

This document is an historical remnant. It belongs to the collection Skeptron Web Archive (included in Donald Broady's archive) that mirrors parts of the public Skeptron web site as it appeared on 31 December 2019, containing material from the research group Sociology of Education and Culture (SEC) and the research programme Digital Literature (DL). The contents and file names are unchanged while character and layout encoding of older pages has been updated for technical reasons. Most links are dead. A number of documents of negligible historical interest as well as the collaborators' personal pages are omitted.

The site's internet address was since Summer 1993 www.nada.kth.se/~broady/ and since 2006 www.skeptron.uu.se/broady/sec/.

SKOLANS KRAV OCH ELEVERS HABITUS Del 3: Gymnasieelevers projektarbete

Bakgrund och syfte

Skolväsendet har under 90-talet reformerats för att öka elevernas och föräldrarnas valfrihet. Samtidigt pågår en relativt genomgripande förändring från kollektiva till individbaserade arbetsformer. Här presenteras tredje delen i ett longitudinellt projekt, med den övergripande frågan: *Hur förhåller sig elever, med skiftande bakgrund, till skolarbete på eget ansvar?* Frågan har tidigare belysts med utgångspunkt i två exempel från elevernas skolvardag. Till grund för projektet ligger en avhandling om elevers eget arbete i årskurs 4-6 (Österlind 1998). En uppföljning, i årskurs 7-9, fokuserar samma elevers förhållningssätt till läxor (Österlind 2001). Föreliggande undersökning tar sin utgångspunkt i elevernas förhållningssätt till projektarbetet, ett nytt inslag i slutet av gymnasiet, som berör samtliga elever och program.

Gymnasieskolans projektarbete som infördes läsåret 02/03 ställer krav på elevens kreativitet och förmåga att ta initiativ och arbeta självständigt, eleven ska även kunna be om vägledning och ta emot och göra något konstruktivt av kritiska synpunkter.Handledning förväntas ske återkommande, på elevens initiativ, och loggbok skall skrivas. Inte bara det färdiga arbetet utan även processen skall bedömas och betygsättas av handledaren, i samråd med en extern medbedömare (Gy 2000:20). Gymnasieskolans projektarbete är unikt i och med att det är en relativt omfattande kurs (100 p) som saknar specifikt ämnesinnehåll och ämnesanknytning. Det enda uttalade innehållsliga kravet är att projektarbetet skall styras av respektive program mål. Däremot formuleras kriterier för arbetets form, vilket gör det till ett tydligt exempel på 'form som innehåll' i undervisningen.

Syftet med studien i sin helhet är att ge en bild av hur elevers förhållningssätt till skolarbete på eget ansvar utvecklas över tid - i relation till bakgrundsfaktorer, skolframgång och utbildningsval. Delstudiens specifika mål är:

- att beskriva elevers förhållningssätt till projektarbetet på gymnasiet
- att relatera förhållningssätten till studieresultat, gymnasieprogram och social bakgrund
- att belysa utvecklingen, över tid, av elevers förhållningssätt till skolarbete på eget ansvar

Utgångspunkter

En uttalad målsättning med den svenska utbildningspolitiken har varit att individens val av högre utbildning ska baseras på intresse och förmåga. Trots decenniernas strävan att göra utbildning mer eller mindre oberoende av social bakgrund, visar det sig gång på gång att bakgrundsfaktorer har en stark genomslagskraft både direkt och

indirekt, när det gäller elevers skolframgång och val av utbildning (se t.ex. Härnqvist 1992). Ökad valfrihet för eleverna tycks ge ökat inflytande åt bakgrundsfaktorer men ger samtidigt större utrymme för individuella preferenser och ambitioner – vilket nog delvis är samma sak (för ett mer utvecklat resonemang se Österlind 1998). Vi 'vet' alltså att det säkraste sättet att lyckas i skolan är att ha högutbildade/välsituerade föräldrar. Vad vi ännu inte vet är: Hur går det till? Vad är det som sker *i skolan* som i någon mening tillåter, vidmakthåller eller rentav förstärker bakgrundsfaktorernas inflytande på elevernas betyg och utbildningsval?

En utgångspunkt för studien är att vårt perspektiv på omvärlden formas av våra tidigare erfarenheter, men att det alltid finns utrymme för alternativa tolkningar och handlingar. Bourdieu (1990) beskriver dessa förhållanden och klargör med hjälp av begreppet *habitus* de till synes motstridiga inslagen av tradition och förnyelse, mönster och avvikelser från mönster i människors liv. Innanför skolans väggar betyder det att eleverna tillskriver vardagliga händelser en innebörd, och konstruerar egna förklaringar, som ibland överensstämmer med vad läraren tänkt sig, ibland inte. Elevernas tolkningar av skolarbetets innebörd varierar, beroende på deras bakgrund och erfarenheter, och påverkar i hög grad deras slutsatser och agerande (jfr Callewaert & Nilsson 1980, Carlgren 1997a, Ekerwald 1983, Lindblad 1994). När det gäller arbetsformerna beskrivs i vissa studier ett tydligt samband mellan arbetsformer och skolframgång i relation till elevernas bakgrund (se t.ex. Bossert 1979, Heath 1983, Mehan 1979, Phelan m.fl. 1991, Whang & Stiles 1976). Sambandet har ofta beskrivits i termer av att öppna uppgifter inom till synes vida ramar framstår som oklara och skapar osäkerhet hos elever vars föräldrar är lågutbildade (Bernstein 1975, Kallós 1978, Petterson & Åsén 1989). Även sammanhanget i skolan påverkar elevernas förståelse av arbetet (Carlgren 1999) så att en och samma uppgift kan tolkas olika beroende på inom vilket ämne den presenteras (jfr Säljö & Wyndhamn 1990). Detta antyder att gymnasiets projektarbete kan framstå som mer eller mindre självklart dels inom olika program och dels för olika elever.

Ett sätt att se på skolans inre verksamhet erbjuds av den läroplansforskning som skiljer på den explicita läroplanen och det genomförda eller upplevda innehållet, det som ibland har kallats den dolda läroplanen (se Broady 1980, Carlgren 1997b), ibland undervisningens latenta innehåll (Hlebowitsh 1994). Arbetsformerna fungerar dels som en inskolning i vissa sätt att tänka och handla och därigenom som en indirekt form av disciplinering, dels som underlag för elevernas eget meningsskapande. Om arbetsformerna betraktas som innehållsliga kan man iakta en tydlig förändring, en förskjutning av ansvar för skolarbetet från läraren till eleven, som ackompanjerar valfriheten och de individbaserade arbetsformerna. *Förmåga till individuellt ansvarstagande har trätt fram som ett huvudinnehåll i undervisningen* såväl latent som manifest (jfr Lpo 94, Lpf 94). Detta kan förstås i relation till en förändrad lärarroll, från mer direkt, explicit styrning till mer indirekt och diskret styrning, och ett behov av nya former för disciplinering, där självdisciplin framstår som det mest önskvärda och gångbara. Det förefaller angeläget att studera hur individbaserade undervisningsformer – med betoning på planering, ansvar, och självdisciplin –

fungerar i förhållande till elever med skiftande bakgrund, och om dessa arbetsformer är utvecklande och meningsfulla för alla elever.

Forskning kring individbaserade arbetsformer beskriver vissa problem (se Österlind 1998). En avsikt med ökad valfrihet är att öka elevernas motivation. Det förefaller dock som om arbetssättet fungerar bäst för de elever som redan är motiverade (jfr Naeslund 2001). Jedeskog (2001) talar om vinnare och förlorare och menar att skillnaden befästs när inskolningen inte anpassas till elevernas förkunskaper och förförståelse. I en studie av hur elever i grundskolans senare år tar sig an att skriva "forskningsrapporter" hävdar Nilsson (2002) att man kan ifrågasätta individualisering i form av ensamarbete, eftersom det är tveksamt om någon kunskapsutveckling sker. Elever i åldersblandad undervisning påtalar brist på kontinuitet i sina sociala kontakter (Vinterek 2001), något som antyder att fungerande socialt samspel kan vara lika viktigt som många valmöjligheter. Fritzen (Skolverket 2001) menar att gymnasie-skolan i samband med ökad valfrihet har utvecklats mot en alltför stark individorientering, hon ser projektarbetet som en chans att bryta den utvecklingen.

En metodologisk utgångspunkt är att kvalitativa kategorier kan vara meningsfulla i andra sammanhang än där de först konstruerades. Det gäller att inte förväxla det man söker kunskap om (kunskapsobjektet) med det man studerar (studieobjektet) för att nå denna kunskap (se Forsberg 2000, Molander 1990). Här är kunskapsobjektet hur elever, över tid, förhåller sig till skolarbete på eget ansvar, medan studieobjekten: eget arbete, läxor och projektarbete utgör *exempel* på skolarbete på eget ansvar. Detta tillvägagångssätt medför generaliseringar som kan diskuteras (se Österlind 2001). Jag menar dock att de valda studieobjekten, trots olikheter, liknar varandra i väsentliga avseenden; de kräver överblick, planeringsförmåga och självdisciplin, samtidigt som de ger utrymme för egna val, prioriteringar och strategier.

Resultat från delstudie 1 och 2

Nedan presenteras tidigare delstudier, med den övergripande frågeställningen: Hur förhåller sig elever till skolarbete på eget ansvar? Vilka tolkningar gör de av innebörden i det egna skolarbetet? Vilka strategier väljer de? Hur samspelar elevernas förhållningssätt med deras sociala bakgrund? Hur förändras elevernas förhållningssätt över tid?

Elevers förhållningssätt till eget arbete – att själv planera sitt skolarbete

I den ursprungliga studien (Österlind 1998) undersöktes hur elever uppfattar att själva planera sitt skolarbete, i samband med s.k. eget arbete.¹ Studien bygger på intervjuer med 49 elever i två åldersblandade klasser (årsk 4-6). Intervjuerna fokuserade planering dels som begrepp och företeelse utanför skolan, dels utifrån den planeringsbok som användes i samband med eget arbete. Intervjumaterialet

¹ Eget arbete är ett organisatoriskt alternativ till traditionell helklassundervisning, som betonar elevens eget ansvar (och inflytande). E. a. innebär att eleverna arbetar individuellt, med uppgifter av olika svårighetsgrad i olika ämnen. Ofta gör eleverna en skriftlig planering/utvärdering av arbetet varje vecka, i sin planeringsbok.

analyserades fenomenografiskt, men knutet till individer, med sikte på elevernas förhållningssätt, där elevernas sätt att tänka kring, förstå och ge mening åt en företeelse, men även känslomässiga aspekter och beskrivna handlingssätt inkluderades. Som ett resultat av analysen konstruerades fem förhållningssätt; frihetligt, prestationsinriktat, godvilligt, oreflekterat och motvilligt. Elever med ett frihetligt förhållningssätt tycktes överordna sig det som planerats, medan elever med ett godvilligt, oreflekterat eller motvilligt förhållningssätt istället betonade vikten av att rätta sig efter eller underordna sig det som planerats. Det prestationsinriktade förhållningssättet innebar att planeringen underordnades ett krav på effektivitet.

En följdfråga var hur elevernas förhållningssätt samspelade med deras skiftande bakgrund. När resultaten av den fenomenografiska analysen relaterades till sociokulturella kategorier visade sig ett högst påtagligt samband. Ett frihetligt eller prestationsinriktat förhållningssätt tycktes vara nära förbundet med rikliga respektive goda resurser inom familjen. Elever från familjer med måttliga eller begränsade resurser hade däremot i många fall gett uttryck för ett godvilligt eller oreflekterat förhållningssätt (Österlind 1998).

Resultatet väcker bl.a. frågor om förhållningssättens giltighet. Kan liknande förhållningssätt urskiljas även hos äldre elever? Lindblad m.fl. (1991) studerade högstadie- och gymnasie-elever under lärarstrejken 1989. Elevernas responser på en extraordinär skolsituation beskrivs i närliggande termer, trots att de eleverna var tre till åtta år äldre än i mitt material. Även en beskrivning av amerikanska studenter (Phelan m.fl. 1991) visar tydliga likheter med betydligt yngre, svenska elevers förhållningssätt. Men ungdomar är inne i en period av stark utveckling. Hur pass bestående eller föränderliga är individernas förhållningssätt?

Elevers förhållningssätt till läxor – en uppföljning

För att söka svar på dessa frågor genomfördes en uppföljande studie när eleverna gick i årskurs 7-9 (Österlind 2001). Uppläggningsen var likartad, baserad på individuella intervjuer, den här gången med 44 elever (bortfall 10%). I fokus för intervjuerna stod elevernas läxor.

Läxor är i motsats till eget arbete inget nytt fenomen, tvärtom är de ett allmänt inslag i elevers vardag. Läxor har dock vissa likheter med eget arbete, de utförs på eget ansvar, och därmed finns ett handlingsutrymme som gör att olika förhållningssätt kan komma till uttryck, t.ex. när det gäller hur eleven prioriterar, vilka strategier som används etc. Läxor är också en företeelse i skärningspunkten mellan skolans krav, hemmets inställning till studier, kamratpåverkan och individens egna ambitioner (jfr Ljunggren 1993, Hellsten 1997).

Analysen omfattade hur eleverna tänker kring läxor, vad de känner inför hemarbetet och vilka strategier de använder sig av. Fyra av de fem förhållningssätten gick att identifiera även vid det andra undersökningstillfället. För några elever är inre motstånd ett stort och svårösligt problem, därav en ny kategori; ett ambivalent förhållningssätt. Förhållningssätten visade sig alltså vara relativt giltiga, trots förändringar i elevernas ålder och skolsituation. När det gäller frågan om stabiliteten i individernas förhållningssätt framkom en viss föränderlighet över tid. Hälften av

eleverna uttryckte ett förändrat förhållningssätt vid andra undersökningstillfället. Förändringarna följde vissa mönster och kan ses som uttryck för en rimlig utveckling. Ett samband, som bör utforskas närmare, kunde skönjas mellan förhållningssätt och betygsnivå.

Gymnasieelevers projektarbete (delstudie 3)

Skolarbete på eget ansvar betyder olika saker för olika elever. Hur hanterar eleverna kravet på ett självständigt projektarbete? Vilka faktorer bidrar enligt eleverna själva till att underlätta eller försvåra arbetet? Hur ser relationen ut mellan elevernas förhållningssätt till projektarbetet och deras betyg, sociala bakgrund och framtidsplaner? Hur kan detta studeras?

Fenomenografi används för att studera uppfattningar eller förhållningssätt. Som jag ser det är uppfattningar, som delar i ett system av tankar, känslor, handlingar och perspektiv, ett sätt att beskriva något av det som utgör människors habitus. Habitusbegreppet kan då användas för att diskutera de skilda uppfattningar som växt fram hos olika elevgrupper (se Österlind 1998).

Den avslutande datainsamlingen genomförs i form av individuella intervjuer med eleverna som nu uppnått gymnasieåldern. Samtliga elever intervjuas vid samma tidpunkt i studierna, nämligen vårterminen i gymnasiet årskurs tre (avslutat). Analysen sker i två steg. I delstudie 3 granskas materialet med fokus på projektarbetet i sig, där elevernas strategier och resultat relateras till projektarbetets karaktär, vilket program de går på, hur de upplevt handledning och andra stödfunktioner etc. Därefter görs en sammanfattande analys av hela materialet inklusive de tidigare studierna, med fokus på elevernas utveckling över tid och eventuella mönster för hur förhållningssätten förändras eller består. Tack vare en forskarassistenttjänst har jag tid för bearbetning och analys av materialet från den tredje delstudien, samt tid för en mer omfattande, integrerande analys och avrapportering av hela datamaterialet.

År 2005: Bearbetning och analys av intervjuer med fokus på gymnasieskolans projektarbete, i

relation till programval, skolframgång/betyg och social bakgrund.

Redovisas i artikelform, konferensbidrag våren 06.

År 2006: Analys av data från samtliga tre delstudier, med fokus på förändringar över tid i

elevers förhållningssätt till skolarbete på eget ansvar.

År 2007: Slutrapport, artiklar, konferensbidrag våren 08.

Förväntade resultat

De resultat som kan förväntas är av olika slag. För det första resultat av traditionell karaktär, som ger kunskap om hur eleverna tolkar och hanterar projektarbetet i gymnasieskolan.

Eftersom det är ett nytt inslag i gymnasiestudierna bör det vara av stort intresse med detaljerade beskrivningar av elevernas uppfattningar och strategier. Resultat av en annan art är de möjligheter till kartläggning av elevers utveckling över tid som

upprepade undersökningar erbjuder. Longitudinella studier av kvalitativ karaktär är relativt sällsynta, vilket är märkligt eftersom pedagogik kan sägas handla om processer, nya erfarenheter i samband med yttre och inre förändringar. Förhoppningen är att resultaten ska kunna ge större förståelse för olika elevgruppers väg genom den grundläggande utbildningen, hur och varför den utformas på olika sätt. Resultaten förväntas belysa sambandet mellan elevers upplevelser och erfarenheter av skolan, och deras sätt att förstå, förhålla sig till och ge mening åt skolarbetet. Bådadera är beroende av elevernas perspektiv och synsätt, vilka i sin tur är beroende – men inte avgörs – av deras bakgrund. Resultaten bör ge underlag för en fördjupad diskussion om värdet av individbaserade arbetsformer för elever i olika åldrar och sammanhang. Eventuellt kan resultaten även bidra till att lyfta fram elevers erfarenheter, reflexioner och förslag när det gäller projektarbetet, vilket borde vara värdefullt ur flera aspekter. Slutligen kan eventuellt vissa metodologiska resultat utvinnas. Det kan handla dels om kvalitativa kategoriers generaliserbarhet, dels om rimligheten i att studera en fråga utifrån skilda fenomen. Ytterligare en aspekt är fenomenografi som ett sätt att studera habitus, och habitusbegreppet som ett sätt att förstå och diskutera fenomenografiska forskningsresultat.

Enligt Mehan (1992) och Broady (SOU 2000:39 s 5-16) är det angeläget att stora statistiska studier av hur elever och föräldrar agerar inom utbildningssystemet kompletteras med t.ex. intervjustudier, för att underlätta tolkningen av de storskaliga undersökningarna. Broady påtalar också behovet av ytterligare kunskap om sambanden mellan olika nivåer i utbildningssystemet. Väsentligt, inte minst mot bakgrund av att en positiv utveckling för gruppen svagpresterande elever tycks ha brutits vid övergången till det programutformade gymnasiet (SOU 2000:39). Förändrade arbets- och disciplineringsformer i skolan avläses, tolkas och används på olika sätt av olika elever. Den första studien visade en påtaglig samvariation mellan elevers förhållningssätt och deras sociala bakgrund. Den andra studien visade att individernas förhållningssätt i viss mån är föränderliga. Dessa resultat kan ses som uttryck för determinism och handlingsfrihet, i en oklar form av samexistens. Att enskilda elevers förhållningssätt faktiskt förändras är ett resultat som förtjänar att lyftas fram. Kanske kan en fördjupad redogörelse ägnas åt elever som avviker positivt, dvs överträffar förväntningarna, trots inlärningssvårigheter och mindre gynnsamma bakgrundsfaktorer.

Ur ett pedagogiskt perspektiv blir det intressant att genom en återblick undersöka vilka faktorer *inom skolan* som enligt eleverna själva spelat in och påverkat dem och deras studier.

När det gäller gymnasieskolans projektarbete är det ett större självständigt arbete, som om det inte introduceras och stöds på ett pedagogiskt genomtänkt sätt utlämnar eleven åt sina förkunskaper och eventuella möjligheter till externt stöd, vilket innebär en ökad risk för sociokulturellt betingade misslyckanden. Å andra sidan bör undersökningen kunna påvisa pedagogiska faktorer av betydelse för att även "svaga" elever ska lyckas med projektarbetet. Elevernas förhållningssätt mot slutet av gymnasieskolan är av intresse, eftersom det går att följa deras utveckling över en stor del av skoltiden. Elevernas val av gymnasieprogram och deras studieresultat är

också av betydelse i sammanhanget, liksom deras framtidsplaner beträffande studier och yrkesval. Det gäller att försöka förstå vad som händer i skolan, under skoltiden, som frigör eller konserverar elevernas sätt att förhålla sig till skola och utbildning.

Etiska aspekter

Utöver allmänna forskningsetiska frågor, som informanternas rätt till information, respekt och möjlighet att när som helst avbryta sin medverkan, aktualiseras etiska aspekter i o m att information om social bakgrund tas in. Informationen lämnas genom informanterna själva och söks inte i registerdata, men är likafullt av känslig karaktär. Informanterna är över 18 år, men i samband med frågan om ev. intervju skickas även information till deras målsmän. Materialet behandlas konfidentiellt och i den färdiga rapporten vidtas åtgärder för att skydda enskilda personers identitet. Det rika materialet ger möjlighet att specialstudera vissa grupper, t.ex. flickor, elever med utländsk bakgrund osv. Syftet med studien är dock alltid att finna och beskriva mönster, inte enskilda individer.

Referenser

- Bernstein, B. (1975). Om samhällsklass och den osynliga pedagogiken. I B. Bernstein & U.P. Lundgren (Red.), *Makt, kontroll och pedagogik* (s. 48-65). Liber, Sthlm.
- Bossert, S. T. (1979). *Tasks and social relationships in classrooms. A study of instructional organization and its consequences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, P. (1980/1990). Structures, habitus, practices. I P. Bourdieu, *The Logic of Practice* (s. 52-65). Polity Press, Cambridge, England.
- Broady, D. (1980). Den dolda läroplanen. *Kritisk utbildningstidskrift*, (16), 4-55.
- Callewaert, S. & Nilsson, B. A. (1980). *Skolklassen som socialt system: lektionsanalyser*. (Ak. avh.). Lunds Bok & Tidskrifts AB, Lund.
- Carlgrén, I. (1997a). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk pedagogik*, 17(1), 8-27.
- Carlgrén, I. (1997b). Från misstänksamhetens till möjligheternas pedagogik. Den dolda läroplanen, progressivismen och den kritiska forskningen. *Kritisk utbildningstidskrift*, 85(1), 6-19.
- Carlgrén, I. (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Studnetlitteratur, Lund.
- Ekerwald, H. (1983). Den intelligenta medelklassen. En litteraturstudie över social bakgrund och studieresultat. (*Studia Sociologica Upsaliensia*, 20). A&W.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. (Uppsala Studies in Education, 93). Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala.
- Gy2000:20. *Projektarbete. Kursplan, betygskriterier och kommentarer*.
- Heath, S.B. (1983). *Ways With Words*. Cambridge University Press, New York.
- Hellsten, J.-O. (1997). Lärare är inget att orda om. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(3), 205-220.
- Hlebowitsh, P. S. (1994). The forgotten hidden curriculum. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(4), 339-349.
- Härnqvist, K. (1992). Utbildningsreformer och social selection. I R. Åberg (Red.), *Social bakgrund, utbildning, livschanser* (s. 71-88). Carlssons, Sthlm.

- Jedeskog, G. (2001). "Maila mig sen!" Lärarintentioner och förändrade gränser för elevers arbete. Inst. f. beteendevetenskap, Linköpings universitet, Linköping.
- Kallós, D. (1978). Den nya pedagogiken. En analys av den sk dialogpedagogiken som svenskt samhällsfenomen. Wahlström & Widstrand, Stockholm.
- Lindblad, S. (1994). Skolkarriär och levnadsbana. I R. Erikson & J. O. Jonsson (Red.), *Sorteringen i skolan. Studier av snedrekrytering och utbildningens konsekvenser* (s. 172-225). Carlssons, Stockholm.
- Lindblad, S., Hansson, A., Mardones Hernández, S. & Pérez Prieto, H. (1991). Skola utan lärare: Vad innebar lärarnas strejk för eleverna? *Nordisk pedagogik*, (2), 99-113.
- Ljunggren, C. (1993). Undervisning som kommunikation - om läxor och behovet av offentliga samtal i skolan. *Utbildning och demokrati*, 2(1), 9-21.
- Lpf 94. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Utbildningsdepartementet, Stockholm.
- Lpo 94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet 1994. Utbildningsdep., Stockholm.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Mehan, H. (1992). Understanding inequality in schools: The contribution of interpretive studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- Molander, B. (1990). *Vetenskapsfilosofi. En bok om vetenskapen och den vetenskapande människan*. Thales, Stockholm.
- Naeslund, L. (2001). Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola. Inst. f. beteendevet. rapp. nr 5, Linköpings universitet.
- Nilsson, N.-E. (2002). "Skriv med egna ord." En studie av läroprocesser när elever i grundskolans senare år skriver "forskningsrapporter". Ak. Avh. Malmö högskola, Malmö.
- Petterson, S. & Åsén, G. (1989). *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet*. (Ak. avh.). HLS förlag, Stockholm.
- Phelan, P., Locke Davidson, A. & Cao, H. T. (1991). Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224-250.
- Skolverket (2001). *Projektarbetet - en utmaning och en möjlighet*. Best.nr. 01:674, Liber, Stockholm.
- SOU (2000:39). *Välfärd och skola. Antologi från kommittén välfärdsbokslut*. Stockholm.
- Säljö, R. & Wyndhamn, J. (1990). Problem-solving, academic performance and situated reasoning. A study of joint cognitive activity in the formal setting. *British Journal of Educational Research*, 60, 245-254.
- Wang, M. C. & Stiles, B. (1976). An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13(3), 159-179.
- Vinterek, M. (2001). Åldersblandning i skolan. Elevers erfarenheter. Ak. Avh. Umeå univ.
- Österlind, E. (1998). Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete. (Uppsala Studies in Education, 75). Acta Universitatis Upsaliensis.
- Österlind, E. (2001). Elevers förhållningssätt till läxor. En uppföljningsstudie. Institutionen för kultur och lärande, rapp. nr 2001:1. Högskolan Dalarna, Falun.