



”Gå tillbaka till sakerna själva”

En fenomenografisk studie om ett upplevelsebaserat lärande ur ett elevperspektiv

**Jessica Törn Siverö
Peter Siverö**

C uppsats 15 hp
Kurs Lärande 61-90 hp
Vårterminen 2009

Högskolan för lärande och kommunikation
Jönköping
Examinator: Tomas Kroksmark
Handledare: Mikael Segolsson

HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE OCH
KOMMUNIKATION (HLK)
Högskolan i Jönköping

Examensarbete 15 hp
Inom Lärande
Lärande C
Vårterminen 2009

SAMMANFATTNING

Jessica Törn Siverö, Peter Siverö

"Gå tillbaka till sakerna själva"

En fenomenografisk studie om ett upplevelsebaserat lärande ur ett elevperspektiv

Antal sidor: 24 sidor

Denna uppsats syfte är att skapa kunskap kring hur elever beskriver sina upplevelser från ett upplevelsebaserat lärande av ett statarliv. I ett vidare syfte analyseras beskrivningarnas kvalitéter över tid. Vetenskapsteoretiskt vilar studien på fenomenologin med en metodisk utgångspunkt i fenomenografin. Resultatet visar att eleverna beskriver sina upplevelser mer positivt och lärorikt i relation till traditionella klassrumsstudier. Positiva gruppdynamiska aspekter beskrivs och lärandet blir kvalitativt fördjupat och mer reflekterat över tid.

Sökord: Fenomenografi, upplevelsebaserat, elevperspektiv

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	0361625 85

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	2
2	BAKGRUND	3
2.1	UPPGIFTEN PÅ JAKT EFTER TIDEN SOM FLYTT –STATARLIV	3
2.2	DET UPPLEVELSEBASERADE LÄRANDET.....	4
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
4	VETENSKAPSTEORI OCH METOD	9
4.1	FENOMENOGRAFI.....	10
4.2	GENOMFÖRANDE	12
4.3	ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	13
4.4	ANALYS	13
5	RESULTAT	14
5.1	FÖRSTUDIE	14
5.2	ANALYTISK DISKUSSION KRING FÖRSTUDIE.....	15
5.3	SLUTINTERVJU.....	15
5.3.1	<i>Vilka erfarenheter av att leva ett statarligt liv beskriver eleverna?</i>	15
5.3.1.1	Statarlivet beskrivs med fokus mot en inlevelse.....	15
5.3.1.2	Statarlivet beskrivs med fokus mot intresseväckande.....	15
5.3.1.3	Statarlivet beskrivs med fokus mot informativt och lärorikt.....	16
5.3.1.4	Statarlivet beskrivs med fokus mot glädje	16
5.3.1.5	Statarlivet beskrivs med fokus mot inspiration och motivation.....	16
5.3.2	<i>Vilka bestående erfarenheter beskriver eleverna av det upplevelsebaserade lärandet?</i>	17
5.3.2.1	Bestående intryck från besöket beskrivs med fokus mot ny kunskap.....	17
5.3.3	<i>Hur påverkar uppgiftens art elevernas uppfattning av sig själv och i gruppen?</i>	17
5.3.3.1	Gruppens betydelse beskrivs med fokus mot ökat samspel	18
5.4	ANALYTISK DISKUSSION KRING SLUTINTERVJU.....	18
5.5	HUR PÅVERKAS ELEVERNAS ERFARENHET AV DET UPPLEVELSE-BASERADE LÄRANDET ÖVER TID?	19
5.6	ANALYTISK DISKUSSION KRING TIDSASPEKT	20
6	DISKUSSION	21
6.1	METODDISKUSSION	21
6.2	AVSLUTANDE DISKUSSION	21
7	REFERENSER	23
BILAGA 1	25
BILAGA 2	26

1 Inledning

I arbetet som pedagog kan det ofta erfaras att elever får studera inlärningsstoff istället för att uppsöka de saker som är innehållet i undervisningen såsom exempelvis konst. Vanligtvis presenteras reproduktioner av konst och det talas om epoker utan förankring i ett för eleven upplevt sammanhang. Därmed blir bilden en avbild av ett föremål utan fysisk upplevelse för eleven. Detta innebär ett fjärmade av de upplevda tingen vilket kan medföra att mervärden förloras och eleven går miste om en viktig erfarenhetsförankring till förmån för en själlös begreppsbyggnad. I exemplet med konstbilder är det väsentliga kvalitéer som reduceras. Färgåtergivning, bildens placering i rummet och färgytans struktur som kan ge värdefull kunskap om temperament och arbetsmetod hos den som skapat bilden exempelvis. Johann Wolfgang von Goethe uttrycker det:

Den som har ett fenomen inför ögonen, tänker ofta på det och dess konsekvenser; den som bara hör talas om det, tänker inte alls. Människan känner sig själv bara i den utsträckning hon känner världen, vilken hon bara blir varse inom sig och sig själv bara i den. Varje nytt föremål öppnar, om man noga iakttar det, ett nytt sinnesorgan hos oss. (Sällström, 1999, s. 234 f.)

I denna studie görs ett försök att kartlägga vilka subjektiva upplevda värden som ett upplevelsebaserat lärande skapar hos gymnasieelever genom en konkret uppgift benämnd *På jakt efter tiden som flytt – statarliv* som framöver benämns som uppgiften. Målsättningen är att väcka intresse samt att förankra erfarenhetsbaserad kunskap, på ett djupare sätt än en traditionell undervisning, genom upplevelsen.

Uppgiften är allmängiltig i den meningen att upplägget går att applicera på flera ämnen och i deras kurser. Exempelvis kan en lärare i ämnet historia med klassen besöka ett koncentrationsläger, som idag fungerar som museum, för att, på plats, få upplevelser som inte kan uttryckas i traditionella läromedel inom skolans väggar. Möjligheterna är många och det är lärarens eget engagemang och kreativitet som är injektionsprutan, eller hindret, för ett upplevelsebaserat lärande. Denna metod för lärande är något som flera tidigare tänkare fört fram som ett pedagogiskt ideal vilket redogörs för under rubriken 2.2. Gemensamt hos dessa är att de hävdar att någon form av aktivitet eller upplevelse hos elever främjar ett lärande. Studien avser att belysa elevernas upplevelser inom uppgiften.

2 Bakgrund

Då uppgiften som ligger till grund för studien är komplex och därför inleds kapitlet med en presentation av uppgiften. Därefter görs en beskrivning av några pedagogiska utgångspunkter som skriver fram upplevelsebaserat lärande som en central punkt för lärandet.

2.1 Uppgiften *På jakt efter tiden som flytt –statarliv*

Uppgiften vilar på ett ämnesövergripande arbetssätt där ämnena textkommunikation och fotografisk bild sammanstrålar och eleverna får mötas kring ett gemensamt projekt. För textkommunikationseleverna i studien handlar det om att initialt studera statarlivet genom traditionell undervisning via texter utvalda av läraren. Uppgiftens skriftliga instruktioner delas ut cirka tre veckor före besöket på statarmuseet (bilaga 1). Syftet med uppgiften är att eleverna väljer ett område inom statarbegreppet och skriver enskilda texter om det.

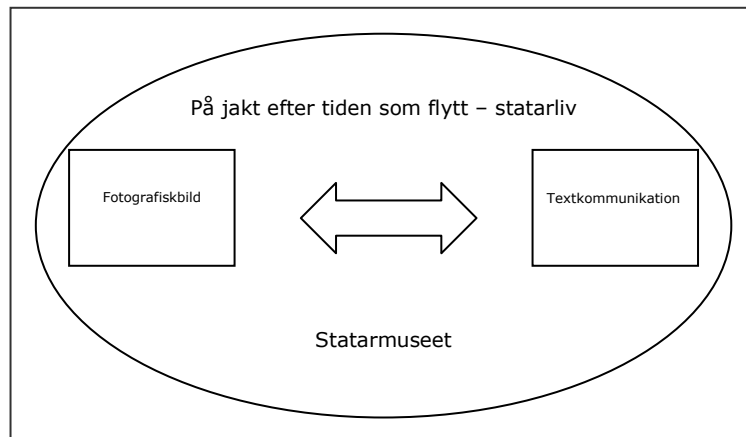
Upplevelsen utgör nästa steg då eleverna under två vardagar, aktivt som drängar och pigor, får leva ett statarligt liv på statarmuseet i Torup. Under besöket får eleverna bära tidstypiska kläder samt utföra typiska sysslor för drängar och pigor såsom brödbak i stenugn och utfodra djuren. Föreläsningar om statarliv och arkivariska källor sker även under vistelsen. Tillsammans med museets guide, externa resurser som landsarkiv, stadsarkiv och ögonvittnesskildringar av statare kommer eleverna ges möjlighet att såväl söka skrivet material, lyssna och fråga om ett liv som tidigare levdes i Sverige. Elevernas aktiva deltagande under besöket var en förutsättning för arbetet.

Då uppgiften förankrats i upplevelsen påbörjas skrivarbetet för eleverna, som innebär att skriva enskilda texter vilka bearbetas genom en skrivprocess. Skrivprocessen innebär att eleverna och lärare ger återkoppling till elevtexter dels genom korrekturläsningar, baserade på innehåll och form, dels genom ett avslutande textseminarium i klassrumsmiljö. Under skrivprocessen för samtliga elever dessutom loggbok. Elevtexterna sätts slutligen samman, genom grupparbete, till en informationsbroschyr.

Parallellt gör fotoelever från kursen fotografisk bild ett fotoreportage vars slutresultat är en bild/textutställning inom ramen för uppgiften *dokumentativt foto*. Dessa elever lever inte ett statarliv utan de dokumenterar eleverna som lever statarliv. Bilddokumentationen genomförs, av fotoelever dels som ett betygsgrundande moment dels i

syfte att, inför slutintervjuer, återuppväcka tankar och känslor hos de elever som levde statarliv.

Varje elev och varje moment utgjorde en viktig länk för helheten men målgruppen för studien var eleverna i textkommunikation. Figur 1 åskådliggör uppgiften och dess olika delar i ett helhetsperspektiv.



Figur 1

2.2 Det upplevelsebaserade lärandet

Ett upplevelsebaserat lärande är ett mångfacetterat uttryck och en redogörelse för några av facetterna och deras gemensamma drag är i denna studie viktiga att framföra. I Kroksmarks (2003) presentation av Rousseau och Dewey, Comenius (1657/1999) och Vygotskij (1999) framträder ett gemensamt drag nämligen att de hävdar att någon form av förankring genom upplevelse, aktivitet eller genom livet självt främjar lärandet. Johan Amos Comenius, i *Didactica Magna - Stora undervisningsläran* (1657/1999), beskrev hur elever tillägnade sig kunskap mer effektivt utanför skolsalen:

Enbart i studiet av latinet - för att i förbigående ta det som exempel - milde himmel, vad det var oredigt, benigt och långrandigt! I sanning, det går fortare för marketentare, trosspojkar och hantverkslärlingar att i köket, i fält och i andra låga hanteringar lära sig inte blott ett utan två, tre främmande språk, än det för våra skolgossar med yttersta ansträngning och hur god tid de än har går att hinna med enbart latinet. Och med vilka olika resultat! Redan efter några månader pladdra de förra sina språk flytande, då de senare efter 15 à 20 år knappt förmår att med hjälp av grammatik och lexika frambringa något latin - och inte ens då utan att tveka och stappla (Comenius, 1657/1999, s. 104-105).

Ett liknande resonemang att eleven ska klara sig själv och lära av sina misstag i praktiken fördes av Jean-Jacques Rousseau. Han menade även att läraren bör vara närvarande eftersom denne måste stimulera lärandet och lusten kring det. Dock, betonar Rousseau, är det elevens intresse och glädje som ska vara i fokus och inte disciplinära aspekter. Läraren ska även problematisera syftet kring aktuell uppgift genom den didaktiska reflektionen (Kroksmark, 2003). Lev S. Vygotskij hävdar, likt Rousseau, att eleven ska stå på egna ben och falla om det krävs för att välja den fortsatta vägen. Det är alltså dags att eleven lär sig att göra egna ställningstaganden och inte förlita sig på läraren, men det är av vikt att skapa entusiasm hos eleven. Vygotskij höjer sin röst för att pedagogiken måste finna de personer som vet hur en äkta entusiasm kan skapas hos eleverna (Vygotskij, 1926/2003).

Den meningsfulla aktiviteten är en viktig faktor, hävdade John Dewey, för att barn ska kunna utveckla sina egna förutsättningar under eget ansvar. En annan är den sociala miljön och livet självt som inte får exkluderas av skolan. Även Vygotskij hävdade att livet var en faktor som var avhängig för en utbildningsprocess eftersom det fungerar fostrande. Den största synden skolan har gjort sig skyldig till är att utestänga livet (Kroksmark, 2003). Vygotskij för fram att "Utbildning är lika omöjlig utanför livet som eld utan syre eller andning utan luft. Därför måste pedagogens utbildande arbete vara fast förbundet med hans skapande, samhällsinriktade verksamhet i vardagslivet." (Vygotskij, 1926/2003. s. 464)

Deweys formulering "learning by doing" (Egidius, 1978, s. 85) har sin grund i aktivitetens betydelse och läraren ska hjälpa eleven att upptäcka dess egna intressen genom lärande aktiviteter. Av vikt är att aktiviteten måste uppstå ur ett behov och vara kontrollerad. Vygotskij betonar att den goda pedagogiken fokuserar på elevens utveckling vars bas är aktiviteten, vilket är grunden för det som benämns för aktivitetspedagogiken. Det är lärarens uppgift att se och finna de förutsättningar som krävs för ett aktivt och socialt lärande. Därmed är det även skolans främsta uppdrag att på något sätt finna, kanske rentav skapa, ett socialt sammanhang som främjar handling men även öppnar elevens medvetande (Kroksmark, 2003). Att en pedagog måste styra elevens egen verksamhet som måste finnas i undervisningsprocessen är en grundförutsättning konstaterade Vygotskij. Liksom Dewey menade han att elevens intresse skulle vara grunden för lärandet och ha en omedelbar anslutning till livet samt att det som betraktas med störst intresse är det som vi lär oss bäst.

En reflektion hos eleven själv är nödvändig för att kunna få ett sammanhang i lärandet och det sker genom att eleverna löser olika uppgifter enligt en problembaserad metodik. *Ett problembaserat lärande – PBL* (Problem Based Learning) handlar både om att relatera teori till yrkets praktik och att knyta an till tänkandets logiska analys, problemlösningen. Metoden bygger på uppfattningen att den som skall

lära, själv behöver upptäcka kunskaperna. Problemen är hämtade från situationer ur verkligheten därigenom ges eleven en möjlighet att se kunskapen i sitt sammanhang (Lindqvist, 1999).

Vygotskijs teorier har påverkat den svenska pedagogiken samt anknyter till fenomenologin genom sitt fokus på "den levda erfarenhetens betydelse för människans utveckling." (Kroksmark, 2003, s. 446). Begrepp som livsvärld, kontext, kultur samt verktyg används då exempelvis människans identitet och vardagsliv åskådliggörs, vilket innebär gemensamma referensramar. I det kulturhistoriska grundbegreppet förklarar han internaliseringen av högre mentala funktioner via "strukturer för perception, uppmärksamhet och minne; känslor, tänkande, språk, problemlösning och beteende som skilda former kopplade till kulturhistoriska kontexter, deras olika relationer och institutioner." (Kroksmark, 2003, s. 450). Utgångsläge för processen är att människan ständigt är i förändring och alltid har tillfället att tillgodogöra sig och utveckla kunskaper samt erfarenheter från andra människor. Detta förfarande benämner Vygotskij som den närmaste utvecklingszonen vilket utgår från en samspelssituation där den enskilde personen lär sig att genomföra handlingar genom gruppen för att längre fram kunna genomföra dem på egen hand (Ibid.).

Uppgiften i denna studie har sin grund i dessa tankar kring den meningsfulla aktiviteten och ett praktiskt inslag i den mening att genom upplevelsen få leva ett statarlikt liv i en tidstypisk miljö så hjälps eleven att utveckla dess egna förutsättningar. Eleverna får lämna skolmiljön och prova sina egna ben med närvarande lärare som stimulerar lärandet. Eleverna ges möjlighet genom aktiviteten och handlingen att söka mer kunskap och ett eventuellt motsatsförhållande mellan liv och skola har därmed avlägsnats.

En parallell kan göras till Louise M. Rosenblatt som, i *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (1938/2002), framhäver vikten av elevers välbefinnande i en läromiljö där även relationen till läraren och dennes agerande är avgörande. I förordet till verket skriver Gun Malmgren att det centrala i Rosenblatts budskap är betydelsen av att åstadkomma ett givande samspel, transaktion, mellan läsare och text i undervisningen. Läsakten är en unik händelse med specifika förutsättningar, och kan aldrig återupprepas på samma sätt. En läsning som utgår från läsarens egna erfarenheter och känslor förankrar kunskap och insikt på ett mer bestående sätt än exempelvis faktatexter. Rosenblatt menar att världen läses i ett efferent-estetiskt perspektiv med betoning på antingen det ena eller andra förhållningssättet. En efferent läsning innebär en läsning där känslor och personligt engagemang får stå åt sidan såsom vid läsning av facklitteratur. Den estetiska läsningen, som tagits för given, innebär en utvidgad läsning där även känslor och stämningar upplevs i transaktionen mellan läsare och text. Det är svårt för någon annan att återge denna läsning som bygger på upplevelse. En verklig pedagogisk process inleds

när mötet mellan läsare och text får utvecklas fritt (Rosenblatt, 1938/2002). Rosenblatts teorier är influerade av Dewey genom framhållandet av upplevelsen och de egna erfarenheterna, vilka måste bejakas av skolan. Dewey sammanfattar sådana tankegångar: "Först när en bok, en kurs, ett ämne blir ett aktivt, sökande vetande i människors sinnen kan man tala om egentlig kunskap." (Egidus, 1978, s. 82)

I uppgiften som ligger till grund för studien skriver eleverna texter utifrån en unik upplevelse och mötet mellan författare och text är även den en unik händelse liksom den mellan läsare och text. Ett möte med texter om statarliv erbjuds eleverna innan besöket och längre fram ska eleverna på egen hand söka litteratur och information. I uppgiften får eleverna, genom en upplevelse, förutsättningarna att kunna utvecklas fritt. En ständigt närvarande lärare ska dock finnas för den pedagogiska reflektionen. En god relation mellan lärare och elev är en förutsättning och det är varje lärares plikt att erbjuda en god läromiljö.

Vygotskijs teorier kring betydelsen av de levda erfarenheterna kan kopplas till fenomenologin (Kroksmark, 2003). Till de fenomenologiska konstanterna hör uppropet att vi skall 'gå tillbaka till sakerna själva' (Bengtsson, 1999, s.10) formulerat av Edmund Husserl år 1901 i *Logische Untersuchungen*. Fenomenologin är en realism, men en ny slags subjektiv realism. Vändningen mot sakerna är nämligen en samtidig vändning mot ett subjekt. De saker som vi skall tillbaka till är alltid saker för någon, aldrig saker i sig själva. Sakerna transcenderar subjektet och kan inte återföras på subjektet självt. Det är den grundläggande innebörden i den fenomenologiska intentionalitetsteorin (Bengtsson, 1999). Vetenskaps-teoretiskt vilar denna studie på fenomenologin med en metodisk utgångspunkt i fenomenografin (se kapitel 4). Sakerna i studien är erfarenheter av statarliv upplevda av eleverna, subjekten, i kursen textkommunikation.

Ett tidsavstånd förekommer mellan dels en historisk företeelse, i detta fall ett statarliv, och nutid, dels finns ett tidsavstånd mellan förstudie och de slutliga intervjuerna. Analysen av förstudie och slutintervju med ett års tidsavstånd syftar till att undersöka eventuella förändringar i erfarenheten hos elever över tid. Denna minnets dynamik beskriver Augustinius "Tiden är aldrig överksam, dess ström låter aldrig våra tankar och känslor vila utan utför underbara verk i vår själ. Dagarna kom och gick och under sin växling avlagrade de nya förhoppningar i mig och nya minnen." (Vincent, 1999, s. 356).

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att skapa kunskap om hur ett upplevelsebaserat lärande påverkar eleven att lära sig något nytt och hur eleverna själva beskriver sina upplevelser och erfarenheter av detta lärande. Studiens metodiska grund är en fenomenografisk undersökning om en upplevelse och dess möjlighet att förankra bestående kunskap och väcka erfarenheter hos eleverna själva via uppgiften.

Forskningsfrågorna är:

- Vilka erfarenheter av att leva ett statarligt liv beskriver eleverna?
- Vilka bestående erfarenheter beskriver eleverna av det upplevelsebaserade lärandet?

Då upplevelsen att leva ett statarligt liv görs genom grupparbete är även gruppens dynamik intressant att studera.

- Hur påverkar uppgiftens art elevers uppfattning av sig själv och i gruppen?

I ett vidare syfte undersöks även hur elevernas erfarenheter påverkats över tid.

- Hur påverkas elevernas erfarenhet av det upplevelsebaserade lärandet över tid?

4 Vetenskapsteori och metod

Utgångspunkt för studien är vetenskapsteoretiskt tagen i fenomenologin. Begreppet fenomenologi stammar från grekiskans *phainomenon*, i betydelsen 'det som visar sig' (Bengtsson, 1999, s. 11; Kroksmark, 2007, s. 4) för någon. Inom fenomenologin är det varseblivning i världen och objekten för varseblivningen som studeras. Fenomenologin söker förklaringar och beskriver idéer och väsen så som de upplevs av oss via sinnesförmågor. Den moderna fenomenologin började med Edmund Husserls arbete med den fenomenologiska filosofin vilken senare kom att förgrena sig i olika riktningar såsom den existentiellistiska och den hermeneutiska. Gemensamt för dem är en antireduktionism, antispekulation och intresse för medvetandeprocesser som kan beskrivas (Bengtsson, 1999; Gustafsson, 2000).

Relationen mellan kunskapssubjektet och världen som objekt för kunskapen kan bland annat kontrasteras mellan Descartes dualism och Husserls fenomenologi. Husserl behandlar bland annat det intersubjektivas beskaffenhet via en fenomenologisk reduktion så att världen framträder som rena fenomen medan intersubjektiviteten kretsar kring frågeställningar om självupplevelsens utvecklingsförlopp (Husserl, 1931/1992). Vidare drar han en gräns mellan framträdandeformerna essens och existens, vad något är och att något är via metoden *epoché* (Bengtsson, 1999), se vidare under rubrik 4.1. I denna studie används en kunskapssyn baserad på Husserls fenomenologi.

Inom den existentiellistiska filosofiska riktningen verkade bland annat Martin Heidegger vars filosofiska bidrag kretsade kring skillnaden "mellan *att vara där* och *hur det är att vara där*." (Bengtsson, 1999, s. 20) Maurice Merleau-Ponty utvecklade en teori för integration av själ och kropp, 'levd kropp' (Bengtsson, 1999, s. 22), i stället för en dualistisk kategorisering av kropp och själ.¹ I denna studie undersöks vad eleven uppfattar på statarmuseet och hur den subjektiva uppfattningen gestaltar sig genom elevernas levda kropp. Med Merleau-Pontys terminologi motsvarar det elevernas 'vara-till-världen' (Bengtsson, 1999, s. 21) som går ut på att tillvaron engagerar sig i världen och ej är världen såsom en sten i en mur (Ibid.). Genom att placeras i ett sammanhang och få leva ett statarliv kan eleven få ett annat perspektiv på tingen, ett levtt vardagsperspektiv av känslor och förmågor.

¹ Merleau-Pontys subjektbegrepp innebär att den levda kroppen är förutsättningen för varseblivning. "Genom att den levda kroppen är subjekt för alla erfarenheter är den aldrig identisk med ett objekt. Min egen levda kropp är alltid given i mina upplevelsehorisonter, aldrig som en annans människas kropp, inte ens i spegeln, eftersom spegelbilden följer mina avsikter och inte tillåter någon perspektivväxling." (Bengtsson, 1999, s. 22)."

I den hermeneutiska riktningen verkade Hans-Georg Gadamer vars filosofiska mål var att ringa in den mänskliga förståelsens natur. En teori som utvecklades var den om förståelsens cirkel som innebar att förståelse skapades genom att personen som tolkar ett fenomen rör sig från helheten till de mindre delarna för att sedan med dessa pusselbitar återkomma till helheten. På så vis utvidgas cirkeln, eller förståelsen, i en hermeneutisk cirkel. "Förståelsens cirkel är således inte någon `metodisk` cirkel utan beskriver ett strukturellt ontologiskt moment vid förståelsen" (Gadamer, 1997, s. 140).

I studien är det erfarenheterna av upplevelsen som är i fokus:

När vi varseblir ett objekt uppträder det alltid i ett visst sammanhang och i ett visst historiskt ögonblick och genom en viss mening som delar av oss själva. Om vi t ex stöter på ett instrument från en annan kultur eller från en avlägsen tid säger det oss inte mycket. Det uppträder i »fel» historiskt sammanhang, vilket innebär att vi inte kan uppfatta eller förstå dess mening eller användning. På liknande sätt har vi svårigheter i att förstå företeelser från vår egen tid och omgivning om de inte är inplacerade i ett sammanhang." (Kroksmark, 2007, s. 5).

4.1 Fenomenografi

I denna studie görs ett försök att beskriva hur elevernas upplevelser gestaltade sig efter det med-levda statarlivet. Med tanke på de egenheter och förutsättningar som förelåg i uppgiften kom tidigt de fenomenologiska metodologiska grenarna existentialismen och hermeneutiken att bli föremål för ett intresse, vilka innefattas i fenomenografin som är en fenomenologiskt kvalitativ metod.

En kvalitativ intervju förutsätter en frågemetod med öppna frågor (Gadamer, 1997). Med utgångspunkt i sina erfarenheter får respondenten i denna studie själv avgränsa och behandla frågan. Inledningsfrågan är i förhand bestämd och har en öppen karaktär och som helhet är intervjun semistrukturerad. Tanken är att respondenten kommer leda samtalet kring frågeställningen och den intervjuande skall tillämpa den svagare epochén². Den fenomenografiska frågan är ett intresse för vad eleven uppfattar och egenskaper hos uppfattningen såsom tankar och känslor.

² Termen epochén är av grekiskt ursprung med betydelsen attityd eller reduktion. Termen används ibland för en fenomenologisk metod. Kroksmark argumenterar för en svagare didaktisk epoché (Alexandersson, 1994; Kroksmark, 2007). Husserl definierar epochén: "När jag, det mediterande jaget, genom en fenomenologisk epoché reducerar mig till mitt absoluta och transcendentala ego." (Husserl, 1931/1992, s. 99, § 42). Merlau-Ponty kritiserade denna uppfattning då man inte kan reducera sin förförståelse men en medvetenhet om den är nödvändig (Alexandersson, 1994, s. 92).

Fenomenografin är en sammansättning av grekiskans *phainomenon*, med betydelsen 'det som visar sig' (Alexandersson, 1994, s. 68) och suffixet *grafi* med betydelsen skrivning genom ord eller bild. Fenomenografin fokuserar inte på en beskrivning av hur verkligheten är utan det centrala är "det som visar sig för vårt medvetande" (Alexandersson, 1994, s. 69). Fenomenografin som en forskningsmetod kom i Sverige att utvecklas vid Göteborgs universitet i kretsen kring Marton och Säljö runt 1980. Det centrala är hur människor uppfattar saker och ting. Metoden är kvalitativ och "Fenomenografin är således en ansats som vill göra verkligheten så som uppfattad så stor rättvisa det överhuvud är möjligt" (Kroksmark, 2007, s. 3). Ett exempel på en metodiskt liknade studie som *På jakt efter tiden som flytt – statarliv* har Claes-Göran Wenestam gjort för att nå en insyn i barns dödsuppfattningar via barns teckningar (Kroksmark, 2007).

Vid intervjuer kan problem uppstå. I ett samtal mellan två personer kommer bägge parter vara både subjektiva sändare och mottagare av tankar åsikter och för-domar³. Ett samtal mellan lärare och elev är alltid präglad av denna partsskillnad. "Intervjuaren måste alltså låta subjektets egen logik komma fram utan korrigerande inverkan" (Kroksmark, 2007, s. 18). Husserl för fram begreppet epoché vilket innebär ett systematiskt återhållande av intervjuarens eget omdöme och trosföreställningar (Alexandersson, 1994, s. 92). Epochén är i Husserls definition problematisk då den som intervjuar själv har egna för-domar och trots alla ansträngningar inte kan upphöra att vara ett tänkande subjekt och "[d]ärmed blir det i didaktiska sammanhang i det närmaste omöjligt att sätta forskarens alla omdömen om undervisningsinnehållet fullt ut inom parentes (Kroksmark, 2007, s. 18) Med den försvagade epochén, som Kroksmark föreslår, kommer den intervjuades ohämmade subjekt att tillåtas, men trots det uppkommer ett problem med själva språket (Ibid.) Språket själv är ett problem i sig som Cavalcante Schuback hävdar med hänvisning till Heidegger:

'Människan talar inte. Språket talar'. /.../ Heidegger river upp den homogena ytan av språkförståelsen. Hans reva är frågan om vem människan är när hon definierar sig som den levande varelse som besitter *logos*. Heideggers reva efterlämnar följande öppna disposition: språket är inte människans gods eftersom människan inte besitter sig själv. /.../ Då blir tänkandet ett lyssnande till språkets 'hur' (Schuback, 2007, s. 426 och 429).

³ Skillnaden ligger främst i uppfattningen om hur fritt vi kan förhålla oss mellan vår egen och andras förståelsehorisont (epoché). Gadamer hävdar att det omöjligt att koppla bort vår egen förståelsehorisont. Förståelse för Gadamer är en gradvis justering av våra för-domar så att de överensstämmer med det vi försöker förstå. Binstrecket i för-domar menar Gadamer ska frigöra oss från vår de negativa associationer som finns i ordet fördom. Förståelsen är en gradvis justering av våra förväntningar och för-domar vilket skapar en förändring av vår förståelsehorisont (Gadamer, 1997).

4.2 Genomförande

De elever som ingick i studien var elever som läste kursen textkommunikation. Gruppen bestod av sex elever, som samtliga gick andra året på gymnasiet. Undersökningen sträckte sig under ett år där eleverna initialt arbetade intensivt kring uppgiften. Ungefär ett år efter avslutad uppgift och betygen var satta fick eleverna återigen reflektera kring uppgiften. Syftet med detta var att det hela skulle sjunka in hos eleverna och en eventuell betygshets skulle vara över och relationen mellan lärare och elev kunde antas vara mer neutral.

I. Kortskrivning	II. Intervju	III. Utvärdering	IV. Slutintervju
2008-03-26	2008-04-16	2008-06-13	2009-05-08

Figur 2

Dagen efter vistelsen i Torup fick eleverna se filmen inspelad vid besöket. Efter filmen fick eleverna fritt och anonymt skriva ner vad de tänkte och kände genom en så kallad kortskrivning (I, figur 2). Intervjuerna genomfördes och skrevs ned för hand av läraren två veckor efter besöket (II, figur 2). Kursen avslutades med en anonym skriftlig utvärdering och genomfördes av fem elever (III, figur 2).

I, II och III fungerade som datainsamlingstillfällen för förstudien, som låg till grund för de fenomenografiska slutintervjuerna (IV, figur 2). Dessutom var dessa av vikt för jämförelsen över tid med samma elever. I anslutning till slutintervjuerna såg eleverna den film som spelats in vid besöket samt den utställning som fotoeleverna producerat från besöket. Slutintervjuerna bearbetades genom transkriptioner och en kategorisering av data gjordes för att därefter kunna analyseras kvalitativt. Med denna studies fenomenografiska ansats där slutintervjuer genomförts via digital diktafon har elevernas subjektiva upplevelser av en upplevelsebaserad undervisning registrerats. Under den semistrukturerade slutintervjun användes frågorna beskrivna i bilaga 2. Tanken med sekvensen av frågeområdet var en rörelse från en helhetsbild vidare mot ett resonemang kring gruppdynamik.

Ett sätt att överbrygga tidsaspekten mellan upplevelse och intervju var att stimulera informanterna med stillbilder och filmsekvenser från deras levda statarliv. Metoden benämns som "stimulated recall" (Haglund, 2003, s. 145). Syftet var att informanten lättare skulle kunna minnas tankar och upplevelser som låg tillbaka i tiden men också att de olika informanterna fick samma gemensamma stimulus att reflektera kring. Invändningar mot metoden var att informanten kunde tolka sina handlingar och att de beskrev bilderna snarare än sina reflektioner (Haglund, 2003). Fokus var en inriktning på informanternas reflektioner av det upplevda statarlivet. Metoden för studiens vidare syfte beträffande hur elevernas erfarenhet av

det upplevelsebaserade lärandet gestaltar sig över tid baseras på en jämförande analys av samma elev i förstudien och i slutintervjun. Gadamer hävdar "Först med tidsavståndet kommer sakens verkliga innebörd till fullt uttryck" (Gadamer, 1997, s. 145).

4.3 Etiska överväganden

Eleverna som deltog i studien var myndiga och var inför djupintervjun informerade om syftet med studien. De gav samtliga sitt samtycke till sitt frivilliga deltagande och de informerades att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande. Eleverna hade redan avslutat kursen och betygsatts och någon underförstådd beroendeställning i det avseendet förelåg inte. Samtliga deltagande elever är avidentifierade och försäkrade om studiens exklusiva forskningsändamål.

4.4 Analys

Genom en fenomenografisk analys av elevernas upplevelser av statarlivet, via forskningsfrågorna, avsågs att lyfta fram och presentera fenomenen som de visade sig för eleverna. Det var således elevens perspektiv av sakerna som framträdde i analysen. I studien är elevernas citat kodade enligt [EA] vilket i transkriptionerna betecknar elev A den första eleven, B den andra och så vidare. Transkriptionerna är i vissa fall justerade för ökad läsbarhet i resultatdelen. Tankepauser skrivs med tre punkter.

5 Resultat

Initialt i resultatredovisningen redogörs för förstudiens olika delar (se figur 2) integrerat. Den fenomenografiska slutintervjun som utgör huvudstudien redovisas under rubrik 5.3. En presentation av resultat och diskussion kring erfarenheternas beskaffenhet över tid, det vill säga studiens vidgade syfte, avslutar kapitlet.

5.1 Förstudie

Utifrån datainsamlingstillfällena I, II och III (se figur 2) har två spår kunnat urskiljas; lärorikt, roligt och intressant samt gruppens betydelse.

Fyra av de sex eleverna uttryckte, vid tillfälle I, att det hade det roligt under sitt besök på statarmuseet. Två elever menade att det var intressant eller givande. Nedan följer en elevtext som ger uttryck för denna inställning:

/.../ Trots snön så var vädret bra, inget djur bet mig, maten var god och informationen intressant. Jag kände mig till och med bekväm i förkläde och huckle efter ett tag bakande och kavlande. [ED]

Vid tillfälle II ansåg majoriteten av eleverna att besöket hade varit lärorikt och roligt. "Jätteroligt, kanske för roligt" [ED] sade en elev. Någon ansåg att en större inblick i statarlivet gavs genom besöket. Ytterligare en aspekt gav en elev genom uttalandet:

Det var väldigt givande och man lärde sig mycket. /.../ Och man hade faktiskt allt man hade fått lära sig i sitt huvud ett tag. Det var inte som alla andra studiebesök, att det inte påverkade en så jättemycket. För det gjorde detta studiebesöket. [EF]

Alla elever ansåg att besöket hade påverkat viljan att lära sig mer om statare både vid tillfälle I och II. Vid samma tillfällen poängterade en elev att besöket stärkt gruppen. Om det var samma elev som bägge gångerna uttryckte detta går ej att fastställa då kortskrivningen utfördes anonymt. Tillfälle III visade att samtliga elever fortfarande hade en positiv inställning till besöket. Nu gjorde dock två elever tillägget att det varit svårigheter kring att finna källmaterial och att hitta olika arkiv. Fyra elever uttryckte att de lärt sig något nytt. Samtliga elever hävdade att besöket medvetandegjort dem om statarlivet. Eleverna hänvisade exempelvis till tillfället då de bakade i en vedeldad bakugn, placerad i en oisolerad stenbyggnad, som gav dem en upplevelse om hur krävande bakandet var, alltmedan snön föll. Samtliga elever uttryckte enbart positiva tankar kring besöket vid samtliga tillfällen då data insamlades.

5.2 Analytisk diskussion kring förstudie

Påtagligt var att majoriteten tyckte att besöket hade varit roligt. Detta begrepps användande kombinerades med termer såsom givande, lärorikt och intressant. Samtliga elever ansåg att besöket hade påverkat dem att vilja lära sig mer men två månader senare ansåg sig fyra elever ha lärt sig något nytt. Intressant att notera är att alla elever, två månader senare, fortfarande var positiva men två elever gör tillägg kring arbetsbördan som upplevts som svår. Om eleverna kunde sätta sig in i hur det kunde vara att leva som statare var hälften av eleverna tveksamma till och de menade att besöket snarare medvetandegjort dem. Deras uttalanden visar därmed på en insikt att det liv de fick leva var tillrättalagt.

5.3 Slutintervju

Efter en inledande läsning av intervjumaterialet i sin helhet skedde en analys där vi sökte citat för att definiera olika aspekter i utfallsrummen. Därefter formulerades beskrivningskategorierna med exemplifierande citat från slutintervjuerna. Beskrivningskategorierna redogörs för hierarkiskt och utfallsrummen är identiska med studiens forskningsfrågor (se kapitel 3) vilka utgör rubrikerna framöver.

5.3.1 Vilka erfarenheter av att leva ett statarligt liv beskriver eleverna?

Analysen visade på fem beskrivningskategorier då grundfrågan var: Vilka erfarenheter och upplevelser av att leva ett statarligt liv beskriver eleverna? Beskrivningskategorierna presenteras på rubriknivå framöver.

5.3.1.1 Statarlivet beskrivs med fokus mot en inlevelse

En majoritet av eleverna gav uttryck för en inlevelse genom att leva ett statarliv. En elev menade att:

Ja, det var ju bra. Man får en annan inblick än att bara lära sig genom läsning och genom undervisning vad man än ska studera. Ja jag tyckte det var bra. (Skratt) /.../

5.3.1.2 Statarlivet beskrivs med fokus mot intresseväckande

Hälften av eleverna uttryckte att besöket varit intresseväckande:

Jag tyckte det var väldigt intressant. Det var som man ... Man fick komma tillbaka till en annan värld. Jag tycker om historia så att komma tillbaka ... det var intressant. (EF)

Här kunde eleven dessutom koppla besöket till ett eget intresse.

5.3.1.3 Statarlivet beskrivs med fokus mot informativt och lärorikt

Att leva ett statarliv ansåg hälften av eleverna vara informativt och lärorikt och en elev menar att "Jag tyckte det var spännande och jag tyckte det var informativt och jag lärde mig jättemycket ..." [EB]

En ökad förståelse hävdade fyra elever att de fått genom besöket. En elev uttryckte detta:

Jaja man såg ... Man såg hur dom bodde och inuti ett hus. Man lär sig mycket mer än vanlig undervisning plus att det finns inte så mycket vanlig undervisning om dom. Man lär sig mycket mer när man gick dit. [EC]

Hälften av eleverna gav uttryck för att de fått en mer sann förståelse genom besöket. En elev beskrev detta

Det påverkades ju väldigt mycket eftersom att det blev verkligt och för att all det vi lärde oss var ju sant om jag hade googlat det eller annan ähm annan informationskälla hade det hade jag kanske inte trott på det ... men det som berättades på statarmuseet hade ju hänt på ett eller annat sätt. [EB]

5.3.1.4 Statarlivet beskrivs med fokus mot glädje

Att uppgiften väckte glädje uttalade sig hälften av eleverna sig om och en elev formulerade sig:

Jaha som ett besök plus, som det var mycket roligare och tycker man att det är roligt lär man sig också det är roligare att lära sig också såna här besök är mycket roligare än att sitta i ett klassrum eller söka information ... mycket roligare. [EF]

5.3.1.5 Statarlivet beskrivs med fokus mot inspiration och motivation

Två elever talade om inspiration och motivation kring upplevelsen "/.../ så tyckte jag att det motiverade mig att göra bättre i slutprodukten eftersom vi skulle få ett större arbete. Jag tror att det var bra att jag fick en sån inblick i ... sattes direkt i det ..." [EB].

När eleverna formulerade sig kombinerade de ofta de olika begreppen såsom inspiration, lärorikt, intressant och glädje. En elevs utsaga visar på detta förhållande där flera beskrivningskategorier möts: "Intressant och väldigt inspirerande man fick en klar inblick i hur det verkligen var i stället för att sitta och läsa i en bok fick man istället uppleva det fysiskt och det var intressant väldigt intressant väldigt roligt [EE].

5.3.2 Vilka bestående erfarenheter beskriver eleverna av det upplevelsebaserade lärandet?

Utifrån grundfrågan vilka bestående intryck från att ha levt statarliv som eleverna tillägnat sig kunde en beskrivningskategori göras.

5.3.2.1 Bestående intryck från besöket beskrivs med fokus mot ny kunskap

En elev sade att "all den information vi fick om statarna är ju också någonting man tar med sig" [EB]. Att statarlivet kunde innebära en ny undagömd kunskap för eleverna avslöjade en annan elev genom sitt uttalande:

ED: Asså att. Det mest obehagliga var att jag inte ens hört talas om det innan. Det var så okänt, vad är det mer som har hänt här ... som liksom ... jag har tänkt på det rätt mycket. Det är läskigt att dom har liksom dolt det. Men det är kanske inte meningen det kanske inte har blivit av bara. Det är konstigt att vi aldrig har pratat om det i skolan eller någonting och det är ändå ... Det hände ju så många människor och det var ju här det var ju liksom inte så att det hände i Norrland.

I: Det var nästan som en väckarklocka?

ED: Ja, det var så nära och min mormor hon bodde ju i något liknande och det visste jag ju inte innan. Ja jag visst att hon hade bott på en gård men inte just så det var också det.

I: Intressant ...

ED: Hmm ...

5.3.3 Hur påverkar uppgiftens art elevernas uppfattning av sig själv och i gruppen?

Svaren på frågan om eleven trodde att besöket som utfördes i grupp påverkade dess eget och samarbetet med kamraterna under kursens gång utmynnade i en beskrivningskategori.

5.3.3.1 Gruppens betydelse beskrivs med fokus mot ökat samspel

Samtliga elever var positiva till att ha mött gruppen under andra omständigheter än i den vanliga skolmiljön. En elev menade att "vi kom varandra närmre" [ED] och en annan att "Det stärkte oss nog så upplevde jag det." [EE]

5.4 Analytisk diskussion kring slutintervju

Eleverna svarade kombinerat genom att använda olika begrepp såsom inspiration, lärorikt, intressant och glädje både vid förstudie och vid slutintervjuerna. Ofta tangerades forskningsfrågorna i samma svar.

Att någon form av glädje väcktes genom uppgiften är tydligt vilket bekräftar Vygotskijs teorier angående att glädje underlättar inläring. Det är inte slutprodukten som är i fokus i studien utan om eleven fått en fördjupad känslomässig insikt kring det studerade stoffet och hur de lär sig saker som skiljer sig från det som kan förväntas efter ett konventionellt studium av exempelvis 100 glosor inför ett läxförhör.

Flertalet elever svarade att uppgiften varit intresseväckande och informativ. De svarade även att det varit lärorikt och att de erövat nya insikter och fått nya erfarenheter. Gadamer hävdar att "När man gjort en erfarenhet, så betyder det att man besitter den" (Gadamer, 1997, s. 163). Med erfarenhet följer en ny kunskaps horisont vilket innebär att eleverna fått en ny kvalitativ kunskap. Studiens frågställningar syftar till att belysa delar ur elevernas horisonter. Enligt Gadamers resonemang är kunskapen som eleverna, i studien tillägnat sig historiskt bunden och beroende av deras omdöme. Eleverna tolkar sina upplevelser av statarlivet till att gälla här och nu utifrån sin förståelsehorisont. Tolkningen de gör förefaller vara baserad på ett gott omdöme vilket anknyter den till kunskapsformen *fonesis*⁴ (Gustavsson, 2004, s. 216).

Rosenblatt hävdade att en verklig pedagogisk process sker när mötet mellan läsare och text får utvecklas fritt. I uppgiften är det eleven och litteratur kring statarlivet som möts fritt i en miljö som litteraturen skapades i. Eleven kom att omvärdera sina första åsikter genom att reflektera över det lästa. Genom denna reflektion väcks förhoppningsvis även viljan att söka mer kunskap om det aktuella verket, författaren och den sociala miljön exempelvis. Studenten kan då upptäcka att bakom en speciell situation finns ett samhällsligt mönster. I förlängningen utvecklas

⁴ Kunskapsformen *fonesis* kännetecknas av ett praktiskt måttfullt förnuft som är öppet för kritisk diskussion vilket kontrasterar mot *epistemes* krav på bevis och kvantifierbarhet. (Gustavsson, 2004)

ett kritiskt förhållningssätt som är nödvändigt för ett demokratiskt samhälle (Rosenblatt, 2002). Eleverna hävdade att de fått en ökad förståelse genom besöket och de upplevde förståelsen som mer sann. Det kan konstateras i studien att elever sett kvalitativa skillnader mellan traditionell undervisning och upplevelsebaserat lärande exempelvis genom att googla inte visar allt och att de menar att de funnit något tidigare fördolt. Dessutom fick de en vidgad horisont av förståelse trots att de inte fick göra mer än en bråkdel av det som statare gjorde. Eleverna värderar sina intryck och erfarenheter som en tidigare fördold kunskap men också som ett socialt kitt vilket påverkat gruppsamhörigheten positivt under kursens fortsättning. Dewey "tror att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig" (Dewey, 1897/2003, s. 379).

5.5 Hur påverkas elevernas erfarenhet av det upplevelse-baserade lärandet över tid?

Är en och samma elevs erfarenheter i studien, över tid, varaktiga eller rörliga? I tabellen presenteras utsagor gjorda av ED, som är representativ för alla.

Intervju - II	Slutintervju - IV
<p><i>Vad tyckte du om att besöka statarmuseet och att leva statarliv?</i> Jätteroligt, kanske för roligt!</p>	<p>Det var jätteintressant och det var inte alls som jag förväntat mig eller jag vet inte riktigt. Jag brukar försöka att inte ha förväntningar om saker liksom men jag trodde inte att det skulle vara lika intressant, lärorikt och roligt som det var. Jag trodde alltså ... Det var det typiska skolresan man kommer dit och så är där någon som står där och berättar i flera timmar och man får inte göra något. Men nu ... Vi visste ju inte att vi skulle leva oss in så ... vi hade ju till och med såna kläder (skratt) hela den grejen att vi verkligen fick lov att leva oss in i det gjorde det hela jätteroligt och intressant.</p>
<p><i>Tror du att studiebesöket har påverkat dig till att vilja lära dig mer om statare jämfört med om du bara hade arbetat i klassrummet?</i> Det är lättare att sätta sig in i det. Mer personligt och verkligt än att läsa i en bok eller kolla nätet.</p>	<p>Man kunde läst om det. Det kan man alltid göra men att se det blir det är något helt annat. Och så minns man det bättre framför allt man får helt annan insyn när man väl är där än om man läser om det. Det är liksom så ... Man får liksom se det på ett annat sätt, om man om man har läst om andra världskriget och så åker man till koncentrationsläger så blir det en helt annan grej liksom det är väldigt extremt kanske ... (skratt) /.../</p>

5.6 Analytisk diskussion kring tidsaspekt

ED beskriver initialt sin upplevelse av besöket på ett kortfattat och positivt vis och slutintervjuns beskrivning har övergått till ett mer omfattande resonemang. Elevens tal präglas av ett lustfyllt och glädjerikt språkbruk. Dewey menade att egentlig kunskap uppkommer först genom ett aktivt sökande till skillnad från den döda och ofruktbara kunskapen i böcker. (Egidius, 1978). Här förefaller elevens och Deweys tankar sammanstråla. Med tidsavståndet framträder en reflekterad kunskap "Närvaron av det förflutna är minnet, närvaron av nutiden är iakttagelsen, närvaron av framtiden är förväntan" (Vincent, 1999, s. 359) reflekterade Augustinus kring tidsbegreppet.

När elevens upplevelser av uppgiften jämförs, med ett tidsavstånd sker en kvalitativ förändring. Elevens beskrivning fördjupas och förefaller mer reflekterad. Den intentionala akten genomgår en kvalitativ förändring över tid. Studien pekar på att elevens förståelse följer Gadamer's resonemang "Först med tidsavståndet kommer sakens verkliga innebörd till fullt uttryck." (Gadamer, 1997, s. 146). Använd metod kan kritiseras för att tidsavståndet varit för kort, brister i frågandet, urvalet är litet och att risk för övertolkning av svaren i analysen. Trots bristerna har upplevelsens tidsdimension varit intressant att undersöka. Denna aspekt torde vara något för en framtida fördjupad studie över längre tidsrymd än ett år. Gustafsson anger en tänkbar tidsskala: "Genom kroppen står vi också i kontakt med omvärlden, vilket betyder att förändringar av kroppen medför en förändring i sättet att uppfatta omvärlden. Det ser vi tydligt vid övergångsfaser i livet som pubertet eller åldrande /.../" (Gustafsson, 2004, s. 75 f.).

6 Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Datainsamlingstillfällena I och III genomfördes anonymt vilket hade både sina för- och nackdelar. Fördelen var att en önskan om att eleven skulle svara så sanningsenligt som möjligt utan någon press på att kunna identifieras. Nackdelen var att vid eventuella skillnader i svaren vid de olika tillfällena inte kunde analyseras utifrån om det var samma elev som ändrat sin uppfattning. Rosenblatt hävdade att elever ofta svarar på det sätt denne tror att läraren förväntar sig och att det är av vikt att miljön tillåter eleven att fritt och subjektivt få reagera och tala även om det är negativa åsikter (Rosenblatt, 2002).

Iakttagelser i samband med slutintervjuerna vilka lett till egna erfarenheter som visar på frågandets problematik. Eleverna blev besvärade, tvekande och eftertänksamma. Var det den medlyssnade diktafonen som gjorde att eleverna reagerade annorlunda? De vägde sina ord viket krävde ett reflekterande lyssnande efter hur eleverna svarade, inte bara vad som sades, för att kunna isolera och kategorisera. Elevernas livsvärld och vår egen blev förbundna genom fenomenografin. Studiens resultat pekar på att elevernas upplevelse av statarlivet kännetecknas av en "levd kropp" som är en inlevelse och erfarenhet av statarnas svunna historiska och sociala sammanhang.

Även tidsavståndet mellan förstudie och huvudstudie har sina för- och nackdelar. "Med tidsavståndet dör inte bara lokala fördomar bort, utan också fördomar som styr sann förståelse kan göra sig gällande" (Gadamer s. 145). Genom upplägget med förstudie och huvudstudie kom vi att kalibrera frågeställningarna och även låta själva tiden bli föremål för analys. Att tiden som sådan är svärfångad beskrevs redan år 397 av Augustinus i sina *Bekännelser*. "Man kan egentligen inte säga att det finns tre tider...! Om man är noggrann kanske hellre säga: Det finns närvaro av förfluten tid, närvaro av nutid och närvaro av framtid. Dessa tre finns i själen och någon annan stans finner jag dem ej." (Vincent, 1999, s. 359)

6.2 Avslutande diskussion

Resultatet visar att eleverna beskriver sina upplevelser mer positivt i relation till traditionella klassrumsstudier. Positiva gruppdynamiska aspekter beskrivs och lärandet blir fördjupat och mer reflekterat över tid. Eleverna menade att de lärde sig mer än vanlig undervisning genom besöket och kanske berodde det på att exempelvis att ett intresse väcktes

hos eleverna genom upplevelsen. Statarlivet kunde innebära en ny kunskap som eleverna upplevde hade dolts för dem. Detta ledde till att de ställde vidare frågor om det fanns mer de inte hade hört talas om, det vill säga ett reflekterande förhållningssätt hade etablerats. Paradoxalt uppfattar vi skolans kunskapsfokus som kort, i den meningen att det ofta handlar om vad som kommer på provet, samtidigt som man talar om ett livslångt lärande, utan att se till vad som finns kvar efteråt.

Tidsavstånden mellan den historiska händelsen, statarlivet, och nutiden samt tidsavståndet mellan förstudie och slutintervjuer har inte varit oproblematiska, men just i problemet ligger också intressanta möjligheter. Distansen över tid är nyttig för att nå resultat då elevers för-domar har reducerats. Marcel Proust summerar tidens betydelse för människan och dess subjektiva erfarenheter av livsvärlden med att "det är en plats i Tiden - inte rummet - som konstituerar en människas hela liv och fyller det med mening" (Vincent, 2007, s. 360).

Målsättningen var att avgränsa studiens frågeställningar trots det har resultatet hotat att svämma över. Då uppgiften vilar på ett ämnesövergripande komplext arbetssätt där ämnena textkommunikation och fotografisk bild sammanstrålar har eleverna får mötas kring ett gemensamt projekt. Samtidigt har studiens fenomenografiska krav på avgränsning berett svårigheter. Efter bästa förmåga har vi hanterat problemen och insett att svaren i sig rymmer framtida möjligheter.

Frågornas öppna karaktär i huvudstudien besvaras emellanåt på ett sådant sätt att flera frågeställningar tangerades vilket försvårade analyserna. Även elevernas förändrade sätt att svara skapade behovet av ett reflekterat lyssnande. Vi måste ödmjukt inse att elevernas svar och analysen av dem gett upphov till nya perspektiv och fler nya frågor än dem som besvarats.

Wallander pekade på en bänk vid sjukhusets taxihållplats. De satte sig.

- I en utredning som den här hoppas man alltid att svaren är intressantare än frågorna...

- Hennes svar kommer skapa de frågor du behöver. (Mankell, 2001/1995, s. 321)

7 Referenser

Alexandersson, M. (1994). *Metod och medvetande*. Göteborg studies in educational sciences 96. Acta universitatis Gothoburgensis.

Bengtsson, J. (Red.). (1999). *Med Livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Comenius, J. A. (1657/1999). *Didactica Magna: Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.

Dewey, J. (1897/2003). Mitt pedagogiska credo. I T. Kroksmark (Red.), *Den tidlösa pedagogiken*. (2003). Lund: Studentlitteratur.

Egidius, H. (1978). *Riktningar i modern pedagogik – En översikt över de senast årtiondenas diskussioner om skolans metoder och undervisningens innehåll*. Stockholm: Natur och kultur.

Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och Metod i urval*: Lund: Daidalos.

Gustavsson, B. (2004). *Kunskapsfilosofi – tre kunskapsformer i historisk belysning*. Wahlström & Widstrand.

Haglund, B. (2003). Stimulated Recall - Några anteckningar om en metod att generera data. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8, 3.

Husserl, E. *Cartesianska meditationer – en inledning till fenomenologin* (1931/1992). Göteborg: Daidalos.

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik. *Didaktisk Tidskrift* 17, 2-3.

Kroksmark, T. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan. Texter ur Lev Vygotskijs Pedagogisk psykologi kommenterade som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

Mankell, H. (2001/1995). *Villospår*. Stockholm: Ordfront förlag.

Rosenblatt, L. M. (1938/2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Schuback, M. S. C. Språket talar. (2002). I A. Bengtsson (Red.), *Källarhändelser: Forum – nutidsplats för kultur*. (2007). Ersatz.

Sällström, P. (1999). Färgläran. I A. Bengtsson (Red.), *Källarhändelser: Forum – nutidsplats för kultur*. (2007). Ersatz.

Vincent, M. (1999). Om minnets förvandling hos Augustinus och Marcel Proust. I A. Bengtsson (Red.), *Källarhändelser: Forum – nutidsplats för kultur*. (2007). Ersatz.

Vygotskij, L. S. (1926/2003). Psykologin och lärararen. I T. Kroksmark (Red.), *Den tidlösa pedagogiken*. (2003). Lund: Studentlitteratur.

På jakt efter tiden som flytt – statarliv

Startskott för denna uppgift utgör vår vistelse på Statarmuseet i Torup. Närvaro under detta besök är naturligtvis förutsättningen för ett lyckat arbete. Öppna dina sinnen, lyssna noga och deltag aktivt under det dygn du ska leva statarliv. Förhoppningsvis kommer du redan under besöket att få uppslag till det du ska skriva framöver. Formen för uppdraget är en text (artikel, essä, reportage exempelvis) som ska ingå i en informationsbroschyr. Viktigt är att du får ett meningsfullt innehåll i din text och att ett intresse väcks hos läsaren. Ett viktigt led i skrivuppgiften är **informationssökning**. Det förutsätts att du söker i tillförlitliga källor såsom Stadsarkivet, Landsarkivet eller något tidningsarkiv, men även intervjuer med väl valda personer är tänkbara och tillförlitliga källor. Biblioteket är även värt ett besök.

Du ska redogöra för hela processen för ditt arbete, det vill säga från idé till färdig produkt, i en loggbok kontinuerligt. I denna loggbok ska du redogöra för ditt arbete grundligt. Ställ även frågan om du kan göra på **ett annat sätt** beträffande exempelvis tillvägagångssätt, information, layout och bilder. Vid minst ett tillfälle ska arbetet korrekturläsas av en kamrat, vilket redogörs för i loggboken i form av kamratens anteckningar.

Lärarens funktion är under denna skrivuppgift handledarens och du ska boka in två handledarträffar då du redogör för ditt arbete och tankar. För övrigt kommer du att förfoga förhållandevis fritt över merparten av kommande lektioner men **viktigt är att alla tider hålls**.

Du ska utforma din text i InDesign (använd boken). **Följande parametrar ska uppfyllas för att minst nå betyget Godkänd:**

- ❖ Rubriker (huvud – och underrubriker), en ingress, anfang och tydlig styckeindelning.
- ❖ Relevanta och pedagogiska bilder.
- ❖ Liggande orientering, A4 som vikes till A5. Lämpligen två spalter på vardera sida. Teckensnitt Times new roman och teckenstorlek 12 i brödtext. Minst fyra sidor.
- ❖ Loggbok förs kontinuerligt.
- ❖ Inlämning inom angiven tid.

Uppgiften lämnas in onsdagen den 14 maj, tillsammans med loggboken. Seminarium hålls onsdagen den 20 maj. Därefter sätts de olika delarna samman till en broschyr gemensamt.

Intervju fredagen den 8 maj 2009

Denna intervju ligger till grund för en uppsats i lärande om hur elever uppfattar ett upplevelsebaserat lärande. Är det ok att ställa upp/känns det bra. Du vet att du när som helst kan avbryta ditt deltagande. Din medverkan och dina svar kommer att behandlas anonymt och du är i uppsatsen oidentifierad.

- Hur upplevde du att leva ett statarliv?
- Hur tror du att din erfarenhet av statarlivet påverkats? Upplever du att du förstår statarlivets villkor annorlunda genom besöket?
- Vad är det för bestående intryck, från ha levt statarlivet, som du kommer att ta med dig i livet?
- Under statarlivet kom du att möta kamraterna i gruppen på ett annorlunda vis. Hur tror du detta påverkat dig själv och ditt samarbete med dina kamrater under kursens fortsättning?