented within the curriculum. The study is concluded with suggestions for actions that would narrow this gap and free the unused learning potential of the learning log.

Author: Staffan Ahlbom

Tutor: Patric Sahlén

Spring semester 2010

Key words: learning log, group interview, curriculum, variation theory, learning theories

Nyckelord: loggbok, gruppintervju, läroplan, variationsteori, lärandeteorier

Innehållsförteckning:

1	INLEDNING	1
1.1	BAKGRUND	1
1.2	VARIATIONSTEORI, EN ÖVERSIKT	2
1.3	INLEDANDE LITTERATURSTUDIE	3
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	5
3	STUDIENS METOD OCH UTFORMNING	6
4	PEDAGOGISKA PERSPEKTIV – LOGGBOK OCH LÄRANDE.....	7
4.1	KUNSKAP OCH LÄRANDE: TRE KONTRASTERANDE PERSPEKTIV	7
4.2	STYRDOKUMENTENS PERSPEKTIV PÅ SPRÅK, KUNSKAP OCH LÄRANDE.....	10
4.3	ATT SKRIVA FÖRA ATT LÄRA	13
4.4	LOGGBOKEN OCH DESS RÖTTER	15
4.5	DIALOGISKA MILJÖER OCH FLERSTÄMMIGHET	17
4.6	REFLEKTION OCH LÄRANDE	18
4.7	INDIVIDUELL PLANERING OCH DOKUMENTATION	20
4.8	POTENTIELLA PROBLEM MED LOGGBOKEN	22
5	UTFORMNING AV GRUPPINTERVJUER.....	24
5.1	VARFÖR GRUPPINTERVJUER?	24
5.2	ETISKA STÄLLNINGSTAGANDEN	25
5.3	URVAL AV INTERVJUGRUPPER.....	25
5.4	GENOMFÖRANDET AV INTERVJUERNA	26
5.5	BEARBETNING AV DATA.....	27
5.6	STUDIENS TILLFÖRLITLIGHET.....	27
6	ELEVERS PERSPEKTIV PÅ LOGGBOKEN.....	29
6.1	INTERVJU 1	29
6.2	INTERVJU 2	34
6.3	INTERVJU 3	39
6.4	GEMENSAMMA DRAG I ELEVERNAS BERÄTTELSE	43
7	ANALYS	45
7.1	TEORETISK GRANSKNING AV ELEVERNAS PERSPEKTIV	45
7.2	ELEVERS PERSPEKTIV OCH LOGGBOKENS INTENTIONER.....	46
7.3	HUR KAN LOGGBOKEN FÖRBÄTTRAS?.....	47
8	SAMMANFATTNING.....	50
	REFERENSER	52
	BILAGA: INTERVJUGUDIE	54

1 Inledning

1.1 Bakgrund

När jag började gymnasiet hade den nuvarande läroplanen (lpf94) nyligen införts. Förändringens vindar blåste starka och vi uppmanades att göra något för oss helt obekant, att *reflektera*. Vi fick loggböcker i vilka vi skulle skriva ner våra tankar kring undervisning, skola, olika ämnen, vad vi lärt oss osv. Det är lätt att nu, i slutskedet av lärarutbildningen, ana varför läraren ville utsätta oss för detta, men vid tidpunkten förstod jag *inte* det. Jag kan så här i efterhand konstatera att loggboken för mig inte utgjorde den pedagogiska guldgruva som den har potential att vara. Den bidrog snarare till att försura en redan ganska infekterad relation mellan mig och min lärare.

Detta har fått mig att intressera mig för loggbokens pedagogiska användningsområden. Vad kan man egentligen uppnå med att använda loggboken och hur bör detta göras? Under min verksamhetsförlagda utbildning har jag kommit i kontakt med flera olika loggböcker med till synes vitt skilda syften och intentioner. Även elevernas attityd till dessa böcker har varierat i allra högsta grad. Det finns många aspekter i läroplanerna som inbjuder till användandet av loggboken, inte minst för att tillgodose dess mindre konkreta formuleringar. I lpo94 står det t.ex. att eleven skall ”... *lära sig lyssna, diskutera, argumentera och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden*”. Att ”*reflektera över erfarenheter*” förekommer i samtliga tre läroplaner (lpfö98, lpo94, lpf94) och speglar den sociokulturella synen på lärande och kunskap som genomsyrar läroplanen. Användandet av loggboken har även stöd i formuleringar som rör elevens initiativförmåga och ansvar för sitt eget lärande, där den i form av planerings- och redovisningsmedium utgör ett kvitto på elevens individuella framsteg och resultat. En annan viktig aspekt är att loggboken utnyttjas som ett medium för kommunikation mellan lärare, elev och föräldrar, eller som ett verktyg i en formativ bedömningsstrategi. Traditionellt sett har loggboken varit i pappersform men idag förekommer den i allt större utsträckning i digital form, inte minst genom internetresurser och lokala samarbetsplattformar.

Som pedagogiskt verktyg har loggboken alltså olika syften och gestalter. Inom ramarna för detta arbete hoppas jag att i viss mån kunna reda ordning på det virrvarr av motiv och förhoppningar som tycks råda kring loggbokens pedagogiska intentioner. Jag vill även undersöka om några av dessa motiv speglas i elevernas syn på loggboken. Litteratursökningen har indikerat att loggboksskrivande är något som tar tid och som utvecklas med ökad erfarenhet. Detta har fått mig att intressera mig för loggbokens kumulativa effekt på elevernas lärande. Hur upplever elever i skolans slutskede, som jobbat med loggböcker under sin utbildning, att de påverkat deras lärande? Upplever de att de har kommit i kontakt med sin egen tankeprocess och att de lärt sig att lära, eller ser de framförallt logg-

boken som en mer påträngande form av bedömning? Vad upplever de som bra och vad är dåligt? Kommer de att använda loggböcker och skriftlig reflektion när de slutat gymnasiet? Frukterna av en sådan undersökning hoppas jag kunna lyfta fram aspekter av loggboksanvändningen som kan vara av värde för användandet av loggboken som pedagogiskt verktyg.

Frågeställningen som ligger till grund för denna rapport är starkt inspirerad av ett variationsteoretiskt perspektiv. Därför kommer jag inledningsvis i korthet att redogöra för kärnan i en variationsteoretisk approach. Undersökningen som sådan kan nog svårligen klassas som en ren variationsteoretisk undersökning; det är framförallt det teoretiska ramverket som inspirerat mig och bidragit till undersökningens utformning. Beskrivning av teorin är medvetet kortfattad, då den främst syftar till att belysa de resonemang som är av betydelse för undersökningen.

1.2 Variationsteori, en översikt

Variationsteorin har sina rötter i den fenomenografiska ansatsen och intresserar sig för kvalitativt skilda sätt att beskriva vår gemensamma verklighet. Alla har olika sätt att *erfara* världen. Att erfara något skall här tolkas som att en viss kombination av aspekter urskiljs och framträder, fokuseras, samtidigt i vårt medvetande. Vilka aspekter som fokuseras är givetvis beroende av vilken förförståelse och kunskap man har, samt av situationen i stort. Teorin gör gällande att det bara finns en värld, men att vi olika människor tolkar den på olika sätt. En viktig följd av detta perspektiv är att om alla kunde fokusera samma aspekter av ett fenomen vid en viss tidpunkt, så skulle alla uppfatta detta på samma sätt (Gustavsson, s. 21). Variationsteorins namn speglar hur man ser på urskiljning av aspekter. För att veta vad något är, så måste man även veta vad det inte är. En viss aspekt kan lyftas fram i en undervisningssituation genom att denna hålls invariant medan objektets övriga aspekter varierar (Gustavsson, s. 12).

Inom variationsteorin intresserar man sig för att identifiera och framhäva de aspekter som måste fokuseras av eleven för att ett specifikt *lärandeobjekt* skall erfaras, eller förstås, på det sätt som läraren avser. Dessa, så kallade *kritiska aspekterna*, förekommer i ett virrvarr av andra förståelsen irrelevanta aspekter som skapar ett brus och gör det svårt att förmedla en viss typ av förståelse. För att inför en lärandesituation få ledning i vilka aspekter som kommer att fokuseras av de lärande måste man således sträva efter att se situationen ”med elevens ögon” och därigenom försöka identifiera möjliga sätt att förstå lärandeobjektet.

Ett centralt intresseområde är skillnaden mellan *intentionellt* och *erfaret lärandeobjekt* (Gustavsson 2008, s. 22). Det intentionella lärandeobjektet är det sätt som läraren avser att eleverna skall erfara lärandeobjektet i fråga. Detta existerar endast i teorier och i lärarens medvetande, och resulterar i en lektionsplan eller en undervisningsstrategi. När läraren sedan undervisar kring ämnet är situationen

oändligt mer komplex. De aspekter som läraren avser att eleverna skall fokusera får här konkurrera i en ocean av andra aspekter som uppstår som en konsekvens av lärandesituationen. Lärare och elever skapar tillsammans ett *variationsrum* som utgörs av alla urskiljbara aspekter i situationen. Lärandeobjektet, så som det framstår i en undervisningssituation, benämns det *iscensatta lärandeobjektet*. Vad eleverna faktiskt erfar och lär sig av det iscensatta lärandeobjektet resulterar sedan i en mångfald av *erfarna lärandeobjekt*, då varje elev kan förväntas urskilja olika aspekter i variationsrummet. Detta är ett mycket användbart resonemang för att beskriva varför elever lär sig andra saker än vad läraren avser. Målsättningen för läraren är givetvis att skapa ett variationsrum som medger *minimal diskrepans mellan det intentionella och det erfarna lärandeobjektet* (Gustavsson 2008, s. 22).

Ur ett variationsteoretiskt perspektiv kan inte läraren ”lära ut”, det är eleven själv som lär sig. Läraren kan endast underlätta för den lärande genom att skapa situationer där lärandeobjektets kritiska aspekter tydliggörs genom variation (Gustavsson, s. 19). Det är framför allt en approach som syftar till att sätta fokus på innehållet i undervisningen och hur detta bäst kan förmedlas, snarare än formerna för undervisningen i stort.

1.3 Inledande litteraturstudie

Loggboken och teorier kring att skriva i undervisningen har varit föremål för mycket forskning sedan slutet på 70-talet. Den inledande litteraturstudien har uppdagat flera avhandlingar, böcker och uppsatser, som utgjort viktiga källor till information och inspiration och som varit vägledande i inledningsskedet av arbetet.

Gunilla Granath (2008) problematiserar i sin mycket intressanta avhandling ”Milda makter” loggboken utifrån ett maktperspektiv. Detta har varit en viktig inspirationskälla och har bidragit till undersökningens utformning och motiv.

I ”Samtala, läsa och skriva för att lära” (Sandström Madsén, 2007) görs en mycket givande genomgång av hur samtal och skrivande kan utnyttjas för att skapa dialogiska inlärningsklimat.

Sandström Madsén ligger teoretiskt mycket nära Olga Dysthe, som i sin bok ”Det flerstämmiga klassrummet” effektivt utreder och klargör skrivandets roll utifrån ett interaktionistiskt perspektiv.

Flera C-uppsatser och examensarbeten har varit viktiga källor till inspiration och referenser. I examensarbetet ”Loggbok som inre samtal” (Forsgren & Henriksson, 2007) undersöks hur elevers förmåga att reflektera påverkas av loggboken. Undersökningen utgår framförallt ifrån textanalys av loggböcker. En liknande problemställning återfinns i ”Elevers insikt i sin lärprocess” (Karlsson & Jönsson, 2008). Här undersöks hur elevers reflexiva förmåga påverkas av loggboksanvändande. Undersökningen pekar på att loggbokskrivandet kan användas för att stärka elevernas reflexiva förmåga,

men detta är något som utvecklas över tid, och beror av undervisningens utformning. Arbetet baseras på loggboksanalys och en gruppintervju.

Arrfors och Lundquist (2008) har i sitt examensarbete undersökt lärares erfarenheter och tankar kring användandet av loggboken i sin undervisning. I avhandlingen beskrivs en mångfald av lärares personliga tolkningar kring vad loggboken fyller för syfte och hur den bör användas. Den används idag som bl.a. medium för individuell planering, som uppgiftsblock och för personlig reflektion. Den utgör i varierande grad underlag för individuell bedömning och anses vara ett bra sätt att skapa en personlig relation mellan lärare och elev.

Falkeström (2004) lyfter i sin undersökning fram elevdokumentationens potential när det kommer till att synliggöra elevers lärande. Undersökningen framhäver att lärandet synliggörs både för vårdnadshavare och lärare, och att detta inte bara leder till en mer rättvis bedömning, utan även till att elevens ”röda tråd” kan hållas mer intakt genom skolsystemet. Undersökningen är emellertid skriven ur ett utpräglat lärarperspektiv som tar ringa hänsyn till vad denna dokumentation upplevs av eleverna.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta arbete är att undersöka hur elever i årskurs 3 på gymnasiet tänker kring loggboken som en del i undervisningen och hur detta relaterar till de olika argument som motiverar loggbokens användning. Frågeställningen är inspirerad av ett variationsteoretiskt perspektiv i den bemärkelsen att undersökningens kärna ligger i undersökandet av skillnaden mellan det intentionella och det erfarna lärandeobjektet. Eftersom det finns flera olika sätt att motivera loggbokens användning måste en betydande insats göras för att identifiera och kategorisera dessa olika idéer och perspektiv. Det iscensatta lärandet, dvs. undervisningen i sig, ligger i någon mening utanför undersökningens primära syfte. Frågan berör istället vilka aspekter av loggboken som eleverna urskiljt och hur detta relaterar till argumentationen för loggboken. Förhoppningen är att en sådan undersökning kan bidra till insikter som kan underlätta att på ett mer reflekterat sätt närma sig loggboken som ett pedagogiskt verktyg.

Anledningen att jag valt att inrikta mig på elever i slutet av sin gymnasietid är tredelat. För det första riktar sig undersökningen till elevers generella perspektiv och erfarenheter. Detta gör att elever med bred erfarenhet av loggböcker kan antas ge mer välreflekterad och generell kritik ur ett elevperspektiv. Respondenterna bör därför ha haft kontakt med flera olika sätt att skriva loggbok, med flera olika lärare och gärna under lång tid. För det andra är det en vanligt förekommande åsikt att elevers loggboksskrivande utvecklas med tiden, då eleverna får möjlighet att vänja sig vid arbetssättet. Genom att fokusera på avgångselever bör svaren därigenom bli mera rättvisande även ur detta perspektiv. För det tredje har alla elever i slutskedet av gymnasiet erfarenheter från den loggbok som förekommer obligatoriskt inom ramarna för projektarbetet. Undersökningen kan sammanfattas i tre olika forskningsfrågor:

1. Hur tänker elever kring sina erfarenheter av loggboken i slutskedet av sin skolgång?
2. Hur relaterar dessa erfarenheter till loggbokens pedagogiska intentioner?
3. Hur kan elevernas erfarenheter användas för att förbättra loggboken som pedagogiskt verktyg?

Då undersökningen inte tar explicit hänsyn till de specifika omständigheter som ligger till grund för elevernas uppfattningar, utan riktar sig emot avgångselever i allmänhet, kommer undersökningen som bäst utgöra ett stickprov på attityder kring loggboken. Undersökningen kommer inte att kunna göra några anspråk på generaliserbara resultat. Förhoppningen är emellertid att den kan ge en intressant inblick i den problematik som omger loggboken som pedagogiskt verktyg.

3 Studiens metod och utformning

Målet med detta arbete är att undersöka elevers upplevelser av loggboken som verktyg i undervisningen och hur detta relaterar till dess olika pedagogiska motiv. Frågeställningen innefattar således två problemdimensioner. Å ena sidan måste dessa pedagogiska intentioner klargöras (det intentionella lärandeobjektet), å andra sidan krävs det insikt i elevers åsikter och erfarenheter (det erfarna lärandeobjektet).

Att utreda loggbokens pedagogiska intentioner är ingen trivial uppgift. Då det föreligger olika sätt att motivera loggboksanvändningen föranleder denna problemställning en utredande litteraturstudie som syftar till att identifiera och ringa in dessa argumentationer mot bakgrund av olika perspektiv på kunskap och lärande. Det som framkommer i denna del av undersökningen bör även ställas mot den kunskapssyn som ryms inom rådande nationella styrdokument. Då studien framförallt syftar till att beskriva loggboken ur ett elevperspektiv kommer fokus att ligga på hur loggboken är tänkt att hjälpa *elevernas* lärande. De motiv som riktar sig till att underlätta lärarens arbete t.ex. administration eller annan sekundär skolverksamhet sätts i görligaste mån inom parentes. Insikt i loggbokens bakomliggande pedagogiska argumentation är central för att på ett meningsfullt sätt kunna relatera till elevernas åsikter och attityder i efterföljande intervjuundersökning. Resultaten av denna studie presenteras i kap. 4: "Pedagogiska perspektiv – Loggbok och lärande".

Den andra dimensionen av frågeställningen handlar om att på ett rättvisande sätt spegla elevers erfarenhet av loggboken som ett verktyg i undervisningen. Denna del av undersökningen baserar sig på tre gruppintervjuer med elever i årskurs tre på gymnasiet som haft olika erfarenheter av loggboksanvändning. Beskrivning av dessa intervjuer och ställningstaganden kring undersökningens utformning presenteras i kapitel 5 och 6.

I kapitel 7 görs en kort analys av hur elevernas perspektiv passar in i teorierna om lärande och hur detta relaterar till kunskapssynen i läroplanerna. Detta resonemang ligger även till grund för tre förslag till hur loggboksverksamheten kan göras mer meningsfull ur ett elevperspektiv. Kapitel 8 utgörs av en kortfattad sammanfattning av arbetet.

4 Pedagogiska perspektiv – Loggbok och lärande

4.1 Kunskap och lärande: Tre kontrasterande perspektiv

För att på ett konstruktivt sätt diskutera loggbokens roll i undervisningen behövs en översiktlig teoretisk bakgrund till olika sätt att resonera kring kunskap och lärande. Därför kommer jag i korthet beskriva tre kontrasterande utgångspunkter för lärande; *behavioristisk teori*, *kognitiv konstruktivism* och *social konstruktivism*. Piaget och Vygotskij utgör båda representanter för konstruktivistiska perspektiv men har avgörande skillnader i synen på hur kunskapen konstrueras, vilket får långtgående konsekvenser för undervisningens utformning. Därför behövs båda dessa framställningar. Anledningen att jag tagit med behaviorism är att det förekommer loggboksanvändning som visar tendenser till beteendekontroll och modellinlärning. Tyngdpunkten kommer fortlöpande att ligga på den sociala konstruktivismens perspektiv (särskilt Vygotskij), men de andra synsätten kommer att utgöra en viktig referens för att tydliggöra olika sätt att se på undervisning.

Den *behavioristiska* teoribildningen har sina rötter i den vetenskapliga psykologin och utvecklades bland annat av John B. Watson och Edward Lee Thorndike runt sekelskiftet (Stensmo 2000, s. 21). Denna gren av psykologin har en utpräglad naturvetenskaplig hållning i den bemärkelsen att den endast intresserar sig för mät- och observerbara data. Det som sker inne i huvudet på människor är (eller var i alla fall vid tidpunkten) inte vetenskapligt påvisbart och har därför ingen plats i en stringent vetenskap. Behavioristen är därmed hänvisad till att studera hur yttre faktorer inverkar på beteende. All mänsklig aktivitet ses som en respons på stimuli i den omgivande fysiska miljön (Imsen 2006, s. 38).

De behavioristiska idéerna fick genomslag i pedagogiska sammanhang framförallt genom Burrhus Frederick Skinners (1904-1990) arbete med den *operanta inlärningsteorin* (Stensmo 2000, s. 20). Denna baserar sig, mycket kortfattat, på idén att människans selektion av beteenden baserar sig på positiv och negativ förstärkning. Alla människor har en rad olika tänkbara beteenden att välja mellan i olika situationer. Det är emellertid hur gynnsamt utfallet av beteendet är som avgör vilket beteende som kommer till uttryck. Genom att styra responsen på individens olika beteenden kan önskvärda beteenden förstärkas (genom måluppfyllelse, uppmuntran, fördelar, belöning etc.). Detta leder i sin tur att sannolikheten att icke önskvärda beteenden (som inte är föremål för belöning) skall komma till uttryck minskar. Dessa beteenden konkurreras på sikt ut helt och försvinner. Komplicerade beteendemönster kan styckas upp i mindre delbeteenden som lärs in genom positiv förstärkning och sedan ”pusslas ihop”. Denna strategi kallade Skinner för ”shaping” eller formning (Stensmo 2000, s. 23). Straff kan ses som en metod för negativ förstärkning, men detta var inte något som Skinner intresserade sig för, framförallt för att ett straff inte har någon direkt logisk koppling till det önskade beteende-

det. Straffet ger ingen ledning till hur man bör göra istället (Imsen 2006 s. 225). Eftersom behaviorismen, eller beteendemodifikationen, inte behandlar inre kognitiva processer är det vanligt att likställa framgångsrik inlärning med att *jobba aktivt med anvisad uppgift* ("on task"). Andra beteenden, som inte direkt kan relateras till skolarbetet, betraktas som icke gynnsamma ("off task") (Stensmo 2000, s. 27).

Albert Bandura gav behaviorismen en social vinkling genom *modellinlärning*. Modellinlärning är en flerstegsprocess som syftar till att kopiera ett socialt beteende genom imitation och övning. Detta öppnar i viss mening dörren för en form av *inre motivation*. Där Skinners teorier definitionsmässigt förlitar sig uteslutande på *yttre motivation*, ser Bandura möjligheten till en känsla av tillfredsställelse i att framgångsrikt kunna imitera ett beteende (Stensmo 2000, s. 26). Det ligger emellertid i behaviorismens kärna att allt beteende är kontrollerat av utbildaren, eller läraren. Detta synsätt borgar för ett absolut kunskapsbegrepp, där "sanningen" ägs av läraren och det är dennes uppgift att forma eleverna till önskat beteende och förhållningssätt .

Den *kognitiva psykologin* intresserar sig primärt, i kontrast till den behavioristiska, för de processer som sker inom människan; vad sker egentligen mellan sinnesintryck och beslut/handling? Människan är således en varelse som aktivt tolkar, värderar och organiserar information. Denna gren av psykologin rör därmed främst frågeställningar kring inlärning, tänkande, minne och problemlösning. Man tonar ned människans sökande efter belöning som drivkraft i utvecklingen (yttre motivation) och menar istället att den lärande drivs av viljan att förklara sin omvärld (inre motivation) (Imsen 2006, s. 45 – 46).

Jean Piaget lägger ett konstruktivistiskt perspektiv på den kognitiva psykologin (kognitiv konstruktivism) och beskriver i sina teorier hur all kunskap tolkas och värderas på basis av våra tidigare erfarenheter. Nya erfarenheter införlivas i, eller omformar, elevens redan befintliga kognitiva strukturer. Piagets teoribildning utgår således ifrån hur individen självständigt tolkar objekt och företeelser i sin omgivning. Kunskapsproduktionen sker "i huvudet" på eleven och är först och främst en individuell angelägenhet. Detta sätt att resonera innebär att eleven utvecklar sin egen subjektiva kunskap (Imsen 2006, s. 49 – 50).

Kortfattat kan lärande enligt Piaget sammanfattas som en fortlöpande process av *assimilation* och *ackommodation*. Genom att interagera med sin fysiska omgivning fås nya intryck som tolkas utifrån redan befintliga kognitiva strukturer. Om intrycket i fråga inte leder till några kognitiva konflikter införlivas den nya erfarenheten i den befintliga strukturen, genom assimilation. Då barnet istället konfronteras med en erfarenhet som inte på ett tillfredsställande sätt kan tolkas utifrån tidigare erfarenheter och tankemönster skapas en kognitiv *obalans*. Den lärande tvingas då att revidera sina kog-

nitiva strukturer på ett sådant sätt att den nya erfarenheten kan tolkas utan konflikter. Denna kognitiva "ommöblering", ackommodation, leder till nya sätt att tänka och är en grundförutsättning för lärande. Obalansen är central i Piagets teorier då den anses motivera eleven att söka nya, alternativa lösningar och perspektiv. Lärandet sker i denna bemärkelse spontant, om eleven tillåts att hela tiden vinna nya erfarenheter. Som en logisk följd av detta är den Piagetinspirerade pedagogiken fokuserad på undersökande och laborativ verksamhet (jfr Imsen 2006, kap 10.3).

En central aspekt i Piagets teorier är att den biologiska utvecklingen är en förutsättning för att utveckla allt mer avancerade kognitiva strukturer. Piaget formulerade därför fyra åldersbaserade stadier som utger sig för att beskriva barns typiska utvecklingsnivå. Dessa stadier skall utgöra en vägledning för vilken typ av uppgifter och samband eleven är mogen för att bearbeta (Imsen 2006, s. 288 – 289).

Teorierna gör gällande att läraren inte kan överföra någon kunskap till eleven. Det är eleven själv som steg för steg skapar sin egen kunskap, ett drag som är gemensamt för all konstruktivistisk teori-bildning. Detta medför även att eleven måste ansvara för en aktiv roll i undervisningen. Eleven måste "äga problemet". Lärarens roll i denna process blir därför i första hand att skapa miljöer där eleven ges så goda möjligheter att utforska som möjligt. Detta innebär bland annat att de uppgifter som väljs skall vara noga anpassade till elevens kognitiva nivå.

Piagets teorier var mycket populära under 60 och 70-talet, men anses nu i bred mening ha spelat ut sin roll (Imsen 2006, s. 304). Kritiken riktas framförallt mot att den underskattar språkets och den sociala miljöns inverkan på lärandet, men även mot rimligheten i antagandet att biologisk utvecklingsnivå skulle utgöra en nödvändig förutsättning för lärande (Gustavsson, s. 20, Imsen 2006 s. 297).

Ur ett *socialkonstruktivistiskt* perspektiv tar man avstamp i att yttre sociala samspel och erfarenheter internaliseras och integreras med vår tidigare kunskap. John Dewey, som främst blivit associerad med "learning by doing" var en av de första att lyfta fram att lärande främst sker när man *deltar* i aktiviteter och löser problem som uppkommer i verksamheten. Lärande lyfts fram som en aktiv verksamhet där syfte och erfarenheter ligger till grund för ny kunskap (Imsen 2006, s. 49). George Herbert Mead, Deweys kollega, intresserade sig för hur det kan komma sig att kulturen "flyttar in i oss". Det faktum att vi får gemensamma värderingar och liknande åsikter är något som t.ex. Piagets teorier saknar verktyg för att förklara. Mead lyfter fram att människor inte är isolerade från varandra, utan att vi deltar i ett socialt samspel, och det är mot bakgrund av detta samspel som mänskligt beteende måste förstås. Dennes *symboliska interaktionism* utgör ett förslag till lösning på dilemmat och utgår från att vår självuppfattning är baserad på observationer av andra som observerar oss. Det är således

genom andras reaktioner på våra handlingar som vi lär oss ramarna för det sociala samspelet (Imsen 2006, s. 551).

Mycket av den moderna teoribildningen kring social konstruktivism har sina rötter i den ryska psykologin, inte minst med företrädare som Lev S Vygotskij och Michail Bakhtin. Enligt Strandberg (2006) ansåg Vygotskij att lärande karaktäriseras av att det är *socialt, medierat, situerat* och *kreativt*. *Socialt* i den bemärkelsen att mening skapas mellan olika individer i ett samspel. Att lärandet är *medierat* understryker att vi inte kan läsa varandras tankar utan att all mänsklig interaktion sker via symboler och redskap (språk skall här ses som ett medierande redskap) som antar en kollektiv innebörd inom ramarna för en social kontext (Imsen 2006, s. 315 – 316). Det är dessa symboler och redskap som bär på den förståelse som vi utnyttjar när vi tänker, minns, kommunicerar etc. Lärande är *situert* genom att de miljöer i vilka lärandet sker *i sig* bär på en kulturell mening som är knutet till vissa föreställningar eller betydelser som påverkar lärandet. Kontexten bestämmer handlingarnas mening. Den sista, *kreativa* aspekten, vill belysa att lärande bara kan ske om vi överskrider våra nuvarande gränser, prövar och experimenterar (Strandberg 2006, s. 10 – 14).

Ett centralt begrepp i Vygotskijs teorier är den *proximala utvecklingszonen*. För att lärande skall äga rum måste man överskrida gränsen för det man klarar av och delta i aktiviteter som är lite för svåra för att man skall kunna hantera dessa på egen hand:

”The zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.” (Vygotskij, citerad i Strandberg, s. 54)

Vygotskij understryker språkets roll för tänkandet. Barnets egocentriska tal inleder internaliseringen av det yttre talet (som hämtas från den sociala miljön) och skapar en nära relation mellan tänkande och språk. Språket genomgår senare en splittring, dels i kommunikativt tal och dels i ett tyst inre tal (Imsen 2006, s. 313). Detta tysta inre tal utgör grunden för självmedvetenhet och reflektion. Den nära relationen mellan tanke och inre tal gör att språkutveckling utgör en viktig förutsättning för intellektuell utveckling. Enligt Vygotskij är det språket som konkretiserar och formar tanken (Dysthe 1996 s. 90). Detta innebär från ett pedagogiskt perspektiv att elever måste erbjudas möjlighet att möta och använda språk i undervisningen (Imsen 2006, s. 345).

4.2 Styrdokumentens perspektiv på språk, kunskap och lärande

Hur ser synen på kunskap och lärande ut i nuvarande läroplaner? Eftersom varje skolsystem och läroplan bygger på föreställningar om kunskapens natur (SOU 1992:94, s. 59) är det av intresse för denna rapport att närmare utreda läroplanens perspektiv för att kunna relatera detta till loggbokens

användning i skolan. Då läroplansdokumenten endast utgör ett kondensat av den argumentation som ligger till grund för skolreformen är följande beskrivning i huvudsak baserad på läroplanskommittén huvudbetänkande ”En skola för bildning”, SOU 1992:94.

Den nuvarande läroplanen syftar till att bemöta de nya utmaningar som följer i kunskapssamhällets framväxt. Detta ställer nya krav på den kunskap som skolan skall bidra till. Ett tungt vägande argument för uppdateringen av läroplanen var att världens förändringstakt trappats upp på ett sådant sätt att det blivit svårt att överblicka vilka kunskapskrav som kommer att krävas för att möta framtidens utmaningar. Kunskapen måste således vara av generell och universellt applicerbar karaktär. Det enda sättet att garantera framgång i en osäker framtid är att skolan kan grundlägga en flexibel kunskapsbas som ger goda möjligheter till anpassning (jfr SOU 1992:94, kap. 3.4). Läroplanskommitténs utredning gör anspråk på att ”... vila på aktuell forskning om inläring, begreppsbildning osv.” (SOU 1992:94, s. 59) och det som är utmärkande med 1994 års läroplaner är att en homogen kunskapssyn genomsyrar alla skolformer och skall skapa en ”röd tråd” i ett F - 12 perspektiv (läroplanerna kompletterades 1998 med ytterligare en läroplan för (F)örskolan) (Skolverket 2000, s. 3).

Läroplanskommittén belyser särskilt tre aspekter av kunskapens natur; den *konstruktiva*, den *kontextuella* och den *funktionella* aspekten. Att kunskapen är av *konstruktiv* natur belyser att kunskapen utvecklas genom växelverkan mellan vad man vill åstadkomma, ens tidigare erfarenheter och de nya erfarenheter och problem man möter. Den *kontextuella* aspekten lyfter in den omgivande miljön som en faktor i lärandet. All ny kunskap görs begriplig mot bakgrund av den tysta, implicita, kunskap som vi bär som en konsekvens av vår sociala miljö. Att kunskapen skall vara *funktionell* understryker att kunskapen skall utgöra ett verktyg och vara nyttig och användbar (SOU 1992:94, s. 59). Man argumenterar vidare för ett *dialektiskt* förhållande mellan inläring och utveckling (lärande driver utvecklingen som driver lärandet) och tar därigenom avstånd från synen att utveckling föregår inläring, som framhållits av inte minst Piaget (SOU 1992:94, s. 69).

Detta perspektiv på kunskapen är grunden för den breddning av kunskapsbegreppet som presenteras i 1994 års läroplan. Kunskapen betraktas som uppdelad i fyra olika aspekter som samverkar med varandra och som saknar inbördes rangordning: *Fakta*, *förståelse*, *färdighet* och *förtrogenhet* (SOU 1992:94, s. 65). *Fakta* är den objektiva aspekten av kunskap som tillsammans med färdighetsaspekten utgjort största delen av det ”traditionella” kunskapsbegreppet. *Färdighet* ger uttryck för sådan kunskap som inte är knuten till teoretisk förståelse. Man vet hur vi skall göra för att uppnå målet, men man kan inte nödvändigtvis förklara det. Färdigheten är således knuten till motoriska beteenden (skrivning, simning etc.). Kärnan i den breddning av kunskapsbegreppet som karaktäriserar nuvarande läroplan framträder starkast i aspekterna förståelse och förtrogenhet. *Förståelseaspekten* har sin utgångspunkt i att ett och samma fenomen kan förstås på olika sätt, vilket bidrar till en kvalitativ

dimension hos kunskapen. Att kunna se flera olika aspekter av ett fenomen medger en mer nyanserad, eller kvalificerad förståelse. Man understryker att begrepp är språkliga konstruktioner som förmedlar en kollektiv förståelse kring ett visst fenomen:

”Att tillägna sig begrepp och strukturer, som byggts upp inom olika ämnesområden, innebär att vi internaliserar kollektiva begrepp i vår förståelse av fenomen. Därigenom får vi en grund, en gemensam referensram, som möjliggör kommunikation” (SOU 1992:94, s. 65)

Denna internalisering sker till stor del med hjälp av språket, vilket sätter språklig utveckling som en förutsättning för att kunna ta del av olika sätt att förstå ett fenomen och därigenom utveckla mer nyanserad förståelse. *Förtroghetskunskapen* relaterar till den tysta kunskap som utgör förutsättning och bakgrund för all ny kunskap. Denna kunskap är implicit och oreflekterad och förmedlas via deltagande i situationer och mänsklig praxis. Förtroghetskunskapen ”sitter i kroppen”; i språk, intuition och beteenden och kan liknas vid Bourdieus habitusbegrepp (SOU 1992:94, s. 66). Denna kunskap gör att vi, för att citera Bourdieu, i bekanta sociala miljöer känner oss som ”fisken i vattnet”.

Den breddade synen på kunskap skapar ett ramverk för lärandets karaktär. Först och främst slår man fast, som nämnts ovan, att inläringen påverkar utvecklingen. Läraren kan, och skall, därför aktivt bidra till elevens utveckling. Genom att delta i aktiviteter med stöd av lärare och kamrater skapas en utvecklingszon som grundlägger elevens utveckling (SOU 1992:94, s. 71). För det andra, tanke och språkprocesserna är parallella och ömsesidigt beroende av varandra. Språket införlivas från omgivningen, men dess mening utvecklas genom att detta språk används i en meningsfull kontext:

”En händelse får mening genom de begrepp som man förstår den med, samtidigt som begreppens mening utvecklas då de används” (SOU 1992:94, s. 72)

För det tredje, insikten om den tysta kunskapen och att ny kunskap baseras på gammal gör att skolan måste erbjuda en social miljö som gör kunskapande meningsfullt. Elevers tidigare erfarenheter skall tas på allvar och beaktas i utformningen av undervisningen. På detta sätt kan skolan bidra till att eleven tillåts göra nya meningsfulla och mångfacetterade erfarenheter. Det är dessa erfarenheter som genom reflektion utvecklar förmågan att tänka och lägger grunden för ett vetenskapligt synsätt (SOU 1992:94, s. 76).

Läroplanen tar bestämt avstånd från Piagets teorier och anmodar istället en utpräglad sociokulturell hållning. Inte minst speglas detta i läroplanskommitténs formulering: ”De vuxnas kunskaper överförs till barnen via språket. Genom internalisering av språket får barnet tillgång till den vuxna kunskapen. Inläringen ”går före” utvecklingen och skapar en potentiell utvecklingszon.” (SOU 1992:94, s. 71).

4.3 Att skriva föra att lära

Hur och varför skrivande bidrar till lärandet är ett område som varit föremål för intensiv filosofi och forskning ur olika synvinklar under lång tid. Inom teoribildningen kring *skriva-för-att-lära* kan forskarna lite förenklat delas upp i två olika läger. Å ena sidan de som anser att språk är en konsekvens av tänkandet, å andra sidan de som anser att språket styr tanken (Dysthe 1996, s. 89). Denna uppdelning i synen på språkets roll för kognitiva processer får konsekvenser för vilka aspekter av skrivandet som utgör målet för forskningen. Detta skapar två grenar: Den första, *kognitivisterna*, som primärt intresserar sig för de processer som försegår ”i huvudet” och hur dessa bidrar till att stödja lärandet. Den andra, företrädd av *interaktionister*, pekar på språkets och skrivandets kommunikativa och medierande funktion som central för lärandet. Här sätts lärandeprocessen i fokus. Dessa två ståndpunkter ger olika svar på hur skrivandet bör utnyttjas i lärandet. Vilka motiv och synsätt som kommer till uttryck i pedagogiska sammanhang kan enligt Dysthe (1996) sammanfattas i *tankeskrivande* och *presentationsskrivande*:

	Tankeskrivande	Presentationsskrivande
Syfte	Tänka med pennan, få och utveckla idéer, klargöra, förklara för sig själv	Kommunicera, presentera, framställa, förklara för andra
Karaktär	Kreativt tänkande, orienterad mot skribenten själv, processen i fokus	Kritiskt-analytiskt, mottagarmedvetet, läsarorienterad, produkten i fokus
Mottagare	Mig själv, studiekamrater, läraren som dialogpartner	Utomstående, offentlighet, examinator eller bedömare
Språk	Personligt, expressivt, ickeformellt	Formellt, diskursanpassat, korrekt
Genrer	Tanketext, anteckningar, logg, fackdagbok, utkast	Uppsatser, rapporter, artiklar, prov

(Sandström Madsén 2007, s. 8, något förenklad)

Att skrivandet *i sig* bidrar till kognitiva processer som stärker lärande är dock inte ett föremål kontrovers. Jerome Bruner är en förgrundsgestalt när det kommer till teoribildning kring varför skrivande är så effektivt för att lära. Denne framhåller att språk och begrepp är verktyg som gör att vi kan frigöra oss från konkreta intryck och medger därmed abstrakt, kritiskt och självständigt tänkande (Imsen, 2006, s. 344). Bruner trycker på språkets funktion som ett lagrings- och sorteringssystem och en kärnfråga ur ett inlärningsperspektiv blir därför att eleverna tillåts införa sina erfarenheter i detta system, vilket sker genom skrivande och språkanvändning. Språk och tanke utgör enligt Bruner en ouplöslig enhet där tanken organiseras efter språkets logik genom syntes. Bruners teorier gör vidare gällande att lärande sker genom tre olika *representationsformer*: Handlingsmässiga (motorisk inlär-

ning), ikoniska (genom bilder) och symboliska (ord och språk) (Imsen 2006, s. 337 – 339). Janet Emig, en kollega till Bruner, förklarar att skrivandet intar en särställning i lärandetekniker då det samtidigt involverar alla dessa tre representationsformer (Sandström Madsén 2007, s. 49, Dysthe 1996, s. 92).

Flera forskare och teoretiker framhåller vikten av den kognitiva process som är involverad när tankar konkretiseras och verbaliseras. Genom att formulera skriven text krävs omformulering, abstraktion, struktur, språkmedvetenhet etc. Detta tar t.ex. antropologen John Goody fasta på och betonar skrivandets roll i att klargöra och konkretisera de egna tankarna (Dysthe, 1998, s. 84). Vygotskij har en ganska komplicerad syn på skrivandet som baserar sig på relationen mellan inre och yttre språk. Tankar förekommer enligt denne utan språk, i s.k. preverbal form, men dessa preverbala tankar är flyktiga svårfångade och måste konkretiseras och omformuleras med hjälp av språk. Enligt Vygotskij *färdigställs* tankarna i och med verbaliseringen (Dysthe, 1998, s. 90). Utvecklande av det inre talet är därför en viktig förutsättning för skrivning samtidigt som skrivande utvecklar en *språkmedvetenhet* (Imsen, s. 322). Margaret Donaldson är en annan tongivande teoretiker som anser att det skrivna språket, i motsats till det utåtriktade och spontana talet, leder till eftertanke och reflektion (Imsen, s. 347).

Vilken sorts skrivande som anses lämplig sig för att stärka lärandet varierar dock med underliggande kunskapssyn (Dysthe 1996, s. 85). Ett synsätt baserar sig på att det skrivna ordet har en särställning som kommunikationsform då det kräver speciell skärpa i argumentation och formulering. Skrivandet kräver den abstraktions- och formuleringsprocess som anses rymma nyckeln till lärande och intellektuell utveckling. Detta synsätt speglas tydligt i ett fint gammalt citat av Esaias Tegnér (1782-1846): ”Vad du ej klart kan säga, vet du ej; med tanken ordet föds på mannens läppar: det dunkelt sagda är det dunkelt tänkta.” Konsekvenserna av ett sådant synsätt är att skrivandet, i motsats till talet, bidrar till utvecklandet av abstrakt, analytiskt och stringent tänkande. På samma sätt kan kvalitén av denna utvecklig bedömas mot bakgrund av textens stringens och autonomi. Mot bakgrund av detta synsätt är det viktigt att den lärande ges tillfälle att individuellt formulera och presentera sina kunskaper och argument. Detta ligger till grund för presentationsskrivandet, och utgår i stor utsträckning ifrån lärande som en inre kognitiv process.

Ett annat perspektiv på skrivandet ges uttryck i tankeskrivandet. I litteraturen för skriva-för-att-lära påpekar man att många har en intuitiv uppfattning om skrivandets effekter på lärande och kreativitet. Framförallt upplevs det fria, eller det expressiva, skrivandet som särskilt effektivt för att frammana nya tankar och idéer. Det fria skrivandet karaktäriseras av att det är fritt från krav och att mottagaren framförallt är skrivaren själv. Denna skrivform anses ha nära koppling till Vygotskijs ”inre tal”, och anses vara det närmaste man kan komma den tankeprocess där yttre intryck bearbetas och internali-

seras (Dysthe, 1998, s. 90). Det expressiva skrivandet tar således fasta på språkinternalisering och på att medvetandegöra och synliggöra tankeprocesser och får inte begränsas av stilistisk styrning och yttre prestationskrav (Sandström Madsén 2007, s. 23). Denna typ av skrivande intar en central roll för att skapa ett dialogiskt inlärningsklimat (se avsnitt 4.5, ”Dialogiska miljöer och flerstämmighet”).

En aspekt som framlyfts som central och som särskiljer det skrivna ordet från det talade är *skriftens permanens*. Detta innebär helt enkelt att tankarna stannar kvar på pappret. Här synliggörs de och de kan förkastas, analyseras eller vidareutvecklas. De kan även och delas med andra människor (Dysthe, 1996, s. 91). På så sätt kan skrivande utgöra ett viktigt verktyg för kommunikation, reflektion och för minne. Det kan emellertid även leda till bedömning och betygssättning, vilket gör att skriftens permanens blir ett centralt begrepp utifrån ett elevperspektiv.

En uttömmande framställning av forskningen kring att skriva-för-att-lära finns i Mona Blåsjös avhandling ”Skrivteori och skrivforskning, 2006”. Hon framhåller att modern skrivforskning i allt större utsträckning baserar sig på sociokulturella teorier (Sandström Madsén, 2007, s. 24).

4.4 Loggboken och dess rötter

James Britton gjorde på 70-talet i England en omfattande undersökning kring skrivande och skrivutveckling. Rapporten indikerade att endast en mycket liten del av skrivandet kunde beskrivas som expressivt, dvs. informella texter där lärarens roll snarare är dialogpartner än bedömare. Ju senare i skolsystemet, desto större andel av det skrivna materialet var presentationsskrivande med stränga krav på objektivt sanningsinnehåll och struktur. Britton betraktade denna fördelning som olycklig då denne såg det expressiva skrivandet som ett viktigt verktyg i att stimulera elevers intresse och i att skapa engagemang. Det fria skrivandet lyfts fram som basen för allt annat skrivande (Sandström Madsén, 2007, s. 23).

Som en följd av ny forskning (Britton et al) och missnöje med elevers skrivförmåga genomfördes under tidigt 80-tal en rad undervisningsreformer i England och USA. Dessa program syftade till att förbättra undervisningen genom att ge skrivandet en bredare och mer varierad roll. Kärnan i dessa program var att skrivandets ursprungliga roll – ett medel för att visa upp vad man lärt sig – kompletterades med olika strategier för att stödja och effektivisera själva *läroprocessen*, i vilken det expressiva skrivandet spelade en viktig roll (Sandström Madsén, 2007, s. 23).

I Sverige introducerades loggboken som pedagogiskt verktyg i svenskundervisningen som ett led i 80-talets övergång mot processororienterat skrivande. Denna trend har starka band till det amerikanska Bay Area Writing Project vid Berkeleyuniversitet i USA. Många svensklärare åkte vid tidpunkten till USA för fortbildning (Arkhammar, 1988, s. 38). Loggbokens roll i det processinriktade skrivandet är

starkt influerat av Vygotskijs tankar kring den proximala utvecklingszonen. Med stöd från en ”fiffig kamrat” eller lärare kan eleven prestera över sin faktiska utvecklingsnivå och därigenom skapas det inspirerade lärandet i den potentiella utvecklingszonen (Arkhammar, 1988, s. 5). Loggboken ses som ett verktyg för att förmedla stöd och allmänna tankar kring erfarenheter, problem och lärande etc. Huvudmålet är god återkoppling mellan elev och lärare. Den skall även vara skild från produkten av skrivprocessen och framförallt utgöra ett stöd i skrivandet. Den färdiga texten (inte loggboken) är föremålet för slutlig bedömning. Framförallt belyses två fördelar med loggboken. Dels uppstår en kommunikationskanal mellan lärare och elev, dels ges tysta elever tillfälle att uttrycka sig öppet.

WAC (Writing Across the Curriculum), eller ”att skriva i alla ämnen”, är ett annat nationellt skrivprogram i USA som i stor utsträckning anammade Brittons idéer (Sandström Madsén, 2007, s. 23). WAC är nära relaterat till det processororienterade skrivandet men med syftet att utnyttja skrivandets potential inom skolans alla områden. Grundtanken är att språkutveckling framförallt antas ske genom språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll, vilket motiverar skrivande i alla ämnen, inte bara i modersmål och språkundervisning. Att tillåtas använda språket inom en speciell genre skall leda till ökat engagemang och effektivare begreppsbildning. Eleverna måste därför ges utrymme att tala och skriva kring ämnesinnehållet i undervisningen utan att nödvändigtvis behöva rättas eller bedömas. Det som framkommer under skrivningen bör sedan användas för diskussion och för att utforma undervisningen (Sandström Madsén, 2007, s. 29). För detta utgör loggboken ett utmärkt medium. Att skriva i alla ämnen och skapa en dialogisk miljö är en uttalad ambition även i Sverige och diskuteras bl.a. i rapport 160 från Myndigheten för skolutveckling (2004) – ”Läs och skrivprocessen som ett led i undervisningen”.

Loggbokens historia i Sverige började alltså som ett processtöd i skrivundervisningen. Under nuvarande läroplan har emellertid dess syfte i många fall breddats för att tillgodose en rad olika syften. I och med skolans kommunalisering och införandet av 1994 års läroplan förändrades lärares förutsättningar radikalt. Med den nya läroplanen kom ökad tonvikt på individuellt anpassad undervisning, elevers ansvar och delaktighet i utformningen av undervisningen, självvärdering osv. Det var tillika en medveten strategi att undvika explicita pedagogiska direktiv kring hur skolornas verksamhet skulle utformas för att tillmötesgå dessa nya krav. Det är, enligt argumentationen i huvudbetänkandet ”En skola för bildning” (SOU 1994:92), rimligt att överlåta detaljstyrningen av skolans verksamhet till den personal som vet mest om skolverksamhetens faktiska betingelser dvs. skolläda, lärare och ytterst elever. Decentraliserad styrning antas på så sätt leda till att skolorna ges det utrymme som krävs för att förbättra undervisningen genom en allt mer ”reflekterad praktik” (SOU 1992:94, s. 62). Enligt Granath (2008) har läroplanernas fokus på individuellt ansvar och självvärdering bidragit till en uppdelning av loggboksanvändandet i två skilda skolor. Den ena är fortfarande starkt trogen logg-

bokens ursprungliga användning (som processtöd) medan den andra präglas av ökat fokus på planering och utvärdering (Granath, 2008, s. 116).

Loggboken förekommer idag som ett obligatoriskt moment inom projektarbetet i årskurs tre på gymnasiet. Detta arbete utförs enskilt eller i grupp, med stöd av handledare. Det betonas att ”i projektarbetet är arbetsprocessen lika viktig som slutprodukten”. Arbetets fria karaktär gör att loggboken blir det naturliga sättet att följa elevens arbete och utveckling. Loggboken förekommer därför bland kursens övergripande krav: ”eleven skall kunna föra loggbok över arbetets gång och fortlöpande redovisa processen”. Hur loggboken skall användas specificeras i betygskriterierna. För nivån godkänt gäller att ”eleven redovisar skriftligen arbetsgången och resultatet av processen”. För att nå upp till nivån väl godkänd skall eleven utöver att redovisa kritiska resonemang kring val av metoder, arbetsredskap och material identifiera och lösa problem som kan uppkomma och visa att denne kan ta del av andras synpunkter. För att nå betygsnivån mycket väl godkänd skall elevens olika val motiveras med goda argument (Skolverket, Gy2000:20).

Loggboken i projektarbetet skall fylla flera olika funktioner. För det första skall den bidra till att utveckla elevens förmåga att planera och genomföra ett större projekt. För det andra skall den bidra till en större medvetenhet om arbetsprocessen. För det tredje utgör den ett stöd i elevens slutliga projektredovisning. Sist men inte minst skall den utgöra grund för diskussion under handledning och för bedömning. Bedömningen skall baseras på eleven insats under hela projektet och varje led i processen skall vara föremål för utvärdering.

Den loggbok som presenteras inom ramarna för projektarbetet är ett bra exempel på loggbokens ”nya skola” som beskrevs ovan, som sätter planering och utvärdering i fokus. Även om loggboken formuleras som ett kommunikativt stöd i arbetsprocessen blir syftet dubbelt. Det kontinuerliga kravet på betygsgrundande redovisning kan leda till att eleven måste överväga vad som skrivs och hur denna information kommer att användas (se avsnitt 4.8, ”Potentiella problem med loggboken”).

4.5 Dialogiska miljöer och flerstämmighet

Som ett led i det sociokulturella perspektivets allt mer centrala roll i pedagogiken och mot bakgrund av traditionella skolmiljöers utformning har flerstämmighet och dialogiska miljöer hamnat allt mer i fokus. Resonemanget om den dialogiska lärandemiljön bottnar till stor del i Michail Bakhtins syn på dialog och lärande. Bakhtin framhåller att det inte existerar en objektiv monologisk förståelse utan att förståelse skapas i dialog mellan människor som tillsammans söker en gemensam förståelse (Dysthe 1996, s. 66). Förutsättningen för att förståelse skall uppstå är således att den som lyssnar går budskapet till mötes vilket förutsätter att denne aktivt deltar i utbytet (Dysthe 1996, s. 66). Nyckeln till detta är att lärarens röst utgör svaret på elevens fråga och vice versa. Ur detta perspektiv kan en traditionell

föreläsning mycket väl vara dialogisk och meningsskapande, men bara om talaren besvarar åhörarens frågor. Dialogen innefattar inte bara tal; det är alla företeelser som skapar mellanmänsklig förståelse (bilder, text osv.) (Dysthe 1996, s. 62). Flerstämmighet är det begrepp (som myntades av Bakhtin) som syftar till att beskriva ett detta dialogiska klimat. Allas röster lyfts fram och bidrar aktivt till det dialektiska samspel som utgör grunden för gemensam förståelse. Loggboken har från denna utgångspunkt potential att utgöra ett kraftfullt medium för att skapa dialog mellan lärare och elever, där alla parter bidrar aktivt till förståelsen (Sandström Madsén 1996).

I skolverkets nationella granskning "Läs och skrivprocessen som ett led i undervisningen" (2000) utreds i vilken utsträckning läs och skrivprocessen utnyttjas i olika ämnen i svenska skolor och huruvida elever ges utrymmer för dialog och språkanvändning i sitt lärande. Rapporten utgår ifrån det sociokulturella perspektiv som återfinns i läroplanerna och man belyser att tal och skriftspråk utgör en central roll i lärande och begreppsbildning: "Det är i språkandet kunskapen blir till" (Skolverket 2000, s. 2). Målsättningen med utredningen är framförallt att kartlägga hur och i vilken utsträckning svenska klassrum utgörs av dialogiska miljöer.

Rapporten gör en ansats att kategorisera olika skolmiljöer utifrån i vilken utsträckning skrivprocessen och dialog utnyttjas som ett led i undervisningen i tre olika lärandemiljöer: A-, B- och C-miljöer. A-miljöer karaktäriseras bl.a. av ämnesintegrering och av att skrivande och diskussioner utgör viktiga bidrag i undervisningen. Elever tillåts formulera sig med egna ord och ta del av varandras åsikter och tankar. Läraren tar sedan in elevernas tankar i undervisningen och skriver individuell feedback på deras texter. A-miljön utgör således en miljö som främjar (ämnesspecifik) språkutveckling och uppmuntrar till olika synsätt och perspektiv. I andra änden av skalan befinner sig C-miljön som karaktäriseras av en "traditionell" klassrumsundervisning där läraren talar och eleverna lyssnar. Detta är en "tyst miljö" och det ges litet eller inget utrymmer för dialog. B-miljön befinner sig mellan A- och C-miljön och har drag av båda (Skolverket 2000, s. 9 – 12). Slutsatsen som läggs fram i rapporten visar att dialogiska miljöer, A-miljöer, är sällsynta i den svenska gymnasieskolan, framförallt utanför svenskundervisningen (Skolverket 2000, s. 7).

4.6 Reflektion och lärande

Reflektion är ett begrepp som har fått allt större aktualitet i dagens pedagogiska debatt, och lyfts bl.a. i "En skola för bildning" som en förutsättning för lärande. Ordet reflektion blev ett modeord på 90-talet och har sedan dess utökats till att betyda en lång rad varianter av tänkande (Emsheimer 2008, s. 35). Ordet kommer från latinets *reflectere* och betyder ungefär "återkasta" och används i vardagligt tal i betydelsen *fundera*, *överväga*, *medvetandegöra* etc.

Reflektionen kan sägas ha nära koppling till det som Vygotskij beskriver som ”inre tal” (Emsheimer 2008, s.6). Det är dock nödvändigt att närmare specificera karaktären av detta ”inre tal” för att på ett meningsfullt sätt sätta in reflektionen i en pedagogisk kontext. I boken ”Den svårfångade reflektionen” vill man klargöra att den process som eftersträvas skiljer sig avsevärt från att fundera i största allmänhet och att reflektionen inte får utgöras av den typen av slutledningar som förekommer i vardagligt tänkande.

Reflektionen skiljer sig från vanligt ”tänkande” eller ”grubblande” genom att den är påtagligt målriktad, att den genomförs med någon form av systematik och struktur där syftet är att distansera sig från gamla tankemönster och utveckla nya samt söka lösningar på frågeställningar. (Emsheimer 2008, s. 5)

Det som är målet med reflektionen kan något förenklat sammanfattas med Piagets terminologi. Den skall leda till ackommodation; till nya sätt att förstå och förklara sin omvärld. Detta ställer givetvis höga krav på hur tänkandet bör utformas.

Reflektionen kan därför delas upp i kategorier utifrån dess syften och mål. Den tongivande reflektionsteoretikern Kenneth Zeichner gör en åtskillnad mellan *teknisk*, *praktisk* och *kritisk* reflektion. I den *tekniska reflektionen* rör sig tankarna kring vilka hjälpmedel eller tekniker som kan användas för att uppnå ett mål. Den *praktiska reflektionen* rör hur verksamheten påverkas av situationens praktiska betingelser och förutsättningar. Den *kritiska reflektionen* rör tankar kring moral, etik och rättvisa i anslutning till uppgiften. Dessa olika utgångspunkter belyser att reflektionen till sin natur är mångfacetterad och dess syfte måste konkretiseras (Emsheimer 2008, s. 39). Mikael Alexandersson, professor i pedagogik vid Göteborgs universitet, väljer att istället dela upp tänkandet i fyra skilda nivåer. Dennes första nivå karaktäriseras av oreflekterat vardagstänkande medan den andra nivån är fakta- och regelbaserat okritiskt tänkande. På den tredje nivån är tänkandet teoretiskt och jämförande och på den sista, fjärde nivån, rör sig tänkandet på ett kritiskt plan och karaktäriseras av tänkande kring det egna tänkandet (Arrfors & Lundquist, s. 11). Denna uppdelning understryker att det finns olika kvalitativt skilda sätt att tänka och att dessa olika reflektionsprocesser riktar sig mot olika problemområden.

Alexanderssons fjärde nivå har nära samröre med det som brukar benämnas *metakognition*. I en lärandesituation innebär denna typ av tänkande tankar kring det egna lärandet. Detta innefattar således att analysera och utvärdera sig själv som lärande varelse och att på så sätt lära sig att lära. Metakognitiv kunskap, eller kunskap om kunskap, är nära knutet till självvärderingsförmåga och är givetvis en förutsättning för att på ett meningsfullt sätt kunna planera och styra den egna kunskapsutvecklingen, vilket är en uttalad ambition i rådande styrdokument. Flera studier indikerar att högpresterande elever har bättre utvecklad metakognitiv förmåga än lågpresterande. Hur den metakognitiva förmå-

gan utvecklas är omtvistat, men den anses öka parallellt med annat lärande och med ökad ålder (Arfwedson 2002, s. 43 – 45, Imsen 2006, s. 147 – 148).

Reflektionen intar även en central roll i Deweys syn på tänkande och lärande. Här syftar emellertid reflektionen till ett målinriktat tänkande för att finna en lösning på ett förestående problem, dvs. att bringa klarhet i en i en förvirrande eller oklar situation. Situationen är mycket viktig i Deweys teorier och beskrivs som en förutsättning för det reflexiva tänkandet. För att reflektionen skall ske så måste det även finnas en vilja att reda ut situationen och ett klart syfte med tänkandet. Den som reflekterar skall vara, som Dewey beskriver det, *förvånad*. Han framhåller (likt Vygotskij) att intresset är en viktig förutsättning för reflektion och lärande (Emsheimer 2008, s. 38).

4.7 Individuell planering och dokumentation

Myndigheten för skolutveckling (2003) gav på uppdrag av regeringen (U2002/3932/S) 20 skolor möjlighet att utveckla och dokumentera sina lösningar för *individuell planering och dokumentation*. Detta begrepp innefattar i sammanhanget flera olika typer av verktyg såsom loggböcker, portfolios, individuella och utvecklingsplaner etc. I utvärderingsrapporten presenteras en rik flora av olika lösningar på problematiken. Det är intressant att notera att skolorna, trots att de haft helt olika pedagogiska och organisatoriska utgångspunkter, oberoende har utvecklat liknande system för individuell planering och dokumentation (Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 46). Lpo94 och utvecklingssamtalet har varit drivande i denna utveckling. Verktygen för dokumentation har alltså naturligt vuxit fram när behovet av underlag för individuell bedömning och individuellt anpassad undervisning ökat. Loggboken och portfolion har för flera skolor setts som ett nödvändigt steg för att kunna (i någon mening) skapa en individanpassad undervisning inom ramarna för en klassrumsbaserad undervisningssituation. Arbetet med individuell planering och dokumentation bygger i mycket stor utsträckning på nedbrytning och konkretisering av nationellt fastställda mål, vilket framkommer tydligt i rapporten: ”*Individuell planering och dokumentation är att arbeta mål- och resultatstyrkt på elevnivå*” (Myndigheten för skolutveckling 2004). Loggboken presenteras i rapporten framförallt som ett verktyg för planering, uppföljning och utvärdering. Den förekommer under flera olika namn, t.ex. planeringsbok, loggbok eller elevbok och används som ett viktigt stöd i återkommande avstämning. Dokumentationen framhålls som särskilt viktig för *utvecklingssamtalet*, där den utgör grund för diskussion och kommunikation mellan lärare, elev och föräldrar. Hur skall detta då bidra till elevens lärande? Nedan har en ansats gjorts för att klargöra detta utifrån de argument som presenteras i rapporten ”Individuell planering och dokumentation”. Dessa argument har inte i rapporten någon uttalad teoretisk anknytning, utan bör ses som ett kontrasterande ”praxisperspektiv”.

1. *Loggboken synliggör arbetet för andra.* Genom dokumentationen får läraren bättre insikt i elevens förförståelse, ambitioner och kunskapsnivå vilket gör att läraren lättare kan tillmötesgå individuella elevers behov. Detta kan innebära förbättrad kommunikation, anpassning av undervisningsmaterial, identifiering av problemområden, grupperingar i klassrummet osv. Rent konkret medger loggboken därmed goda möjligheter till individanpassad undervisning, vilket är ett av loggbokens huvudargument.
2. *Loggboken synliggör arbetet för eleven själv.* Loggboken erbjuder möjlighet till skriftlig reflektion. Planering kan ses som reflektion kring kommande problem och arbetets utformning (framtid). Reflektionen kan dock även röra tidigare arbetsinsatser och erfarenheter (dåtid) såväl som tankar och åsikter i allmänhet (nutid) och fyller på så sätt olika pedagogiska funktioner. Reflektion i vid mening antas både stärka lärandet, leda till ökad metakognition och självvärderingsförmåga och framhålls som central för att lära sig att lära.
3. *Loggboken möjliggör dialog.* Loggboken utgör en direkt kommunikationslänk mellan elev, lärare och ev. föräldrar. Detta skapar en unik möjlighet för läraren att föra en individuell dialog med eleven. Flera lärare uttrycker att särskilt tysta elever får en chans att föra fram sin mening och åsikt. Dialogen kan gälla vad som helst: planeringsarbete, specifika ämnesfrågor, funderingar kring skolans sociala miljö etc. Läraren har här en möjlighet inte bara att delta som en dialogpartner med eleven, utan även att fånga upp elevernas tankar och åsikter och föra in dessa i undervisningen.
4. *Planering tydliggör kommande arbete.* Loggboken (framförallt använd som planeringsverktyg) används som ett medium för att tydliggöra undervisningens mål och syfte. Att delta i planering av studierna, vilket är explicit uttryckt i läroplanen (i detta fall lpo94), antas erbjuda eleverna ökad kontroll i deras lärande. Ett sådant deltagande förutsätter dock en god förståelse för undervisningens upplägg och omfattning, vilket loggboken antas främja. Denna klargörande roll ses därmed som en viktig pusselbit för att eleverna skall kunna få en överblick och aktivt ta ansvar för sitt lärande. Eleven tillåts på så sätt att "äga problemet" vilket antas leda till ökad studiemotivation, målinriktat arbete och, i slutändan, ökad måluppfyllelse.

I rapporten framkommer således en rik flora av tankar och syften med loggboken. Det primära syftet med loggboken som verktyg för individuell planering och dokumentation är dock att möjliggöra en individuellt utformad undervisning och utgöra ett underlag för bedömning. Sammantaget behandlar rapporten i huvudsak individuell planering och dokumentation ur ett lärarperspektiv och som ett sätt att underlätta dennes arbete.

4.8 Potentiella problem med loggboken

Flera synpunkter har framlagts från olika håll som pekar på potentiella problem i användningen av loggboken i skolundervisningen. Jag skall här kort belysa tre av dessa som är av relevans för detta arbete: *eget arbete*, *målfokusering* och *intimisering*.

I skoverkets utredning ”Vad påverkar resultaten i svensk grundskola” (2009) lyfts stävan efter individualisering fram som en faktor som påverkar skolans resultat negativt. Intentionerna bakom individualisering är att undervisningen skall göras mer flexibel och anpassad till elevernas olikheter. Den generella tendensen är dock att denna individualisering i praktiken tar sig uttryck i en förskjutning emot *eget arbete* och därigenom en ansvarsförskjutning från lärare till elev (Skolverket 2009, s. 27). Loggboken är ett centralt redskap för att möjliggöra att elever kan arbeta parallellt med olika arbetsuppgifter och på så sätt individualisera lärandet. Denna individualisering riskerar dock att ske på bekostnad av det sociala samspelet. Rapporten nämner bland annat *kamrateffekter* som en viktig faktor för skolans resultat och att eget arbete i praktiken leder till en isolering som bidrar till att försämra skolans resultat. Detta argument ger starkt stöd för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och indikerar att skolan på ett olyckligt sätt glidit mot det individuella kunskapandet. Dessutom riskerar läraren att få sämre överblick över elevens faktiska lärande och tvingas att förlita sig på loggbokens framställning som underlag för bedömning av elevens lärande. Detta kan leda till en löst grundad bedömning och ett gynnande av elever med starka skriftliga färdigheter. Språklig förmåga och social bakgrund riskerar på så sätt att få större inverkan på resultaten (jfr SOU 1992:94, s. 74).

En annan risk som framhållits av både skolverket och myndigheten för skolutveckling rör loggbokens roll i ett målbaserat lärande som verktyg för individuell planering. Målbaserat lärande kräver att kunskapsmålen tolkas och konkretiseras på lokal nivå av både elever och lärare. Denna tolknings- och nedbrytningsprocess riskerar att leda till att undervisningsinnehållet antar formen av en ”checklista” och att kunskapen därigenom förlorar sin anknytning till en större kontext. Detta kan skapa en fragmenterad syn på ämnet och undergräva en översiktlig förståelse. Värre är att fokuseringen på skolans uppnåendemål bidrar till att skolans strävansmål kan få en underordnad eller obetydlig roll i lärandet (Myndigheten för skolutveckling 2004, s. 37).

Gunilla Granath (2008) lyfter i sin avhandling ”*Milda makter*” fram *intimisering* som en annan problematisk aspekt av loggboken. Hon pekar på att maktsituationen i loggboken gör att elever ogärna avslöjar sina svagheter och tvingas därmed till att uppvisa en ”sprickfri fasad” gentemot läraren. Granaths resonemang utgår ifrån Foucaults teorier och beskriver hur loggboken bidrar till att skapa ett raffinerat kontrollsystem där elever drivs av att leva upp till det idealjag som eleven presenterar i loggboken. Detta är en intressant och naturlig följd av lärarens delade roll som både stödjare, mentor

och examinator. Detta leder inte bara till obehag och stress för eleverna, utan kan även undergräva loggbokens möjligheter att effektivt bidra till elevernas kunskapsutveckling (Granath 2008, kap 10).

5 Utformning av gruppintervjuer

5.1 Varför gruppintervjuer?

För att kunna besvara arbetets frågeställning krävs ett elevperspektiv. Det är det centralt att detta perspektiv är resultatet av en förutsättningslös redogörelse av elevers egna tankar och åsikter, vilket per definition hänvisar undersökningen till kvalitativ metodik (jfr Stensmo, s 12-14). Det mest rimliga alternativet för att tillmötesgå frågeställningen har bedömts att vara gruppintervjuer, vilket i stora drag resultatet av tre ställningstaganden:

1. En tänkbar metod att närma sig frågan skulle kunna vara genom en enkätundersökning. Detta alternativ lämpar sig dock illa då frågeställningen är av utforskande karaktär (*Kvale, s. 94*). Loggbokens många användningsområden och därtill alla möjliga sätt att erfara denna kan omöjligt på ett rättvisande sätt brytas ned i standardiserade frågor. Frågorna skulle i så fall nödvändigtvis vara av öppen karaktär, men även detta leder omedelbart till problem. För det första är det rimligt att anta att eleverna har en relativt ofreflekterad hållning till loggboken och kan därmed inte förväntas besvara frågorna på ett uttömmande och nyanserat sätt. För det andra skulle en sådan enkät ta mycket tid i anspråk och lida stor risk för bortfall. Frågans karaktär gör att den bör besvaras genom dialog.
2. Analys av loggböcker kan ge mycket intressant information, men det vore oklokt att anta att det som skrivs är representativt för elevens genuina personliga tankar och åsikter. Därmed bör denna typ av material beaktas med försiktighet inom ramarna för denna studie och måste avskrivas som potentiell källa till empiri (jfr Granath 2008).
3. Resultat av tidigare undersökningar är ett tänkbart och rimligt alternativ som bör utgöra en källa till inspiration och vägledning. Inledande litteraturstudie har dock inte indikerat att det finns tillräckliga mängder material att utgå ifrån. Det finns flera studier men dessa har som regel en speciell vinkling som inte direkt sammanfaller med perspektivet i denna rapport.

Intervjuer framstår således som det självklara alternativet. En förutsättning för att kunna förstå hur eleverna resonerar är att försöka sätta sig in i hur de upplever sin arbetssituation och den bild de har av vad som skall uträttas inom ramarna för skolan. Synen på deras egen roll i undervisningen är givetvis avgörande för hur de relaterar till loggboken som pedagogiskt hjälpmedel. I en intervjusituation ges möjligheten att på ett nyanserat sätt närma sig dessa tankar och åsikter. Oklarheter kan förtydligas och det ges utrymme för att fundera och reflektera (*Kvale s, 123 – 126*). Intervjun kan även ge respondenterna möjligheten att styra ämnet på ett sätt som speglar vad de upplever som viktigt. Intervjuer riskerar dock att i stor utsträckning färgas av intervjuarens perspektiv och (suggestiva) frågor. Detta är det ständigt återkommande problemet med kvalitativa metoder och måste noga beaktas i denna undersökning, eftersom målsättningen är att i görligaste mån få tillgång till elevens förut-

sättningslösa tankar och åsikter. Det är därför viktigt att på något sätt minimera intervjuarens inverkan. Ett sätt att göra detta är genom gruppintervjuer. I gruppintervjun ges möjlighet till diskussion och gemensam reflektion med andra respondenter som har någorlunda liknande förutsättningar och perspektiv. Denna gruppdiskussion kan medge god intervjudynamik samtidigt som intervjuarens styrning och påverkan kan minskas (jfr Kvale s. 120 - 122). Om respondenterna dessutom har en gemensam historia kan detta bidra till att intressanta händelser och perspektiv kan lyftas och utgöra grund för diskussion. Respondenterna får på så vis stöd av varandras minne vilket borde bidra till att få ökad bredd och nyans i intervjun, något som svårigen kan åstadkommas i en intervju på tu man hand.

5.2 Etiska ställningstaganden

Eftersom de tankar och åsikter som kan framkomma under intervjuerna är av potentiellt känslig karaktär har flera åtgärder vidtagits för att säkerställa respondenternas integritet och anonymitet. Intervjuerna påbörjas endast efter att alla respondenter skriftligen medgivit sitt deltagande. Sekretessvillkoren och relevant information rörande undersökningens syfte och utförande förmedlas via ett skriftligt missiv. Detta missiv gör klart att namn, kön, etnicitet, klass och skola kommer att skyddas i slutrapporten. All annan information som kan leda till identifikation av en enskild individ kommer att utelämnas. Respondenterna erbjuds även att ta del av rapporten innan denna lämnas in för granskning (jfr Kvale s. 108 – 110).

5.3 Urval av intervjugrupper

På grund av denna undersökningens omfattning har jag beslutat att genomföra tre gruppintervjuer. Förhoppningen är att detta medger en viss bredd i åsikter och attityder utan att riskera att överskrida projektets tidsplan och omfattning. Då undersökningen riktar sig till elevers åsikter i allmänhet är det önskvärt att intervjugrupperna har olika studiebakgrund och framtidsplaner och studieambitioner. Även om urvalet av intervjugrupper till viss del varit styrt av tillgänglighet har tre intervjugrupper valts ut som har möjlighet att erbjuda en relativt rik och mångfasetterad bild av elevers perspektiv på loggboken (jfr Kvale s. 108 – 109).

1. Den första gruppen är från ett studieförberedande program, med stor spridning i individuella studieprestationer. Dessa elever har en relativt bred erfarenhet av loggböcker från flera olika ämnen och med olika syften. Under projektarbetet har loggbokens roll inte understrukits lika tydligt som i grupp nummer ett. Ansvaret har i större utsträckning vilat på eleverna, vilket lett till en betydligt mindre intensivt loggboksarbete.
2. Grupp nummer två är elever från ett studieförberedande program som är känt för sina genomgående goda resultat. Dessa elever har jobbat intensivt med loggbok, inte minst inom ramarna för

projektarbetet. Loggboken spelar för denna grupp en nyckelroll i bedömning och betygssättning och har varit ett naturligt inslag i kursuppföljning och redovisning under, i skrivande stund, snart ett år.

3. Den tredje gruppen kommer från ett yrkesförberedande program som framförallt har jobbat med loggbok inom projektarbetet, men då under mycket lösa former. Annan loggboksverksamhet har varit sporadiskt förekommande. Mycket av loggboksarbetet har inte övervakats under projektarbetets gång, utan redovisas framförallt i slutet, vid slutgiltig presentation av projektet. Deras relativt begränsade erfarenhet av loggböcker förväntas även kunna bidra med ett intressant kontrasterande perspektiv.

Genom att i förväg diskutera med elevernas lärare lyckades jag få möjlighet att under lektionstid presentera min projekttid för de tre olika klasserna. Dessa presentationer resulterade (lyckligtvis) i att fyra till fem elever från respektive klass anmälde sig frivilligt till att delta i undersökningen. Tid och plats för intervjuerna kunde på så sätt bestämmas i detalj. Två av tre intervjuer kunde med lärarens medgivande genomföras under lektionstid, den sista intervjun förlades på elevernas fria tid. De deltagande respondenterna från respektive klass kände varandra väl och hade i de flesta fall gemensamma erfarenheter från såväl skolarbete som fritid. Denna sammansättning var, som beskrivits ovan, helt i enlighet med projektplanens grundtanke, dvs. att kunna skapa en diskussion mellan respondenterna och därigenom minimera intervjuarens inverkan.

5.4 Genomförandet av intervjuerna

Alla tre intervjuerna genomfördes i någon form av grupp- eller konferensrum på respektive skola och tog trettio till fyrtio minuter i anspråk. Lokalerna kan till viss del ha bidragit till att ge intervjuerna ett ”officiellt” intryck, vilket är beklagligt. För att bryta av och skapa en mer avslappnad miljö erbjöds fikabröd, kaffe, läsk eller vatten. Detta var uppskattat och behövdes endast i ett fall läggas fram som motivation för deltagande. Intervjuerna spelades in med hjälp av en digital diktafon.

Två av intervjuerna förlöpte i ett högt tempo med mycket ventilerande av idéer, attityder och åsikter. Grundidén med att skapa en diskussion mellan intervjudeltagarna fungerade bra, och intervjuerna förlöpte obehindrat med nära 200 ord per minut. Målsättningen att intervjudarens utrymme i intervjuerna skulle minimeras lyckades också bra. Respondenterna stod för runt 85% av intervjuens uttalade ord. Den sista intervjun krävde dock mera tydlig styrning och det framgick tydligt att eleverna inte tidigare reflekterat speciellt mycket kring loggboken och dess roll i undervisningen. Detta bidrog till att elevernas uttalanden var ganska korthuggna och diskussionen mellan eleverna var svår att få igång. Resultatet av intervjuerna presenteras i kapitel 6.

5.5 *Bearbetning av data*

Gruppintervjuens fria och explorativa karaktär har bidragit till att det insamlade materialet fått en ganska ostrukturerad och svårtolkad prägel, vilket ställde höga krav på hur det empiriska materialet skulle bearbetas och tolkas. Ambitionen var att nå en djupare inblick i elevens perspektiv och på så sätt bilda en bättre förståelse kring deras attityder, känslor och förslag. För att åstadkomma detta har alla intervjuerna transkriberats och därefter analyserats på ett sätt som påminner om en hermeneutisk angreppsvinkel (jfr Kvale, s. 51 – 52). Analysen har således varit iterativ; först skapas därför en bild av elevernas perspektiv utifrån ett helhetsintryck med avseende på vissa kriterier. Utifrån detta helhetsintryck görs detaljerade nedslag i elevernas uttalanden som förtydligar och nyanserar det ursprungliga intrycket. Denna fördjupade förståelse vägs sedan gentemot nya specifika uttalanden. Grundtanken är att specifika uttalanden inte kan förstås utan helheten, och vice versa (Emsheimer 2008, s. 46). Förhoppningen har varit att detta skall skapa distans till materialet och erbjuda möjligheten att på ett mer rättvisande sätt återge respondenternas perspektiv. De kriterier som fokuserats under tolkningen var:

- *Arbetsformer*. Här beskriver eleven hur det praktiska loggboksarbetet är tänkt att fungera. Detta utgör en viktig bakgrund mot vilken elevernas uttalanden måste relateras. Denna punkt fokuserar inte på hur arbetet faktiskt fortlöper, utan snarare hur eleverna uppfattar att arbetet är tänkt att fungera. Arbetsformerna ger även viss insikt i lärarens pedagogiska motiv.
- *Syfte*. Här fokuseras de aspekter som eleven har identifierat som loggbokens pedagogiska intentioner. Detta beskriver således vad eleverna uppfattar som loggbokens mening och styr vad eleverna känner att de borde uppnå när de jobbar med sin loggbok; inte vad de faktiskt uppnår.
- *Loggboken i praktiken*. Här ligger tyngdpunkten på att identifiera hur eleverna upplever att loggboksarbetet fungerar i praktiken. Detta är således ett försök till en mer ingående studie i hur eleverna relaterar de pedagogiska intentioner som de identifierat till deras faktiska arbetsituation.
- *Förbättringar*. Här eftersöks elevens förslag till hur loggboksarbetet skulle kunna förbättras. Detta analyskriterium hör nära samman med arbetsformer, syfte och elevens vardag och kan därför ses som en implicit förtydligande beskrivning av hur loggboken uppfattats.

Målsättningen har varit att de områden som eleverna lyfter och diskuterar skall utgöra utgångspunkten för analysen. De olika områdena har bidragit till olika pusselbitar som i presentationen i kapitel 6 vägts samman till en helhet.

5.6 *Studiens tillförlitlighet*

Forskningsfrågan förutsätter insikt i respondenternas livsvärld och att denna på ett rättvisande sätt kan tolkas och beskrivas för att i görligaste mån garantera undersökningens validitet och reliabilitet

(Jfr Stukat, s. 3, Stensmo, s. 31). Hur detta skall åstadkommas är en problematik som förutsätter att man i alla steg i undersökningens utformning noga överväger hur det empiriska materialet produceras och hanteras (jfr Kvale, s. 214). Denna problematik har varit föremål för mycket eftertanke i undersökningen och det är särskilt fyra överväganden som har varit ledande i arbetet.

- Beslutet att genomföra gruppintervjuer är resultatet av en strävan att minimera intervjuarens inverkan på materialet genom att överlåta konversationen till respondenter med någorlunda samma synsätt, vilket beskrivits ovan.
- Detta beslut leder dock till en annan problematik, vilken består i att gruppens dynamik istället blir styrande för diskussionen. Således finns det risk att vissa respondenter intar en styrande roll i diskussionen och att åsikter som inte lämpar sig inom gruppen inte uttrycks. Detta riskerar att förmedla intrycket av enighet i gruppen när en sådan i själva verket inte föreligger. Gruppintervjun öppnar även för möjligheten att känslor i större utsträckning tillåts styra diskussionen på bekostnad av förnuft. Denna situation är särskilt aktuell i intervju två, där en oförsiktig kritikism tycks prägla diskussionen.
- Intervjuguiden har utformats med mycket breda frågeställningar, med målsättningen att på ett neutralt sätt initiera en diskussion och låta respondenterna i så stor utsträckning som möjligt styra över diskussionens utveckling. Ämnen av mer potentiellt suggestiv karaktär har lämnats till slutet av intervjun för att kunna särskilja respondenternas "neutrala" perspektiv ifrån uppfattningar kring specifika frågor som lyfts av intervjuaren.
- För att undvika förhastade slutsatser och få en mer nyanserad och rättvisande bild av elevernas uppfattningar har intervjuerna transkriberats och tolkats i en iterativ process, vilket beskrivits ovan.

Det kan dock inte nog understrykas att denna undersökningens omfattning och tidsramar inte medger en uttömmande eller generaliserbar analys av ämnet. De åtgärder som har tagits för att säkerställa undersökningens tillförlitlighet bör dock vara tillräckliga för att belysa intressanta aspekter av loggboksanvändningen och indikera möjliga problemområden.

6 Elevers perspektiv på loggboken

I detta kapitel presenteras resultaten från de tre gruppintervjuerna. Intentionen är att producera en någorlunda heltäckande bild av elevernas tankar och attityder gentemot loggboken mot bakgrund av de praktiska omständigheter som omgivit elevernas undervisning. Beskrivningarna är inte uttömmande, utan utgörs av ett kondensat av de argument och resonemang som var centrala i diskussionerna. Redogörelsen innehåller utvalda citat som bedömts vara extra belysande och klargörande för elevernas synsätt (jfr Kvale s. 233).

6.1 Intervju 1

Intervju 1 förmedlar intrycket av att eleverna är relativt positivt inställda till loggboken och dess potential. Gruppen har varit i kontakt med flera loggböcker inom flera ämnen och även om de generellt beskriver sina egna loggbokserfarenheter som mindre lyckade så verkar det klart att de ser loggbokens möjligheter:

E3: Jag tror att det är bra i de flesta ämnen, men bara om det är bra genomfört. Alltså, att läraren har tänkt efter och att det är passande för syftet.

Under första intervjun lades en stor del av diskussionen på möjligheter och svårigheter med loggboksskrivandet och vad skrivandet syftar till. Alla eleverna var på det klara med att en bra loggbok avsevärt hade underlättat och höjt kvalitén på deras arbete, framförallt med avseende på projektredovisningar. Även om gruppen har erfarenheter av olika loggböcker är diskussionen i stora drag färgad av de loggböcker som de skrivit inom ramarna för större projekt, särskilt projektarbetet i årskurs 3.

Inom projekten har arbetet i huvudsak varit mycket fritt och skrivandet har skett på eget ansvar, på projekt- eller fritid. Loggbokens syfte beskrivs här generellt som ett sätt för läraren att bedöma elevens arbetsprocess. De möjligheter som eleverna ser består framförallt i att loggboken utgör ett stöd för minnet som kan komma till god nytta senare, främst vid projektpresentationer och redovisningar. Loggboken framställs sammanfattningsvis som en form av arbetsorienterad dagbok där löpande noteringar görs kring arbetets gång. Det som skrivs skall även bidra till tankar kring arbetet och att man lär sig av sina erfarenheter, dvs. utgöra grund för reflektion. Denna typ av loggbok utgjorde kärnan i diskussionerna under intervjun.

De har även haft en loggbok i svenskämnet. Här har skrivandet varit fritt och på lektionstid. Detta skrivande har eleverna dock svårt att betrakta som en "loggbok", mycket på grund av att denna saknar en röd tråd. Detta skrivna material upplevs till stor del som fragmentariskt och utan tydligt syfte.

En annan loggbok som diskuterades är den som figurerar i elevernas matematikundervisning. Denna skiljer sig på många punkter från de andra loggböckerna. Denna logg har haft en diagnostiserande,

snarare än presenterande funktion. Den har skrivits på lektionstid och varit styrd av tydliga frågor. Skrivandet har varit varierat och utgjorts av små kunskapstest, självvärderingar och frågor av rent personlig karaktär, hur eleven känner. Materialet har sedan i viss mån använts för att styra undervisningen baserat på elevernas kunskaper och åsikter. Här har syftet med skrivandet varit mycket klart. Detta loggboksarbete har dock varit sparsamt och oregelbundet. Sammanfattningsvis styrs eleven uppfattningar kring loggboken av fyra syften:

- Bedömningsunderlag för läraren.
- Ett viktigt stöd för minne inför redovisningar och presentationer.
- Skrivandet skall leda till reflektion: ”att tänka kring arbetet” och att ”lära sig av sina misstag”.
- I fallet med matteloggen: Att hjälpa läraren att se till att alla ”är på samma bana”.

Dessa syften är i runda ordalag elevernas tolkning av skolans, eller lärarens, syfte med loggboken. De utgör således den ”officiella” motiveringen till loggbokens varande. Det finns emellertid två dimensioner i detta resonemang. Å ena sidan finns en förståelse som baserar sig på tolkning av lärarens syfte, motiv och formuleringar. Å andra sidan finns en förståelse som baserar sig på elevens praktiska erfarenhet mot bakgrund av det som upplevs som loggbokens syfte. Även om eleverna är medvetna om vad loggboken skall erbjuda når de flesta inte hela vägen fram. Det är framförallt reflektion och att lära sig av sina erfarenheter som framstår som problematiskt, men även boken som stöd för minnet upplevs svår att åstadkomma.

Det främsta problemet med loggböckerna verkar vara att eleverna inte lyckats skriva tillräckligt ofta, eller på ett sätt som underlättat deras arbete. Eftersom det mesta av skrivandet är förlagt på fri- eller projekttid leder arbetsbelastning, glömska eller brist på motivation till att de inte i tillräcklig utsträckning för kontinuerliga anteckningar över sitt arbete. Detta leder till att loggboken blir full av hål, vilket upplevs undergrävande för hela loggverksamheten. Den bristande motivationen till att skriva beror mycket på att eleverna känner att de saknar personlig anknytning till ämnet, vilket gör att skrivandet känns svårt och oinspirerat. De belyser att motivationen för att skriva hänger nära samman med de erfarenheter som skall ligga till grund för skrivandet. Tre av fyra skriver dock privat (bloggar, dagböcker), och upplever detta som meningsfullt och givande.

E3: Men det där är ju som att skriva dagbok också, jag menar, om du har gjort nånting roligt, då skriver du ju mer, automatiskt...

[instämmande från gruppen]

E3: ... Om du har gjort nånting som inte är särskilt kul eller inte något speciellt överhuvudtaget, då skriver man ju ingenting.

E1: Nej precis!

E3: Du har ju ingen motivation till att skriva heller. Man vill ju bara berätta om sånt som är, som man själv tycker är intressant. Om man tycker att ämnet är trist, som [projektarbetet], då blir det ju inte så mycket... Att skriva om.

Man pekar här på bristen av en personlig anknytning till det som skall skrivas i loggboken. De understryker att det är lätt att skriva om roliga ämnen som de kan relatera till. Skolan upplevs ofta som oinspirerande och monoton, vilket försvårar skrivandet. Kortfattad eller utebliven feedback bidrar även till att skrivandet kan kännas meningslöst, vilket är lätt att förstå: varför sitta och skriva något som man själv tycker är botten om ingen ens skall läsa det? De berättar att de i de flesta fall fått mycket lite eller ingen feedback alls.

Skrivmotivationen sänks även för att syftet med skrivandet upplevs oklart. Detta gör det svårt att bedöma *vad* och *hur* man bör skriva för att man skall ha nytta av materialet vid ett senare tillfälle. Att förstå syftet framträder som avgörande för elevernas skrivande. Loggboken utgör ett extra arbetsmoment som konkurrerar med andra uppgifter i ett pressat schema. Om skrivandet inte har ett tydligt syfte upplevs det som svårt att motivera den extra arbetsinsatsen som det innebär.

E2: Det var ju inte bara det: Den [reflektionsuppgiften] tog ju tid från när vi skulle planera och grejer.

E3: Ja det...

E2: Man kände såhär: Dom krävde att vi skulle göra jättebra ifrån oss, och ändå bommar dom på en massa onödigt.

E3: Nej men dom ställde massa konstiga krav... Det var inte som att dom hade tänkt igenom hur det skulle fungera och, så... Ja.

E2: Jag minns lite svagt...

I: Poängen med den här uppgiften... Vad var den?

E3: Ja det var det jag undrade. Därför gjorde jag den inte.

Om syftet är otydligt saknar eleverna styrning inte bara i varför utan även i vad och hur de skall skriva, vilket leder till frustration och minskad skrivmotivation. De (upplevt) vaga direktiven verkar även sända signaler till eleverna att *läraren* inte har ett tydligt mål med skrivandet utöver att kontrollera elevernas aktivitet. Känslan att lärare saknar ett konkret syfte med skrivandet framkommer vid flera tillfällen. Det finns dock ett undantag, vilket gäller det ganska sporadiska loggboksarbetet i matematikundervisningen. Denna loggbok utmärker sig genom att skrivandet sker på lektionstid kring specifika frågor och ställer sig i skarp kontrast emot de övriga:

E4: Men det är det jag säger, jag tror inte lärarna riktigt tänkt på att vad vi skall ha loggboken till. För mer än att... Dom har tagit sin grund: Dom vill ha skalet av loggboken. Dom vill veta ”vad gjorde vi?” Satt vi och inte gjorde någonting eller arbetade vi? Det är det dom vill veta. Jag vet att [matematikläraren] kan skita i vad vi har gjort, det spelar ingen roll. Hon vill se vad vi lärt oss, vad vi känt av att göra detta, vad har vi fått fram? Hon vill ha det inre, medans vissa lärare, dom som inte riktigt vet hur dom skall använda loggboken, vill ha det yttre.

E1: Precis, dom vill bara ha mallen, att vi skall göra loggbok, men...

E4: Dom har typ läst ”loggbok”, men ok, då gör vi det.

Loggboken i matematikundervisningen har använts för att diagnostisera elevernas förståelse och har resulterat i repetition och återblickar i undervisningen. En elev beskriver detta som att få en andra chans, att få igen förlorad kunskap. Loggboken i matematik utmärker sig även genom sin något fylligare feedback, något som eleverna uppskattar.

Att loggboken skall leda till reflektion är eleverna medvetna om. Hur detta skall ske verkar däremot vara mindre klart. Loggboken upplevs generellt som en referens till tidigare arbeten och erfarenheter som skall utgöra basen för eftertanken och reflektionen. Detta perspektiv ställer givetvis höga krav på dokumentationens kvalité och eleverna upplever att de inte fått tillräckligt stöd för att nå ett skrivande på tillräckligt hög nivå för att ”lära av sina erfarenheter”:

E3: Jag tror inte att nån av de loggböcker jag skrivit har varit så pass bra att de går att... [reflektera och se samband] Själva uppgiften med att skriva loggbok brukar vara väldigt luddig. Det brukar vara bara: Skriv loggbok. Ok? Då skriver jag.

Här uttrycks den osäkerhet av skrivandets syfte som genomsyrar mycket av diskussionen. En annan elev belyser problemet ur en annan vinkel:

E4: Alltså jag tycker att det känns som loggboken i skolan, lyckas man inte skriva på rätt sätt för att... Loggbok är en ganska stor och viktig grej, men det är inget man har fått lära sig om hur man skall kunna skriva den *viktig*, för det... Man försöker skriva men man gör det inte på rätt sätt, så att den viktiga fakta man skulle vilja få ut genom loggboken, den får du inte fram. För du har inte har lärt dig hur du skall skriva den på rätt sätt, för att få fram nåt. Ja, om ni förstår. Det känns som om vi skulle kunna skriva hur mycket som helst men vi skulle ändå inte få fram det just viktiga som vi behöver för att kunna reflektera om sen.

Elevernas egna erfarenheter pekar på att det är de små detaljerna som man har mest nytta av när man skriver, för de större sammanhangen ”kommer man ihåg ändå”. Då det kommer till att reflektera över sitt tidigare arbete finns ett annat problem. Eleverna känner att lärarens bedömning öga påverkar innehållet genom att erfarenheter som skulle kunna utgöra föremål för reflektion inte presenteras på ett rättvisande sätt i loggboken.

E3: Jo, men jag tror att det blir grejen också lite när man skriver just för lärarens skull... Då kan det ju bli lite att man inte riktigt skriver hur det exakt är.

E1: [Fnissar] Nä, precis.

E4: Du får skriva dubbla loggböcker!

E3: Nej, men... Om dom skall kolla det, då kanske man inte, alltså, man kanske mildrar vissa saker och förstärker andra... Så förvränger man verkligheten lite.

Om det som skrivs i loggboken inte är sanningsenligt faller hela principen bakom att lära sig av sina erfarenheter som ett korthus.

Gruppen är dock generellt positiva till skrivandet som en del i undervisningen, troligtvis mycket på grund av att de nu i slutskedet av projektarbetet inser att de skulle varit mycket hjälpta av en detaljerad logg. Ju större ett arbete är, beskriver en elev, desto viktigare är det att man har en fungerande loggbok för att kunna komma ihåg hur arbetet förlöpt. Det påpekas även att man lättare kommer ihåg det man skriver och att det på så sätt stödjer lärandet.

När ”den perfekta loggboken” diskuteras i senare delen av intervjun förtydligas elevernas kritik och tankar. Generellt sett önskar eleverna att loggboken skall vara mera uppstyrd. De verkar vara överens om att skrivandet bör göras till ett obligatoriskt moment på lektionstid, kanske i form av veckosammanfattningar.

E4: Det skulle vara att man behöver tid av läraren, det är alltså som en lektion. För du måste ha, det funkar inte att säga: Gå hem och skriv det här nu. För då händer det inget.

E3: Nä.

E4: När väl lärarna säger: Nu skall vi skriva det här... Då skrivs det.

Detta skulle hjälpa eleverna att skriva mer strukturerat och få en loggbok som på ett bättre sätt kan skapa en helhetsbild av elevens skolverksamhet. Det är en generell önskan att få mera feedback på det som skrivits.

I: Lärarens roll i den perfekta loggboken, hur ser den ut?

E3: Ganska stor. Tycker jag.

E4: Alltså det är väl mer motivation...

E3: Alltså ja, men, fortsätta och poängtera att det är då alltså loggbokens vikt att skriv det här ordentligt och alltså feedback tror jag är himla bra att få. Egentligen.

E4: Ah, alltså inte pusha till att skriva det... För det är ju det man vill inte ha en bild av att man skriver et för lärarens skull, man vill ha en bild av att man skriver det för sin egen skull. För sig själv.

E2: Jag tror det skulle gå bättre om nån kollade igenom det och gav det lite feedback...

E3: Ja, för det känns ju inte som det finns ett syfte annars.

E2: Nej, för då känner man sig liksom, det finns ingen bakgrund... Då känner man att man kan skriva i stort sätt vad jag vill, för hon kommer inte att läsa det här. Så då kan jag typ skriva nått jättekort, som jag tror att jag kommer att komma ihåg men, om jag skulle få feedback, då kanske jag skulle skriva lite mer, större liksom, bättre än vad jag gjort, så att det blir utförligare och bättre förklarat.

En annan önskan är att loggboken skall innefatta mer än bara skrift, framförallt bilder. Detta lyfts fram som ett effektivt sätt att underlätta för minne, associationer och reflektion kring tidigare erfarenheter.

6.2 Intervju 2

I intervju 2 framträder en mycket kritisk bild av loggboken och dess användning. Denna grupp har vid intervjutillfället skrivit fyra kortare loggböcker under löpet av ett år. Dessa loggböcker är mycket hårt styrda och utgör en stor del av bedömningsunderlaget i elevernas projektarbete. Gruppen har mager erfarenhet av loggböcker från andra ämnen och syften, vilket gör att projektarbetets utformning i stor utsträckning är styrande för elevernas uppfattningar och tankar. Loggboken verkar ha varit föremål för mycket uppdämd irritation som fick utlopp under intervjun, vilket till viss del kan ha bidragit till att positiva aspekter hade svårt att nå ut.

Dessa elever arbetar i stora och långvariga grupparbeten av mycket fri karaktär. Loggböckerna används som kompletterande underlag och för att redovisa varje individs insats och process i arbetet och beskrivs som central för bedömningen eftersom läraren har en mycket liten och avlägsen roll i elevernas löpande arbete. Loggen skrivs på fri- eller projekttid och har mycket tydligt specificerade krav på innehåll, utformning och omfattning. Loggboken lämnas in och bedöms i slutet av projektet. Dessa ramförutsättningar gör att denna intervjugrupp har en mycket klar bild av hur en loggbok skall se ut och vad den skall vara till för.

Loggbokens syfte är enligt eleverna framförallt för att läraren skall ha kontroll över elevernas arbete och utgöra grund för betygssättning. Likt respondenterna i intervju 1 ser de loggboken som en form av dagbok, men här läggs större tonvikt på målfokusering och individuell processanalys. Loggboken skall således användas för att sätta upp mål, beskriva genomförandet och sedan utvärdera arbetsprocessen relativt målbilden. Reflektionen är på så vis en integrerad och betygsgrundande del av loggboksarbetet och rör analyser av förutsättningar, misstag och resultat. En frågeställning som löper som en röd tråd genom arbetet är ”vad har jag lärt mig?”. Loggbokens snäva ramar och kravet på innehåll bidrar till att dessa elever drar en tydlig gräns mellan loggböcker och bloggar, dagböcker etc. Elever-

na framhåller att en heltäckande analys, såväl som precision och klarhet i språk spelar en avgörande roll i bedömningen.

Eleverna har således en mycket god uppfattning om vad läraren förväntar sig av skrivandet. Loggen tingar på höga ambitioner, något som eleverna tillmötesgått med bravur. Men hur tänker eleverna då kring loggboken vid sidan av denna ”officiella” definition? Mycket av diskussionen kretsade i denna intervju kring konsekvenserna av loggbokens roll som underlag för bedömning och hur detta påverkar loggboksarbetet. Bakom elevernas slipade fasad lurar stenhård kritik som täcker flera områden.

Eleverna betraktar loggboken som ett fristående, redovisande dokument till läraren. Det framgår av elevernas berättelser att loggboken inte som regel används som ett verktyg i arbetsprocessen, utan är snarare en personlig efterkonstruktion av elevens arbetsinsats. Loggboken nedprioriteras ofta bredvid andra arbetsuppgifter eftersom den tar elevens fritt disponibla tid i anspråk, vilket leder till att skrivandet skjuts på framtiden. Skrivandet beskrivs generellt som tråkigt, vilket bidrar till svårigheterna att skriva kontinuerligt. När eleverna till sist arbetar med loggen upplevs det som ett problem att komma ihåg vad som egentligen hände.

E4: Det jag tyckte var svårt det var att skriva loggboken om sånt man hade gjort långt innan och komma ihåg allt... Man måste nog göra det rätt snabbt. Om man skall...

E5: Ja.

E2: Och komma på allt man gjorde innan och under och efter... Eller efter vet man ju, men... Innan, liksom.

E3: Det är ju skitlätt att alltså missa småsaker bara för att det tar sån tid emellan varje loggbok. Inte en grej att komma ihåg, utan nu har det varit väldigt mycket, vissa loggböcker. [...]

Privat skrivande är i regel uppskattat i gruppen, men när det kommer till loggboken upplever de att det inte finns något roligt att berätta. Loggbokens hårda mallstyrning innebär även att loggboken har en mycket formell rapportrande karaktär och att egna tankar och åsikter inte ges tillräckligt utrymme. Dessutom innefattar loggboksskrivandet sådant som man helst vill glömma.

E4: Det kan visst vara roligt. Det beror ju på vad man skriver om. Grejen är att när man skall skriva den här loggboken, om nånting man har hållit på med i kanske en månad... Då är man ju så himla less på den grejen. Och då känns det bara så jobbigt att sätta sig ner och börja dra upp allt igen.

Arbetets mycket fria karaktär skapar enligt eleverna ett kommunikationsproblem med mycket allvarliga konsekvenser. De framhäver att lärarens distans till eleverna gör att denne saknar faktisk insyn i det fortlöpande arbetet och att loggboken därför i viss mån utgör lärarens ställföreträdare. Med detta följer känslan av att en skriftlig representation ersätter elevens faktiska insats, vilket ger en överbeto-

ning på skrivförmåga på bekostnad av andra ämnesrelaterade kvaliteter. Detta, framkommer det tydligt i elevernas diskussioner, uppmuntrar till lögner och skapar orättvisa. Mycket tidigt i intervjun förklarar en elev.

E4: Det känns som att det är en ganska stor grej med loggboken när det sätts betyg på den. Är man bra på att skriva då får man bra betyg. Och att det spelar nästan... Ja, i alla fall lika stor roll som innehållet, egentligen. Så det kanske inte är helt rättvist att skriva loggböcker och sen betygs-sätta dom. För då blir det mer som en svenskauppgift, egentligen.

Detta är en bild som samtliga i intervjugruppen känner igen sig i. E3 känner t.ex. att dennes ”sämre” skriftspråk resulterar i lägre betyg relativt dennes kamrater, även om den faktiska arbetsinsatsen är större. Det upplevs följaktligen att det som skrivs i loggböckerna måste hålla mycket hög kvalitet och nogga anpassas efter lärarens förväntningar. Det framkommer tydligt att det är loggbokens tunga inverkan på betyget, i kombination med att eleverna inte minns vad som hänt, som är motorn bakom att loggböckerna är föremål för omfattande saltning. Eleverna beskriver att loggbokens språk och formuleringar känns viktigare än innehållet, vilket bidrar till att arbetet känns meningslöst. Det blir en ”svenskauppgift”.

E5: Ja, jag känner att jag hittar på mer än vad jag talar sanning, bara för att få ett bra betyg. För att jag mins inte vad som har hänt från den tiden till dess att jag skall skriva loggboken.

E4: Precis.

E5: Och på det sättet så känns det ganska onödigt att skriva loggbok.

Här måste dock framhållas att även om eleverna är relativt eniga i att loggboken innehåller mycket fabulerat material är det en elev som inte delar detta perspektiv. Det sätt som skrivandet anpassas efter lärarens förväntningar kan vara mycket utstuderat. Man pekar på att betyget i slutändan i stor utsträckning är beroende av fiffiga formuleringar, som gärna anspelar på loggbokens officiella syfte.

E4: Sen är det så jävla klyschigt också... Man drar till med såna här saker som typ: ”man lär sig av misstagen...”

E1: Precis!

E2: Ja man drar in massa ordspråk, och det får man typ pluspoäng för.

Följande kommentarer tycker jag är särskilt tänkvärda utifrån ett lärarperspektiv:

E2: Men man vet ju exakt vad man skriva för att [läraren] skall bara: ”Gud vad bra tänkt! Det här var det bästa du kunde skriva!”. Man vet exakt vad man skall skriva.

E3: Det är ju att skriva om misstagen som förbättras...

...

E2: Man skall gärna trycka ner sig själv, för att sen säga att man löser det...

E5: Man han tjarar ju hela tiden skall säga vad vi har lärt oss... Det är det som är det viktigaste...

Detta tycks indikera att de tankeprocesser och lärdomar som eleverna beskriver i sina loggböcker i stor utsträckning är produkter av skenreflektion.

Enligt eleverna framstår loggboken som en envägskommunikation. Diskussionerna indikerar att eleverna ofta inte på ett meningsfullt sätt kan relatera till lärarens återkoppling på loggboksarbetet. Detta verkar delvis bero på att responsen ofta bara består av ett betyg eller ganska ytliga kommentarer. En annan bidragande orsak verkar vara att feedbacken kommer först *efter* att arbetet är genomfört, som en summativ bedömning på loggboken. En elev uttrycker sig på ett sätt som på ett rättvist sätt speglar även de övrigas attityder:

E2: Fast de flesta är ju inte så intresserade av feedback egentligen... jaha, man fick sitt VG eller sitt MVG. Ja, yes! Nu går jag hem. Skiter i vad det stod på pappret.

Det uttrycks dessutom misstankar kring att läraren inte på ett noggrant sätt läser vad eleverna har skrivit. Dessa misstankar baseras på att läraren saknar något i framställningen som eleven upplever finns med. Dessa tankar bidrar givetvis till att urholka skrivandets trovärdighet.

Vad upplever då dessa elever som bra med loggboken? Den irritation som präglat eleverna bidrar till att vissa elever ogärna erkänner loggbokens positiva sidor. Två av respondenterna tycks dock se ett bredare syfte med loggboken och känner att loggböcker, framförallt under andra former, kan bidra till lärande och tankar kring processen. En elev tänker sig loggboken som ett verktyg inom projekt i arbetslivet:

E5: På en arbetsplats skulle jag kunna tänka mig att det [loggboksskrivande] skulle gynna... Att en bra ledare skulle kunna samla in en loggbok från sina... Alltså inte för att det har nånting med lön eller betyg eller nånting sånt att göra. Utan bara...

E2: Utan bara för att se hur...

E5: Ja alltså, så att dom kan berätta lite mer ingående om hur dom mår och liksom...

E3: Och hur man utvecklats och... Jag tror att det är mer där...

E5: Där skulle nog en loggbok passa bättre än, än, i det här syftet.

Samma elev skulle även kunna tänka sig att använda sig av loggbok privat. Denna åsikt är dock inte så populär i gruppen och diskussionen styrs snabbt vidare. Flera positiva aspekter kommer dock fram underdiskussionerna, men implicit, nästlade i andra resonemang. Fler gånger nämns att loggboken bidrar till att man tänker kring arbetet på ett sätt som man inte skulle gjort annars. Den kan även utgöra ett stöd för minnet, så att man kan gå tillbaka och undersöka tidigare erfarenheter. Den mest

skeptiska eleven berättar (mer eller mindre omedvetet) att loggboken skapar en tydlighet i vad som skall uträttas och att gamla loggböcker (gruppen har skrivit fyra) utgjort en viktig grund för utformandet av nya, och på så sätt förfinat loggboksskrivandet. Flera elever uttrycker att loggboken kan vara kul att spara som ett minne av skoltiden. En elev med mycket gedigen skriverfarenhet förklarar att skrivandet är en viktig del i alla ämnen.

E4: Men sen är det ju bra att öva på att skriva också inom alla ämnen, egentligen. Det är ju... Alltså vi håller ju på att skriva en massa andra rapporter och grejer, då, det hjälper ju lite grann, tror jag, till dom också...

E1: Nä!

E2: Jaa, fast läsa och skriva och allting har vi hållit på med sen vi var 7 år.

E4: Jo men allt man skriver, ju mer man skriver, ju mer lär man sig.

Det framkommer även att arbetets fria karaktär gör att eleverna till stor del kan styra över sitt eget arbete. Detta är, som vi sett, ett ganska problematiskt område om man betraktar det mot bakgrund av elevernas övriga berättelser. Man uppskattar friheten, men denna får följaktligen inte leda till att relationen till läraren blir avlägsen och att handledningen får sämre kvalitet.

Elevernas kritik leder i diskussionen om ”den perfekta loggboken” ut i konkreta förslag till förbättringar av loggboksarbetet. De tänker sig en loggbok som skrivs ofta, med korta inlägg där eleven i större utsträckning får skriva fritt. Man vill skrota kraven på hur mycket som skall skrivas, då detta i praktiken leder till att texten måste fyllas ut med påhittat material. Skrivandet skall, enligt alla i intervjugruppen, vara obligatoriskt men inte ligga till grund för de högre betygsnivåerna:

E3: Att få skriva fritt och inget betygsunderlag, då hade det varit helt ok.

E5: Fast alltså, det skall lämnas in.

E3: Ja! Som en G-uppgift, som vi har på lektionerna, man kan högst få G plus, liksom.

E5: Men den måste göras liksom, för att...

E2: Ja, obligatoriskt, men inga höga betyg. Det är ju när VG och MVG kommer in som man bara... Hjälp.

E5: Ja.

E2: Då måste jag satsa!

E5: Då måste man börja liksom brassa på, och hitta på grejer och så.

Eleverna anser att läraren måste vara mer involverad i det fortlöpande arbetet, framförallt för att denne skall kunna göra en rättvis och helomfattande bedömning av elevernas arbete. I detta ökade lärar-

engagemang spelar feedback en stor roll. Denna feedback bör ge mera kontinuerlig ledning i arbetet genom djupare kommentarer och diskussioner. Detta skulle ge eleverna bättre möjlighet att skriva kontinuerligt och mer personligt och engagerat.

E4: Fast läraren kanske ger förslag på vad man kan göra bättre. Alltså om man har gjort nånting, så har man skrivit om det, och så har det gått dåligt, då kan läraren berätta, ge tips typ...

...

E2: Men OM det skulle vara så att han verkligen: ”Nu har jag läst igenom den här loggboken, här har du ditt betyg. Nu sätter vi oss ner och snackar om det... Vad kan du göra bättre?”

E5: Då tar man åt sig mer...

E2: Då tar man ju åt sig mer än att det står så här: ”Bra! Kanon! Super!” Alltså, det är ju det han skriver, liksom, och vad får man ut av det? Och varför fick jag bara MVG minus, om det står super och kanon där, överallt?

E5: Och sen när det står ”super” och ”kanon”, man orkar ju inte läsa igenom det stycket som man har skrivit kanon på. Då vet man ju inte vad det är man har skrivit bra på...

Eleverna vill dock inte lägga för stor vikt vid loggboken då det gäller lärarens engagemang och feedback. Det är framförallt den muntliga feedbacken och diskussioner som efterfrågas.

6.3 Intervju 3

I den tredje intervjun känns det som man plötsligt hamnat i ett annat universum. Loggboken beskrivs som ett i princip helt oproblematiskt, praktiskt studiehjälpmedel som syftar till att ge överblick och utgöra ett stöd för minnet, i huvudsak i projektarbeten som spänner över en längre tid. Dessa elever har begränsad tidigare erfarenhet av loggböcker och deras perspektiv är därför i huvudsak resultatet av de projekt som de genomfört i årskurs 3 i gymnasiet. Två elever säger sig ha skrivit loggbok i tidigare skolor, men dessa minnen är mycket vaga. I årskurs tre har eleverna dock erfarenhet av flera projekt som innefattat loggböcker. Projekten spänner för det mesta över lång tid och loggbok förs under mycket fria former, ofta på lektionstid. Generellt så framstår det som om dessa elever reflekterat mycket lite över loggbokens problematiska natur, men att den generella bilden av loggboken är positiv.

Dessa elever ser loggboken ett hjälpmedel för både lärare och elev. Läraren använder boken för att vid kurslut göra en helhetsbedömning av elevens arbetsinsats. För eleven fungerar den dels som en beskrivning av vad eleven har gjort (som ett stöd för minnet), dels skrivs framtida arbetsuppgifter upp så att eleven kan få kontroll över vad som skall göras.

E3: För mig är loggboken nånting som läraren kan läsa för att veta vad jag har gjort och samtidigt nånting som gör att jag kommer ihåg vad jag har gjort.

E4: Att man kan gå tillbaka och kolla.

E5: Att man kan ta reda på när saker gick fel, också.

...

E4: man kan gå tillbaka och kolla ifall man har missat nått. Man kanske har planerat att man skall göra en viss grej, och sen kan man gå tillbaka och kolla att man har gjort det.

E3: Man får ett bättre upplägg på hur man skall arbeta nästa gång man har ett projekt. Man ser typ vilka misstag man har gjort och vad som var bra.

E5: Ja det är nog samma (hos mig). Inte så mycket att säga om det.

Syftet är visserligen att läraren skall kunna följa utvecklingen men loggboken skrivs framförallt för att eleven själv skall få en god överblick över hur projektet utvecklas och som referens för slutrapportering. Mycket lite information har delgivits eleverna om lärarnas syn på loggbokens funktion och utformning. Det verkar inte finnas några uttalade krav på att eleverna skall analysera eller reflektera. Loggboken utformas istället individuellt, utifrån eget huvud.

I: Har dom varit tydliga på att förklara vad loggboken skall vara till för?

[alla nekar]

E2: Dom har sagt hur det skall se ut...

E3: Inte ens det! Dom har väl bara sagt: "Skriv logg efter varje lektion".

E4: Sen är det upp till var och en vad en logg är.

E3: Dom har sagt att: "ni skall ha med datum", typ.

Detta har troligtvis bidragit till elevernas mycket praktiska perspektiv på loggboken. Även om läraren stöder skivandet genom att påminna och avsätta lektionstid är det ingen som kontinuerligt läser eller kommenterar elevernas inlägg. Detta ger givetvis inget utrymme för löpande feedback; alla omdömen och bedömningar kommer efter att arbetet är slutfört. Att läraren inte löpande kontrollerar eller kommenterar loggböckerna kan vara en förklaring till att eleverna tydligt känner att de skriver för sig själva, som ett viktigt stöd för minne och projektstyrning. Detta hänger nära samman med den något uppseendeväckande synen på lärarens roll i projekten. Läraren *skall* inte vara delaktig.

I: Ni känner inte att läraren är delaktig i ert lärande?

E2: Inte i projektarbetet som vi gör nu. Dom står ju bara utanför. Det är vårt ansvar att se till att projektet utvecklas och att det når kriterierna.

E3: Samtidigt kan vi ju fråga om det är någonting.

E2: Men annars så står dom bara vid sidan om och kollar. Slänger ett öga.

...

Ja, fast med support så kanske man kan göra mycket bättre ifrån sig?

E3: Jo, men som projektet som vi har just nu, t.ex. med [ämne]. Så är det så, att vi skall göra det för att bevisa vad vi kan. Och vi skall lära oss själva. Då skall ju läraren inte hjälpa till. Samtidigt är det något som vi verkligen behöver hjälp med. Poängen är att vi skall göra det helt själva.

Gruppen hade på det hela taget ett avslappnat och generellt positivt förhållningssätt till loggboken och det är tydligt att den upplevs som ett värdefullt verktyg för minne och överblick över arbetet. Att skriva loggar uppfattas även som viktig kunskap eftersom man kan förvänta sig att den kommer att förekomma i ett framtida yrkesliv, förklarar en elev. Det är generellt sätt svårt för gruppen att finna negativa aspekter eller risker med loggboken. Skrivandet uppfattas visserligen som tråkigt, mest på grund av att det man skriver om upplevs tråkigt, men de positiva sidorna upplevs uppväga de negativa. Två elever säger att det är tidskrävande och att det inkräktar på andra arbetsuppgifter, men detta uttalande får mothugg av de andra i gruppen som framhåller att loggboksskrivande är avklarat på ett par minuter. Man framhåller att stress bara uppkommer om man missköter sitt skrivande, t.ex. genom att inte föra anteckningarna direkt:

E2: Stressigt, vaddå? Det tar ju nån minut att skriva det man har gjort en dag. Då det blir ju inte någon mastodontuppgift på en dag...

E1: Stress finns ju bara om man tänker att man skall skriva det nästa vecka, eller typ dagen efter. Och så lastar man bara på en massa arbete. Då blir det stress till slut.

De risker som eleverna såg med loggboken var riktad emot rent praktiska aspekter. En elev beskrev att dennes "värsta loggbokserfarenhet" var när loggen gick sönder på hårddisken, vilket beskrevs som en komplett katastrof. Eftersom loggen används som elevens egna stöddokument ställs uppfattningen kring innehållet i skarp kontrast emot beskrivningen i intervju 2.

I: Är innehållet rimligt och sant?

E1: Ja...

E5: Det kommer väl fram förr eller senare när man skall presentera det.

E3: Ja, så är det ju. Men jag tror det är få som sitter och ljuger i en loggbok.

E2: Fast man kan ju softa till det lite, nån dag, när man inte gjort nånting. Det ser ju dåligt ut. Nått litet, bara lägga till.

Hur kan då loggboken förbättras, enligt eleverna? Denna fråga var svår att besvara för intervjugruppen och inledningsvis diskuterades mycket kort frågor rörande loggbokens praktiska utformning. Att använda bilder och video var två förslag till förbättringar. Det framgick tydligt att eleverna inte funderat så mycket kring dessa frågor. En elev sammanfattar:

E3: Men egentligen: Den är ju simpel. Jag anser inte att det finns något att lägga till.

Senare i intervjun, när lärarens roll i loggboken diskuterades, väcktes dock fler tankar kring lärande och feedback. Dessa tankar kom delvis som en följd av att intervjuaren fört in diskussionen på bedömning och betygssättning. Att loggboken i slutet av projektet skall utgöra underlag för betygssättning är inget eleverna funderat så noga över, vilket tydligt speglar hur lite eleverna reflekterat över loggbokens olika roller i undervisningen.

I: Hur skall ni då kunna säga: ”Nej, nu måste jag ta mig i kragen?”

E3: Bra fråga...

E5: Det är nog ingen som har tänkt så mycket på det.

E4: Man får väl hoppas att dom tycker om det [skrivandet] är bra...

E3: Alltså, ingen har ju nånsin gett oss feedback efter varje lektion. På loggen. Så det är ju inget som vi har funderat över.

E4: Ifall det vi skriver är rätt eller fel, det vet vi inte.

Generellt sett utgörs gruppen av elever med ganska blygsamma betygsambitioner vilket troligtvis är en viktig bidragande orsak till deras avslappnade förhållningssätt. Diskussionen kring feedback i ”den perfekta loggboken” ledde till slut ut i en mer broderad reflektion kring hur loggen skulle kunna förbättras.

E2: Det känns ju bara bättre när man får feedback. Man blir typ motiverad... Får man dålig feedback vill man ju göra bättre ifrån sig. Men är det positivt så vill man ju bara fortsätta i samma takt, liksom. För nu när vi sitter utan någon feedback sitter vi ju bara och skriver och skriver, vi vet ju liksom inte om dom kommer att tycka om det eller inte. Får vi ju se nu [på presentationen].

...

E3: Men det [skrivandet] skulle ju bli för en själv även om man fick feedback på det efter varje lektion. För då vet man ju vad dom [lärarna] tycker och vad man kan förbättra.

Strax innan intervjuns avrundning framkom ett tydligt förslag till förbättring. Eleverna uttrycker då samlad åsikt att loggboken *borde införas i årskurs ett*, istället för i slutet på gymnasiet. Bättre information och stöd i loggskrivandet, framförallt i början, skulle ge ett bättre resultat. Utrymme skulle på

så vis ges för eleverna att utveckla skrivandet vilket antas göra arbetet mindre ansträngande och förvirrande.

6.4 Gemensamma drag i elevernas berättelser

Intervjuerna har givit upphov till en mängd viktiga synpunkter och intressanta perspektiv. Eftersom största delen av elevernas berättelser är knutna till projektarbeten får loggboken som beskrivs i intervjuerna en ganska specifik profil. Karaktäristiskt för denna typ av arbeten verkar vara att lärarens, eller handledarens, roll upplevs som distanserad och att denne i själva verket har mycket lite med elevens kunskapsutveckling att göra (matteloggen i intervjugrupp 2 är ett undantag). I de flesta fall har loggboken varit ett utpräglat individuellt arbete med sparsam återkoppling. Loggboken har framförallt lästs och bedömts vid kursens eller delmomentets avslut.

Respondenternas berättelser skiljer sig åt på många punkter vilket gör det svårt att föra en sammanfattande diskussion på ett rättvisande sätt. Det finns emellertid uppfattningar och tankar som genomsyrar samtliga elevers berättelser som jag här vill ta fasta på och undersöka lite närmare. Dessa punkter rör hur eleven uppfattar loggbokens syfte, hur de upplever att skriva loggbok och hur de upplever att loggboken kan förbättras.

Eleverna uppfattar loggbokens syfte som tredelat. För det första betraktas loggboken som ett verktyg för läraren för att bedöma elevernas arbetsinsats. För det andra skall loggboken utgöra ett stöd i det egna arbetet. I det sista perspektivet betraktas loggboken som ett verktyg för att nå en högre förståelse genom reflektion. Detta sammanfattar det som eleverna uppfattar att loggboken *skall* leda till, men i intervjuerna framkommer tydligt att eleverna har svårigheter att samtidigt uppfylla alla tre syftena. Med undantag för intervjugrupp 3 upplever eleverna att loggboken framförallt är ett verktyg för läraren och skrivandet framstår i stor utsträckning motiverat av betyg.

Loggboksskrivandet upplevs generellt som tråkigt och eleverna har svårt att motivera sig till att skriva. En viktig bidragande faktor till detta är givetvis, som alla respondenterna framhåller, att ämnet till sin karaktär kan vara oinspirerande och tråkigt. En personlig anknytning till ämnet saknas och skolan i sin helhet upptar så mycket av elevernas vardag att skrivandet upplevs som ett ältande. Det framgår det tydligt att boken inte generellt används i det löpande arbetet (intervjugrupp 3 undantagen), utan framförallt är viktig när det kommer till redovisning och presentation. Den upplevs inte som elevernas egentliga arbetsuppgift, utan som ett tillägg som i någon mening blir en skriftlig reproduktion av det som eleverna faktiskt gjort. Denna uppfattning förstärks av mager eller utebliven feedback och att skrivandet görs på fri- eller projekttid. Sammantaget gör detta att loggboken upplevs illa motiverad ur ett elevperspektiv, vilket understryks av att loggboken till stor del blir en efterkonstruktion inför redovisningar eller presentationer. Trots detta är eleverna generellt positiva till logg-

boken som pedagogiskt verktyg, men de har synpunkter på hur den är utformad och hur den tillämpas i undervisningen.

I diskussionen kring hur loggboken kan förbättras upplever i stort sätt alla respondenter att bättre återkoppling från läraren skulle bidra till att göra skrivandet mera meningsfullt. Eleverna beskriver återkopplingen som kortfattad och att den ofta inte ger konkreta förslag på förbättringar. I vissa fall får eleven ingen återkoppling alls innan slutet av kursen. Generellt anser dock eleverna att loggboken bör utgöra ett obligatoriskt moment, men att skrivandets kvalitet och loggbokens praktiska användning skulle förbättras om eleverna tilläts skriva på lektionstid. Det finns en tydlig önskan från eleverna att läraren skall erbjuda stöd för att skapa kontinuitet i loggboksarbetet och höja skrivandets kvalitet.

7 Analys

7.1 Teoretisk granskning av elevernas perspektiv

Hur relaterar elevernas perspektiv på loggboken till teorier om lärande och kunskapsutveckling? Som beskrivits ovan är det framförallt tre olika perspektiv på loggboken som framkommer i intervjuerna: *loggboken som bedömningsunderlag*, *som stöd i det egna arbetet* och *som verktyg för reflektion*. Dessa tre aspekter förekommer parallellt i elevernas förståelse av loggboken, men i olika omfattning och med olika fokus. De har emellertid olika målsättningar och förutsättningar som inte nödvändigtvis kan kombineras utan att det uppstår kompromisser.

Loggboken som bedömningsunderlag. Utifrån detta perspektiv betraktas loggboken som en redogörelse för elevens aktivitet och tankeprocess, *riktad mot en bedömare*. Detta perspektiv uppkommer som en naturlig konsekvens av att loggboken utgör ett viktigt underlag för bedömning och betygsättning och påverkar givetvis hur, vad och varför eleverna skriver. Skrivandet antar utifrån detta perspektiv starkt *mottagarorienterade former* och görs utifrån *tolkning av bedömningskriterier*. Detta perspektiv präglas således av *presentationsskrivande* (jfr 4.3). Elevernas berättelser indikerar att bedömningen nästan uteslutande varit summativ. Teoretiskt måste detta skrivande placeras inom en konstruktivistisk kunskapssyn eftersom eleven förväntas förvärva sin egen kunskap. Lärarens nedtonade roll och den betoning på självständighet som framkommer i intervjuerna utesluter dock ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, utan pekar snarare mot *kognitiv konstruktivism* (jfr 4.1). Utifrån detta synsätt har skrivandet och språket en mycket begränsad roll, vilket gör det svårt att motivera loggbokens roll i undervisningen. Loggboken reduceras i stor utsträckning till ett kvitto för läraren på att lärande *har ägt rum*. De positiva effekter som kan väntas av loggboksanvändningen måste antas framkomma i den *individuella reflektion* som skrivandet antas ge upphov till.

I *loggboken som stöd i det egna arbetet* är skrivandet praktiskt, löpande och avser att förenkla och förtydliga det egna arbetet. Innehållet utgörs såväl av ämnesspecifika funderingar som av tankar kring av undervisningens utformning och upplägg (arbetsdisposition, planering). Fokus ligger således på att skrivandet tydliggör och konkretiserar tankar och att resultatet är användbart för den som skriver. Det som skrivs kan vara löpande text, tankekartor, anteckningar, bilder osv. Denna typ av skrivande huvudsakligen av utforskande karaktär och speglar således inte elevens ”slutliga kunskap”, utan dennes framväxande förståelse. Loggboken som stöd i det egna arbetet karaktäriseras framförallt av *tankeskrivande* (jfr 4.3). Hur detta material används är avgörande för hur detta skrivande relaterar till pedagogiska perspektiv på loggboken. Eleverna beskriver en situation där skrivandet i stor utsträckning tillåts förbli en individuell angelägenhet med begränsad insyn eller diskussion, vilket

placerar arbetet inom den *kognitiva konstruktivismen* (jfr 4.1), där elevens personliga begreppsbildning och utforskande sätts i fokus.

I loggboken som *underlag för reflektion* uppfattas skivandet som ett verktyg för att få tanken ”att lyfta” och därigenom stärka både lärandet och den metakognitiva förmågan (jfr 4.6). Reflektionen har, med undantag för behaviorismen, en självklar plats i samtliga teorier om skrivande och kunskapsutveckling och är därför svår att placera teoretiskt. Återigen hänvisar dock de individuella arbetsformerna till den kognitiva konstruktivismen. Elevernas redogörelse indikerar dock att reflektionen antas leda till ”att lära sig av sina misstag”, ”att reflektera över sina erfarenheter”, ”att beskriva vad vi lärt oss” osv. Detta pekar på att eleverna uppfattar att reflektionen skall leda till *kritisk reflektion* kring det *egna tänkandet* (jfr Alexanderssons fjärde reflektionsnivå, 4.6), något som framförallt är en utforskande aktivitet och därmed måste anses nära förbunden med *tankekrivandet*. Detta är dock en mycket avancerad form av tänkande som kan vara svårt att åstadkomma på egen hand. Det framgår tydligt att eleverna ställer sig frågande till hur detta skall åstadkommas i praktiken. I ”Den svårfångade reflektionen” beskrivs detta problem som *avsaknad av en strukturell repertoar*. Med detta vill man beskriva att elever saknar ”tankeverktyg” för att utveckla sin förmåga att reflektera och att reflektionen därför begränsas till att *notera händelser*. Eleverna är medvetna om att tänkandet skall leda till något mer, en högre förståelse, men saknar insikt i hur detta skall gå till. Reflektion kring det egna tänkandet, *metarefleksion*, kan alltså inte antas uppträda spontant, utan kräver en repertoar av metoder och strukturer för att på ett målinriktat och medvetet sätt kunna närma sig den egna tankeprocessen (Emsheimer 2008, s. 48). Om ambitionen är att stärka elevers *metarefleksion* framstår det således ineffektivt att eleverna lämnas utan stöd och ledning. Istället bör detta vara ett målinriktat arbete där läraren aktivt bidrar med stöd och handledning.

Av denna uppställning framgår tydligt att lärprocesser som är associerade med utforskande skrivande förutsätts samexistera med redogöranden för elevens kunskaper (presentationsskrivande) inom ett och samma dokument. Detta riskerar att medföra att tankekrivandet undertrycks och fokus förskjuts mot ett mottagarorienterat skrivande. Detta innebär i praktiken att de lärprocesser som är beroende av tankekrivandet åsidosätts, vilket undergräver loggbokens funktion som elevens eget arbetsredskap, både som stöd i arbetet och för reflektion. Detta verkar vara en viktig anledning till att loggboken förlorar mening i elevernas ögon och i större utsträckning betraktas som ”extra arbete”.

7.2 Elevers perspektiv och loggbokens intentioner

Hur skall man då tolka ”loggbokens pedagogiska intentioner”, då vi inte har någon kunskap om hur elevernas lärare resonerade när de utformade undervisningen? Svaret finns givetvis i de pedagogiska intentioner som skall vara vägledande för lärarens arbete, dvs. rådande nationella styrdokument. Lä-

roplanerna ger uttryck för en kunskapssyn som sätter språket och dialogen som en viktig förutsättning för lärandet. Den roll som loggboken bör spela mot bakgrund av detta perspektiv är framförallt att utgöra ett medel för kommunikation, där utgångspunkten är dialog och handledning (jfr 4.2). Det sociokulturella perspektivet gör gällande att lärande och utveckling framförallt äger rum i den *proximala utvecklingszonen* där eleven med handledning och stöd har möjligheten att utföra uppgifter som denne *inte klarar på egen hand* (jfr 4.1). Omvänt, som Dysthe mycket klarsynt uttrycker det, innebär detta att de elever som lämnas åt sig själva i praktiken *hämmas* i sin utveckling. Läraren har således en mycket viktig katalyserande roll i elevens kunskapsutveckling.

Ett mycket centralt påbud i läroplanerna är även att utbildningen skall ”anpassas efter elevens behov”. Då detta tar sig uttryck i ökat ”eget arbete” föreligger en grov feltolkning av läroplanens intentioner. Denna individanpassning åsyftar istället att utbildningens karaktär måste avvägas inte bara utifrån elevens *faktiska*, utan även mot dennes *potentiella förmåga*, något som kräver en väl underbyggd förståelse av elevens lärandeprocess (jfr 4.2). Loggboken bör således användas som ett medel för att förbättra denna förståelse och på så sätt öka möjligheterna att möjliggöra lärande i den proximala utvecklingszonen.

I intervjuerna framträder dock loggboken framförallt som ett verktyg för att kunna avlägsna läraren från elevens kunskapsutveckling. Lärarens distanserade roll och bristen på återkoppling bidrar till att loggboken, så som den framträder i elevernas berättelser, svårligen kan förenas med den kunskapssyn som ligger till grund för rådande läroplaner. Detta är, enligt min mening, skäl till grundlig eftertanke kring loggbokens roll i undervisningen. Lärarens begränsade roll i skrivandet verkar även vara en starkt bidragande orsak till att skrivandet upplevs tråkigt och oinspirerat, vilket får direkta efterverkningar på loggbokens potential som redskap i lärandet.

7.3 Hur kan loggboken förbättras?

Det som framstår som det absolut viktigaste när det kommer till att skapa ett bättre och mer meningsfullt loggboksanvändande är egentligen ganska enkelt: eleverna måste tycka att skrivandet känns meningsfullt. Ett genomgående drag i elevernas berättelser är att loggboksskrivandet upplevs överflödigt och det är svårt att motivera sig till att skriva. Skrivandet upplevs inte som elevernas egentliga arbetsuppgift, utan som ett tillägg som i någon mening blir en skriftlig reproduktion av det som eleverna faktiskt gjort. Förbättringen av loggboken tar således med fördel sin utgångspunkt i elevperspektiv. Utifrån detta perspektiv måste loggboken ha en naturlig funktion i elevernas dagliga arbete. Detta kräver givetvis långtgående funderingar inte bara kring loggbokens utformning och syfte, utan även kring effekterna av bedömning och betygssättning. Förbättringsarbetet skall ta sin utgångspunkt i den syn på kunskap och lärande som ryms inom rådande läroplaner. Lärande är därmed ingen indi-

viduell angelägenhet utan sker framförallt i samspel och genom ”språkanvändning kring ett meningsfullt innehåll” (jfr 4.3). Jag vill här lyfta fram tre förslag som har potential att bidra till ett mer meningsfullt loggboksarbete.

7.3.1 *Formativ bedömning*

Vid en summativ bedömning får man bara ”en chans” att visa upp sina kunskaper. Detta kan innebära att eleven upplever att denne inte kan ”riskera” att visa upp sina svaga sidor, utan försöker istället frisera och försköna budskapet. Skrivandet får slagsida mot presentationsskrivande. Denna problematik riskerar att förvärras då läraren har bristfällig insikt i elevens faktiska arbetsinsats och kunskapsutveckling. Elevens språk och förmåga att tolka bedömningskriterierna riskerar då att bli avgörande för bedömningen, vilket kan leda till orättvisor (jfr *förtroghetskunskap*, s. 12). Summativ bedömning verkar även bidra till känslan av att loggboken inte fyller någon funktion förrän inför slutlig bedömning, vilket leder till att skrivandet skjuts upp. Denna problematik kan delvis undvikas inom ramarna för en *formativ bedömning*.

När loggboken används för *formativ bedömning* använder läraren det som skrivs i loggboken för att coacha och stödja elevens kunskapsutveckling. Loggboken används då som ett verktyg för kommunikation mellan lärare och elever, vilket skapar en rad möjligheter. Eleven kan t.ex. erbjudas stöd i självvärdering och tolkning av kurskriterier, och det erbjuds en reell möjlighet för eleven att påverka undervisningens utformning. Om det som skrivs i loggböckerna får konkreta effekter på undervisningens utformning får skrivandet en tydligt definierad funktion utöver slutrapportering, vilket kan antas förhöja kvaliteten på och entusiasmen runt loggboksarbetet. Den avgörande faktorn är att läraren introduceras som en deltagare i lärandeprocessen vilket inte bara möjliggör dialog utan även öppnar upp för lärande i den proximala utvecklingszonen. Detta förutsätter dock regelbunden avstämning och återkoppling på elevens arbete. Teoretiskt placeras denna approach inom ramarna för ett socialkonstruktivistiskt perspektiv (jfr 4.1). Formativ bedömning ger loggboken naturlig funktion i undervisningen och kan även utgöra ett viktigt verktyg i att bemöta problematiken med uppnåendemålets dominans över strävansmålen (jfr 4.8).

Lisa Björklund Boistrup (2006, s. 112) beskriver att elevers syn på reflektion och lärande är starkt beroende av hur bedömningen är utformad. Hon framhåller att *formativ bedömning* bidrar till att eleverna i större utsträckning reflekterar över sitt eget lärande. Forskning har givit starka indikationer på att denna typ av bedömning underlättar för eleven att aktivt relatera till sin lärandeprocess och på så sätt utvecklar metakognitiv förmåga.

Oavsett om bedömningen är summativ eller formativ måste konflikten mellan tankeskrivande och presentationsskrivande alltid vara föremål för eftertanke. Om elevens genuina tankar är av intresse är det klokt att inte associera detta skrivande med de högre betygsnivåerna.

7.3.2 Flerstämmighet

Inom WAC (Writing Across the Curriculum, s. 16) används loggboken på ett sätt som visat sig gynnsamt för lärande och elevernas engagemang i undervisningen. Skrivandet ses bl.a. som ett individuellt ”planeringsarbete” inför diskussioner kring ämnesinnehåll eller andra frågor. Elevernas tankar dryftas i gruppdiskussioner som sedan blir styrande för den lärarledda undervisningen. Detta har visat sig vara ett effektivt sätt att göra skrivande till en naturlig del av skolarbetet (jfr Sandström Madsén, s. 29 – 34). Loggbokens roll är i denna approach att lyfta fram olika synsätt och förståelser av ämnesinnehållet. Genom diskussionerna får eleverna tillgång till kamraternas och lärarens olika sätt att förstå och beskriva ett fenomen, vilket borgar för en effektiv begreppsbildning och en mer nyanserad förståelse (jämför förståelsekunskap, s. 11). Eleverna är ofta mer hjälpta av sina kamraters sätt att formulera och beskriva ett fenomen än den beskrivning som ges av lärare eller läroböcker (jfr Sandström Madsén, s. 33). Detta kan även ge läraren direkt tillgång till elevernas förförståelse, vilket ger unika möjligheter att utforma och anpassa undervisningen.

7.3.3 Arbetsformer

Mycket av problematiken som eleverna beskriver i intervjuerna har sin grund i att skrivandet i stor utsträckning sker vid sidan av ordinarie undervisning. Eleverna har av olika anledningar svårt att skriva kontinuerligt i loggboken vilket bidrar till att loggboken förlorar värde för eleverna. Skrivandet bör därför i görligaste mån ske på lektionstid och aktivt uppmuntras av läraren.

Det skall dock noteras att alla dessa åtgärder innebär en ökad arbetsbelastning för läraren och/eller tar lektionstid i anspråk. Detta är nog dessvärre priset man får betala för ett givande loggboksarbete.

8 Sammanfattning

Målet med denna undersökning har varit att undersöka hur elever i årskurs 3 uppfattar loggbokens funktion i undervisningen och identifiera hur dessa perspektiv relaterar till loggbokens pedagogiska intentioner. Undersökning har i den bemärkelsen varit inspirerad av ett variationsteoretiskt perspektiv, där elevernas faktiska erfarenheter ställs emot de intentioner som ligger till grund för undervisningens utformning. Denna angreppsvinkel har bidragit till att belysa flera tankvärda aspekter av loggboken som pedagogiskt verktyg.

I elevernas vittnesmål framgår det att deras förståelse av loggboken är starkt färgad av ”eget arbete” och summativ bedömning. Detta är delvis en konsekvens av att elevernas diskussioner framförallt berört loggböcker som förekommit inom olika typer av projektarbeten. Loggboken beskrivs framförallt som en individuell angelägenhet och att lärarens roll i undervisningen har varit begränsad. Denna situation medför att loggboken uppfattas som ett viktigt dokument för att vid *kursens avslut* redogöra för elevens arbetsinsats. Mager eller utebliven feedback har bidragit till att eleverna i många fall skjuter upp skrivandet, vilket undergräver dess funktion som stöd i arbetet.

Elevernas förståelse av loggboken kan generellt delas upp i tre skiljda perspektiv. För det första utgör den ett verktyg för läraren att överblicka och bedöma elevernas arbete. För det andra skall loggboken utgöra ett stöd för minnet och skapa en överblick över det egna arbetet. Det tredje perspektivet utgörs av att loggboken skall bidra till en djupare förståelse kring det egna lärandet. Eleverna upplever dock generellt att det är svårt att tillmötesgå dessa ambitioner. Reflektion upplevs som särskilt problematiskt, men de har även i regel svårt att utnyttja skrivandet i det löpande arbetet. Dessa problem kan delvis härledas till en konflikt mellan presentationsskrivande och tankeskrivande som uppkommer som en konsekvens av att skrivandet används som underlag för bedömning.

Loggboken, som eleverna uppfattat den, är i stor utsträckning ett verktyg för att avlägsna läraren från elevens arbete. Denna uppfattning går stick i stäv med synen på lärarens roll i rådande läroplan, där dialog och lärarens aktiva deltagande beskrivs som viktiga förutsättningar för kunskapsutveckling.

För att göra loggboksarbetet mer meningsfullt för eleverna och för att på ett bättre sätt tillgodose läroplanens (och därmed loggbokens) pedagogiska intentioner måste läraren göras till en aktiv del av elevernas kunskapsprocess och på ett målmedvetet sätt sträva efter en dialog kring såväl ämnesinnehåll som utbildningens ramförutsättningar. Eleverna behöver även stöd i skrivandet i form av uppmuntran, feedback och allokerad lektionstid. I en formativ bedömningsprocess har loggboken potential att utgöra ett formidabel pedagogisk resurs. Denna typ av bedömning skulle ge skrivandet en självklar plats i undervisningen och förefaller även vara en bra metod att överbrygga konflikten mellan presentations- och tankeskrivande.

För mig har detta arbete inneburit att jag fått nyvunnen förståelse för min egen skepsis till loggboken som jag hade under min gymnasietid. Det är dock min fulla övertygelse att loggboken kan utgöra en pedagogisk guldgruva som gör lärandet mer intressant för alla involverade parter. Detta förutsätter dock att man som lärare noga överväger situationen ur ett elevperspektiv och är beredd att erbjuda det stöd som krävs för ett meningsfullt loggboksarbete. Skrivandet skall integreras i undervisningen, inte komplettera den.

Referenser

- Arfwedsson G, Arfwedsson G (2002), *Didaktik för lärare*
Stockholm: HLS Förlag
- Arkhammar Britt-Marie (1988), *Skrivkamrater – Introduktion i ett processorienterat skrivande*
Stockholm: Almqvist och Wiksell Läromedel Ateljé
- Arrfors A, Lundquist M (2008) *Lärares erfarenheter av elevers loggboksarbete*, (examensarbete 10hp)
Göteborgs universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap
- Dysthe, O (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*,
Lund: Studentlitteratur
- Emsheimer P, Hansson H, Koppfeldt T (2008), *Den svårfångade reflektionen*
Lund: Studentlitteratur
- Falkeström, M (2004), *Dokumentation i skolan – Att synliggöra elevers lärande*, (Examensarbete 10p)
Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Forsgren M, Henriksson K (2007) *Loggbok som inre samtal – En studie om loggbokens bidrag till elevers reflektion*,
(examensarbete 15p) Luleå tekniska universitet: Institutionen för utbildningsvetenskap
- Granath G (2008), *Milda makter – Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*
doktorsavhandling, Göteborgs Universitet: Institutionen för Utbildningsvetenskap
- Imsen, G (2006), *Elevers värld – Introduktion till pedagogisk psykologi, 4:e upplagan*
Lund: Studentlitteratur
- Karlsson M, Jönsson S (2008), *Elevers insikt i sin läroprocess – Med metoden loggbok i fokus*, (examensarbete 10hp)
Högskolan i Malmö: Lärarutbildningen
- Kvale S (1997), *Den kvalitativa forskningsintervjun*
Lund: Studentlitteratur
- Lindström L, Lindberg V (red.) (2006), *Pedagogisk bedömning*
Stockholm: HLS Förlag
- Sandström Madsen, I (2007), *Samtala, läsa och skriva för att lära*
Kristianstad: Kristianstad University Press
- Statens offentliga utredningar (1992), *Skola för bildning, SOU 1992:94*
Stockholm: Nordstedts Tryckeri AB
- Stensmo, C (2000), *Ledarstilar i klassrummet*,
Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, C (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*
Uppsala: Kunskapsförlaget i Uppsala AB
- Strandberg, L (2006), *Vygotskij i praktiken – Bland plughästar och fusklappar*
Stockholm: Nordstedts akademiska förlag
- Stukat S (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*
Lund: Studentlitteratur
- Myndigheten för skolutveckling (2004), *Individuell planering och dokumentation*

Skolverket (1994), *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf94*

Skolverket (1994), *Läroplan för de obligatoriska skolformerna Lpo94*

Skolverket (1994), *Läroplan för förskolan Lpfö 94*

Skolverket (2001), *Projektarbete – Kursplan, betygskriterier och kommentarer Gy2000:20*

Skolverket (2000), *Nationella kvalitetsgranskningar rapport nr. 160 – Läs- och skrivprocessen som ett led i undervisningen*

Skolverket (2009), *Vad påverkar resultaten i svenska grundskola – Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*

Bilaga: Intervjugudie

Intervjuguiden består av fyra huvudfrågor, som utgör intervjuens ram. De underrubriker som presenteras utgör främst ett stöd för intervjuaren att följa, pricka av och använda som inspiration för att driva diskussionen.

1. Loggbok kan betyda nästan vad som helst. Vad innebär begreppet ”loggbok” för er?

- Vad är det som skrivs?
- Loggbokens olika namn?

2. När har ni stött på loggböcker och vilken funktion fyllde de?

- Hur skiljer dig de olika loggböckerna åt?
- Vad var lärarens tankar bakom dessa böcker, tror ni?
- Vilken loggbok tyckte ni bäst om?
- Bästa erfarenheten?
- Värsta erfarenheten?
- Bra eller dålig feedback?
- Är den kul att spara?
- Förklarades anledningen till loggboken och vad informationen skulle användas till?

3. På vilket sätt har loggböckerna påverkat ert lärande?

- Vad är loggboken bra till?
- Vad är riskerna med loggboken?
- Hjälpmedel eller extra arbete?
 - o Motivation?
 - o Ansvar?
 - o Stress?
 - o Reflektion och kreativitet?
- Är loggboken till för läraren eller för eleven?
- Skriver någon av er ”loggbok” på fritiden? Hur?
- Skulle ni rekommendera loggbok till ett yngre syskon?

4. Hur skulle den perfekta loggboken vara och vad skulle den fokusera på?

- Hur kan loggboken förbättra inläring?
- Vilka är förutsättningarna för att det skall fungera bra?
- Lärarens roll?