

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Lärarytbildningen

Läsundervisning i relation till läroplaner och lärandeteorier.

- Åtta pedagogers tankar.

Författare

Mika Pedersen

Martina Thomasson

Handledare

Bengt Selghed

www.hkr.se

Läsundervisning i relation till läroplaner och lärandeteorier. - Åtta pedagogers tankar.

Abstract

Detta arbete syftar till att få en djupare förståelse för hur och varför läsundervisningen ser ut som den gör i årskurs ett i några skolor. Åtta intervjuer, med verksamma pedagoger, har genomförts. Dessa pedagoger har, under ett läsår, de senaste tre åren varit verksamma i årskurs ett och därmed arbetat med läsinläring.

I litteraturdelen beskrivs de olika läroplanerna för grundskolan som varit gällande sedan 1962 samt några metoder för läsinläring. Som teoretisk utgångspunkt beskrivs tre olika lärandeteorier; behaviorism, kognitivism samt konstruktivism. Dessa lärandeteorier ligger till grund för analysen av intervju svaren.

Det framkommer i resultatet vilka förutsättningar för lärande som pedagogerna anser som viktiga, vilken erfarenhet de har av Lpo 94 samt hur de uppfattar att de bedriver sin läsundervisning. Dessa resultat diskuterar vi därefter utifrån läroplaner, metoder för läsinläring samt teorier om lärande.

Slutsatsen är att pedagogerna använder sig av antingen en på förhand bestämd metod i sin läsundervisning eller varierar denna utifrån eleverna.

Ämnesord: Läroplaner, läsinlärningsmetoder, behaviorism, kognitivism, konstruktivism

1 Inledning och bakgrund	5
1.1 Historisk tillbakablick	5
1.2 Syfte	6
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Läroplaner	7
2.1.1 Läroplan för grundskolan 1962	7
2.1.2 Läroplan för grundskolan 1969	8
2.1.3 Läroplan för grundskolan 1980	9
2.1.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94	10
2.1.5 Skillnader mellan läroplanerna	11
2.2 Metoder för läsinläring	12
2.2.1 Wittingmetoden	12
2.2.2 LTG-metoden Läsning på talets grund	12
3 Teoretiska utgångspunkter	14
3.1 Behaviorism	14
3.2 Kognitivism	15
3.3 Konstruktivism	17
3.4 Problemformulering	19
4 Metod	20
4.1 Metodval	20
4.2 Målgrupp	20
4.3 Genomförande	21
4.4 Etiska överväganden	21
5 Resultat	23
5.1 Erfarenhet av Lpo 94	23
5.1.1 Tolkningsutrymme i Lpo 94	23
5.1.2 Lpo 94 som uppslagsverk	25
5.2 Förutsättningar för lärande	25
5.2.1 En lustfylld och varierad undervisning	25
5.2.2 En självförtroendeskapande undervisning	26
5.2.3 En undervisning i samspel med andra	26
5.2.4 En individanpassad undervisning	27
5.2.5 Oklar syn på elevers lärande	27
5.3 Pedagogernas olika läsundervisning	27
5.3.1 Bestämd metod i läsundervisningen	27
5.3.2 Varierad läsundervisning	28
6 Diskussion	30
6.1 Reflektion över resultat	30
6.2 Metoddiskussion	34
6.3 Slutsats	35
6.4 Vidare forskning	36
7 Sammanfattning	37
Referenslista	39

Böcker	39
Föreläsningar	40
Internet	40
Bilaga 1	41
Intervjufrågor	41

1 Inledning och bakgrund

Under hela lärarutbildningen har vi som studenter fått följa en röd tråd av läroplanernas betydelse i undervisningen. Vi har även fått ta del av olika lärandeteorier och har utifrån egna erfarenheter, tankar och uppfattningar fått ta ställning till dessa. Läroplanerna är ett av många styrdokument som alla verksamma pedagoger, inom olika skolverksamheter, har plikt att följa. Inom ramen för skolverksamheterna finns en rad olika läroplaner. I denna uppsats har vi valt att fokusera på de läroplaner som var och är gällande för grundskolan, vilket innefattar åren från 1962 fram till idag. Anledningen till valet av detta undersökningsområde är att vi under den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu) har haft svårt att koppla pedagogernas undervisning till rådande läroplan. Vid informella samtal med dessa pedagoger har vi haft svårt att förankra deras tankar om läsundervisning i förhållande till olika lärandeteorier. Vi har även fått uppfattningen att pedagoger ute i verkligheten känner att de inte fått tillräcklig utbildning i läsinlärning. I media har även fokuserats att elever går ut grundskolan utan att ha uppnått kravet för godkänt i svenska.

1.1 Historisk tillbakablick

I mitten på 1950-talet möttes politikerna för att ta ställning till "...1900-talets mest genomgripande skolbeslut", vilket innebar att alla skolpliktiga barn skulle ha en gemensam skola. Detta ledde till en stor utredning, "...1957 års skolberedning" (Richardsson, 2004 s. 121). Därefter beslutade riksdagen i samband med grundskolereformen 1962 om allmän nioårig grundskola, vilket ledde till att en läroplan, *Läroplan för grundskolan* (Lgr 62), utvecklades (Richardsson, 2005). Under 1960-talet var det Skinners behavioristiska syn på inlärning som påverkade skolan (Brante, 070829).

Efter att ha arbetat efter Lgr 62 i sex år ville politikerna att man skulle arbeta mot en alltmer enhetlig skola. "I avsikt att åstadkomma en organisatorisk förenkling och att anpassa timplanerna till de önskemål som majoriteten av eleverna visat, förelades 1968 års riksdag ett [...] utarbetat förslag till *revidering av läroplanen*" (Richardsson, 2004 s. 124). Riksdagen antog förslaget. Grundskolans läroplan omarbetades 1969, vilket gav grundskolan i Sverige en ny läroplan, *Läroplan för grundskolan* (Lgr 69), som var snarlik föregångaren. Tanken med Lgr 69 var även att konkretisera anvisningarna till pedagogerna, om hur man bör arbeta för att nå målen (Svingby, 1979 s. 159).

Fram till 1970-talet hade det fokuserats mer på skolans yttre organisation, än på den inre. Detta ledde till stor oro i skolan, undervisningen försämrades och många pedagoger sökte sig i ökad omfattning bort från skolan. Detta påverkade även eleverna som reagerade med skolk (Svingby, 1979). På grund av detta beslutades det ännu en gång att en ny läroplan behövdes, *Läroplan för grundskolan* (Lgr 80), vilket medförde en förändring beträffande läroplanernas utveckling. Den nya läroplanen innebar att pedagogerna fick större valfrihet då det gällde vägen att nå målen. ”Huvudmomenten är kortfattat formulerade så att större utrymme ges för lärarnas tolkningsfrihet än i föregående kursplaner” (Linde, 2005 s. 37).

1992 genomfördes en reform som innebar att kommunerna blev huvudmän för skolorna. 1994 kom den nya läroplanen för grundskolan och 1998 utökades den till att även innefatta förskoleklassen och fritidshemmet. Den nuvarande läroplanen, *läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, kallas vidare för Lpo 94. ”Principen för styrning i den nya läroplanen kallas ”deltagande målstyrning” och det innebär att målen för elevernas lärande anges men däremot anges det inte på något detaljerat sätt genom vilket stoff eleverna skall nå målen” (Linde, 2005 s. 39).

Lgr 80 grundar sig på Piagets kognitivistiska lärandeteori, och i Lpo 94 är det Piagets, Vygotskijs samt Deweys tankar som lyser i genom (Brante, 070829).

1.2 Syfte

Som tidigare nämnts har det under vår verksamhetsförlagda utbildning varit svårt att koppla pedagogernas undervisning till olika lärandeteorier och läroplaner. Därav har ett intresse väckts för att undersöka, genom intervjuer, vilka tankar pedagoger idag har om sin undervisning.

Syftet med uppsatsen är att göra en historisk tillbakablick, från Lgr 62 och fram till Lpo 94, samt försöka koppla olika lärandeteorier till dessa. Detta för att få en ökad förståelse för hur, läsundervisningen i årskurs ett ser ut i några skolor idag. Pedagogernas tankar om läsundervisningen kommer, i diskussionen, att tolkas och diskuteras utifrån lärandeteorier samt läroplanerna. Anledningen till valet av att fokusera på läsundervisningen, istället för undervisningen i allmänhet, gjordes eftersom vi är intresserade av läsinläring samt för att begränsa arbetets omfattning.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången beskriver vi de olika läroplanerna samt olika metoder för läsinlärning.

2.1 Läroplaner

Nedan sammanfattas de läroplaner för grundskolan som varit aktuella sedan 1962, samt de skillnader som upptäckts dem emellan.

2.1.1 Läroplan för grundskolan 1962

Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) är grundskolans första läroplan och innehåller närmre 500 sidor varav mer än 300 sidor är kursplaner. I kursplanen redovisas varje årskurs för sig, och de omfattar både anvisningar och kommentarer, samt ger dessutom förslag till disposition i form av en studieplan.

I Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) fokuseras den enskilde individen, skolan ska ge en individuell och social fostran. ”I centrum för skolans fostrande verksamhet står den enskilde eleven. Att hjälpa varje elev till en allsidig utveckling är riktpunkten för skolans arbete” (s. 13). Vilka ämnen som skulle undervisas i, och hur dessa ämnen kunde undervisas står tydligt uttryckt i kursplanerna. Dock framkommer det i läroplanen att ”...i ett föränderligt samhälle är det ej möjligt och ej lämpligt att i detalj precisera och fastlåsa vare sig innehåll eller form för arbetet” (s. 14).

Även om skolan ska anpassa sin verksamhet efter den enskilde individen, är den också tvungen att ta hänsyn till samhällets utveckling. Allt detta ska ske i samarbete mellan hem, skola och samhälle. Skolorna ska även ge tillgång till lika utbildningsmöjligheter oavsett, olika faktorer så som, var i Sverige du bor, hur din hemsituation ser ut eller vilket kön du tillhör.

Undervisningen ska vara varierande med både klassundervisning, gruppundervisning och enskild undervisning, allt detta för att stimulera och öka elevernas inlärning. ”En planmässig kombination av undervisningsformer ger variation i elevens arbetsätt och åstadkommer de allsidigaste och bästa resultaten” (s. 19). Vid klassundervisning försöker läraren ”...lära klassens samtliga elever samma stoff samtidigt och på samma sätt” (s. 45). Grupparbeten är bland annat viktiga för träning av social kontakt, samarbete och arbetsgemenskap. Under

enskild undervisning riktar sig läraren till den enskilda eleven. Eleven får under lärarens ledning arbeta i sin egen takt och med anpassade uppgifter.

Lärostoffet bör även samordnas i lämpliga enheter och inordnas i större sammanhang. För att lösa detta är det lämpligt att det finns en samverkan mellan de olika ämnena i skolan. Man ska skapa arbetsglädje genom att knyta arbetet till elevernas aktivitetsbehov och erfarenheter, dessutom måste arbetet vara meningsfullt för eleverna. ”Som allmän regel gäller, att inläring måste vara motiverad, om den skall ge varaktigt resultat” (s. 46). Vidare framkommer det i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962) att;

I en skola för alla, där största hänsyn skall tas till den enskilde elevens intresse och förmåga, måste kraven på prestationerna inom en och samma klass variera. Väsentligt är, att alla får en positiv grundinställning till studierna samt att var och en lämnar en aktiv och intresserad medverkan i arbetet och gör sitt bästa inom ramen för sin fallenhet och sina förutsättningar. (s. 17)

Om eleverna bär med sig detta när de slutar skolan ska detta leda till ett studieintresse som varar livet ut, inte bara ett bokligt intresse utan även ett intresse för kultur, samhällslivet, sport och fritid, estetik med mera.

Skolan ska även vara en trygg plats där alla kan känna arbetsglädje. ”Omtanke om elevens mentala och kroppsliga hälsa skall prägla skolans arbete och arbetsmiljö” (s. 17). För att uppnå de satta målen ska all verksamhet vara noggrant planerad. För att detta ska kunna genomföras krävs att ”...läraren äger kännedom om de mål och riktlinjer, som gäller för skolans verksamhet” (s. 94).

2.1.2 Läroplan för grundskolan 1969

Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1970) är uppdelad i två delar, en del med allmänna anvisningar innehållandes mål och riktlinjer samt kursplaner och timplaner. Denna del är på cirka 200 sidor. Den andra delen är en supplementdel som innehåller kompletterande anvisningar, kommentarer och exempel till kursplanerna. Allmänna anvisningar för skolans verksamhet finns också i denna del. Lgr 69 är i sin uppbyggnad väldigt lik sin föregångare Lgr 62, dock i något mer komprimerad form. Därför belyses endast de, för detta arbete relevanta, punkter som inte framkom i Lgr 62.

I Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1970) poängteras det att man ska utveckla elevernas personligheter. Man ska arbeta mot gemensamma värderingar oavsett vilken samhällsklass eleverna kommer ifrån. Eleverna ska lära sig att respektera de demokratiska principerna och förstå vikten av samarbete med andra.

En annan aspekt som är ny i Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1970) är att kollektiv undervisning, även kallad klassundervisning i Lgr 62 (Skolöverstyrelsen, 1962), inte anses som en passande undervisningsform.

Kollektiv undervisning av större elevgrupper är en vanlig undervisningsform. Man måste emellertid beakta, att det sällan är vare sig lämpligt eller möjligt att bibringa en stor grupp elever samma lärostoff och samma färdigheter samtidigt och på samma sätt. Kollektiv undervisning måste därför följas upp med undervisning i mindre grupper och enskild undervisning. (s. 56)

I Lgr 69 (Skolöverstyrelsen, 1970) framkommer det även att eleverna ska få en chans att påverka sina arbetsvillkor, vilket inte fanns med i Lgr 62.

2.1.3 Läroplan för grundskolan 1980

Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) består av två delar. Del 1 är en allmän del och del 2 har kommentarmaterial som innehåll. I den första delen ingår mål, riktlinjer, timplaner, föreskrift för timplaner samt kursplaner. Varje kursplan är strukturerad och börjar med ett fåtal punkter som kortfattat anger syftet med ämnet. Därefter följer mål och huvudmoment. Den andra delen som innehåller kommentarmaterial ska tillsammans med information, fortbildningar, lokalt utvecklingsarbete samt läromedelsutveckling bidra aktivt till en förnyelse av innehåll, arbetssätt och organisation. Vidare bör det ge pedagogerna utdrag från verkligheten, forskning, erfarenheter samt aktuella problem inom skolan.

I läroplanen påpekas vikten av samarbete mellan pedagoger och elever vid och under planeringen och att det gemensamt ska sättas upp en tidsram för arbetet mellan pedagoger och elever.

Vidare påvisas även att varierade undervisningsformer ska användas och elevernas färdigheter ska vidareutvecklas. ”Betoningen av färdigheter får således inte leda till en ensidig metodik med isolerade, formella övningar” (Skolöverstyrelsen, 1980, s. 31). Eleverna ska enligt läroplanen uppmuntras till självständighet, kritiskt tänkande, personligt engagemang och ett fördjupat intresse inom olika områden.

För att skapa och hålla motivationen uppe poängterar Lgr 80 att det är viktigt att skolan ”...går elevernas intressen till mötes” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 33). Ett sätt kan vara att använda sig av samlad skoldag, vilket innebär en kombination av undervisning och fria aktiviteter under skoldagen. Ett annat sätt kan vara att använda sig av temaarbeten eller fria aktiviteter som även det förespråkas i Lgr 80. Till dessa temaarbeten poängteras det att ”...tid skall stå i förfogande för detta” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 35).

Något annat som Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) förespråkar är att kunskapsinhämtande är en aktiv och skapande process. En undervisning i skolan, som mekaniskt leder barnen genom stoff och problem, utan att de lär sig att behärska och förstå innebörden eller bakomliggande faktorer av stoffet, kan ha negativa följder för elevernas självförtroende, motivation och därmed för hela deras arbets- och livssituation. ”Kravet på elevaktiva arbetssätt utesluter en ensidig katederundervisning” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 49). Eleverna ska uppleva skolan samt sina läromedel som meningsfulla och att deras färdigheter inte ska tränas isolerat och utanför motiverande sammanhang. ”Ett pedagogiskt krav är exempelvis att tryckta läromedel skall vara skrivna på ett medryckande och livfullt sätt och stimulera till kritisk debatt. [...] stoffet skall vara väsentligt och relevant” (Skolöverstyrelsen, 1980 s. 31). Detta arbete ska struktureras så tillvida att pedagogen samt eleverna ska sätta upp mål för sin skolgång, detta ska i sin tur diskuteras med hemmen. Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) betonar vikten av att dessa mål följs upp och utvärderas kontinuerligt.

Enligt Lgr 80 (Skolöverstyrelsen, 1980) har inte fostran en så stor del av läroplanen. De vuxna ”bör sträva efter att fostra barnen med minsta möjlig tvång” (s. 18).

2.1.4 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94

Den nya läroplanen är mycket komprimerad om man jämför med föregångarna. Något som är nytt i Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är, som tidigare nämnts, att den är målstyrd. Det är bara vägen fram till målen som är valbar. Skolverksamheten skall utformas efter de grundläggande demokratiska värderingarna vi har i Sverige. Eleverna skall känna till samhällets normer och lagar. De ska vara medvetna om sina rättigheter och skyldigheter i skola och samhälle. Mobbning och trakasserier skall aktivt bekämpas. Skolan skall arbeta för att främja förståelse, medmänsklighet och samhörighet. Vidare skall skolan även stärka och utveckla individen samt få den att vilja utvecklas.

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, samt gynna det fortsatta lärandet och kunskapsutveckling utifrån elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper. Undervisningen ska knytas an till elevens egen verklighet. På grund av detta kan inte undervisningen utformas lika för alla. Eleverna skall få vara delaktiga i planering och utvärdering av undervisningen. De ska få utöva inflytande och ta ansvar i skolan. De ska även få utveckla sin förmåga till självständigt arbete och lösa problem.

”Skolan skall stimulera varje elev att bilda sig och växa med sina uppgifter” (Utbildningsdepartementet, 2006 s. 8).

Skolan skall samarbeta med hemmet. Föräldrarna skall vara delaktiga och kunna påverka och ha inflytande över skolverksamheten. Skolan skall informera om eleven och visa respekt för elevens integritet. ”Skolan skall [...] vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Skolans arbete måste därför ske i samarbete med hemmen” (Utbildningsdepartementet, 2006 s. 7).

Enligt Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 2006) är kunskap inte ett entydigt begrepp och kommer till uttryck i olika former. Kunskaperna som används ska balanseras och bli till en helhet. Elevernas ska få möjlighet att prova olika uttrycksformer. Undervisningen ska vara varierad och balanserad i fråga om innehåll och arbetsformer. ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (Utbildningsdepartementet, 2006, s. 7). Det är även viktigt med en god skolmiljö för att främja en harmonisk utveckling och ett lärande. Vidare ska skolan enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet, 2006) sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära.

Pedagogen ska verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i undervisningen. Alla elever ska få en likvärdig utbildning.

2.1.5 Skillnader mellan läroplanerna

Gemensamt för alla läroplaner, från Lgr 62 till Lpo 94, är de grundläggande värderingarna samt intentionerna, som tidigare nämnts, om hur skolan samt pedagogerna bör arbeta.

Det som sedan skiljer de olika läroplanerna åt är att det i Lgr 62 samt Lgr 69, finns supplementdelar som ger exempel på hur undervisningen kan läggas upp för att nå målen. Dessa supplementdelar går stick i stäv med vad läroplanen säger, något som även framkommit tidigare. ”Supplementen avses ge exempel på hur lärare kan planera sin undervisning och behandla stoffet och alltså vara ett stöd för lärarna. De avsågs inte vara bindande föreskrifter på samma sätt som mål och huvudmoment” (Forsell, 2005 s. 37). Svingby (1979) poängterar att ideologin som fanns i de allmänna delarna, Lgr 62 samt Lgr 69, inte framkommer i anvisningarna i supplementdelarna. ”Anvisningarna utgår genomgående från en bestämd [...] ämnesstruktur och inte från individuella förutsättningar eller principer om alternativa arbetsmetoder” (s. 156). Enligt Svingby (1979) följde pedagogerna supplementdelarna i upplägget av sin undervisning och inte de allmänna anvisningarna i läroplanerna.

Skillnaden mellan Lgr 80 och Lpo 94 jämfört med föregångarna är att pedagogerna fått en större valfrihet gällande hur de ska undervisa för att nå målen, den tidigare supplementdelen försvann i dessa läroplaner.

2.2 Metoder för läsinlärning

Nedan följer de metoder för läsinlärning, som i detta arbete anses relevanta. Metoderna är åtskiljda i deras grundtankar, då man i Wittingmetoden (Witting, 1985) utgår från delar till helheter, medan man i LTG (Leimar, 1976) går från helheter, till delar, för att sedan återgå till helheter.

2.2.1 Wittingmetoden

Wittingmetoden grundar sig på Maja Wittings (1985) tankar kring hur läsundervisning bör struktureras. Kunskapssynen grundar sig på ett behavioristiskt synsätt, där man först arbetar med delarna för att sedan bygga upp dessa till en helhet. Denna metod innebär en systematisk färdighetsträning, där eleverna först arbetar med varje bokstav isolerat, för att sedan sätta ihop en vokal och en konsonant. Enligt Witting (1985) behöver inte orden ha en speciell betydelse, utan nonsensord ses som lika lärorika. Eleverna bör öva in en speciell ordkombination innan de tillåts gå vidare till nästa steg.

I metodböckerna ingår inte några bilder, eftersom dessa kan leda eleverna på fel spår. Eleverna kan tro att de kan läsa utifrån bilderna, då de egentligen endast gissar sig till orden, något som inte får förekomma i denna metod. Witting hävdar att bilder förvillar elevernas läsning (Witting, 1985).

2.2.2 LTG-metoden Läsning på talets grund

Läsning på talets grund (LTG) är en analytisk undervisningsmetod som fokuserar på elevernas förförståelse. Metoden utgår från helheter och bryts därefter ner till delar. Metoden introducerades av Ulrika Leimar på 1970-talet. Leimar (1976) var inte tillfreds med den traditionella behavioristiska synen på inlärning. Hon ifrågasatte också att denna syn inte skapar meningsfullhet hos eleven. Enligt Leimar (1976) är det viktigt att eleverna lär sig ord som de kan förknippa med sin egen verklighet. Man sätter fokus på meningsfullhet istället för teknisk avläsning. Eleverna får lära sig i samarbete med andra elever i olika

gruppkonstellationer men även arbeta individuellt med skapandet av egna texter. Enligt Leimar (1976) ska skolan anpassa sig efter eleverna och inte tvärtom.

LTG-metoden (Leimer, 1976) är uppbyggd av fem faser, där fas ett till tre är tänkt att ske i grupp och fas fyra och fem individuellt. De fem faserna är:

1. Samtalsfas
2. Dikteringsfas
3. Laborationsfas
4. Återläsningsfas
5. Efterbehandlingsfas

Samtalsfasen är grundläggande i LTG-metoden. Eleverna blir, i små grupper, medvetna om sina tankar och får därigenom lättare att uttrycka dessa i ord. Samtalen handlar om gemensamma upplevelser och iakttagelser, för att sedan bli till texter som eleverna känner igen. I dikteringsfasen går pedagogen igenom de meningar som ska användas och skriver upp dessa på blädderblock, samtidigt som eleverna ljudar dessa. När meningarna är färdiga får eleverna läsa igenom igen med naturlig satsmelodi. I laborationsfasen får eleverna till exempel leta upp specifika bokstäver, ord eller meningar i texten. När laborationsfasen är färdig, vanligtvis en eller ett par dagar senare, inleds återläsningsfasen. Alla eleverna får ett arbetsblad med texten, och var för sig ska samtliga elever läsa tillsammans med pedagogen. De ord som eleven klarar av att läsa markeras. I den slutliga efterbehandlingsfasen får eleverna skriva ner de ord, de klarat av att läsa, på ett kort som sedan placeras i en ordsamlingslåda. Då eleverna fått ett visst antal ord i lådan är det dags för eleven att lägga ihop ordkorten till meningar (Leimar, 1976).

3 Teoretiska utgångspunkter

I nästkommande del av arbetet kommer några teoretiska utgångspunkter beskrivas. Dessa kommer att ligga till grund för analysen av intervjuerna. Som en avslutning på detta kapitel presenteras den problemformulering som ligger till grund för arbetet.

3.1 Behaviorism

Skinner (1904-1990) var en stark företrädare för den behavioristiska lärandeteorin, inom vilken man ser eleven som en tom säck som ska fyllas. Pedagogen är den som har all kunskap, och denna kunskap ska föras över till eleven, vilken då blir en passiv mottagare. Kunskapen ska förmedlas i små delar för att byggas upp till en helhet. Det är upp till eleven att lagra informationen från pedagogen i sitt minne (Dysthe, 1996).

Detta tankesätt påverkar än idag vårt tänkande kring lärande. Lärande handlar enligt Skinner om kopplingen mellan stimulus och respons. Eleven handlar på ett visst sätt och får feedback i form av belöning om denne gör rätt eller bestraffning om denne gör fel. Om eleven får en belöning är det troligt att handlingen upprepas i fortsättningen, om eleven får en bestraffning är det inte lika troligt att denne upprepar samma handling fler gånger. Det är enligt Skinner under dessa förhållande som inläring bäst sker (Forsell, 2005). Dysthe (2003) hävdar att, inom detta synsätt, skulle belöning och bestraffning vara motiverande för inläringen.

Skinner menar att ”Processen fram till att bli kompetent på ett område måste delas in i ett stort antal små steg med förstärkning efter varje uppnått steg. - - - Genom att göra varje steg så kort som möjligt kan förstärkningen ske maximalt ofta medan de negativa konsekvenserna av att göra fel reduceras till ett minimum” (Dysthe 2003, s. 35). Enligt den behavioristiska inläringsteorin lär sig eleven ”...de grundläggande kunskaperna först och börjar därefter tänka och reflektera” (Dysthe, 1996 s. 48).

Pedagogen skall under en lektion presentera betydelsefull information för eleven, därefter ska eleven arbeta med material för att sedan kunna återskapa den givna informationen. När så har skett ger pedagogen feedback. Då man arbetar på detta sätt är det viktigt att eleverna känner till vilka målen är, för att eleven ska veta vilka resultat som belönas. Eleven behöver inte tänka själv, utan det gör pedagogen åt honom/henne (Illeris, 2001). Olika ämnen kan, inom detta synsätt, inte integreras i undervisningen då detta enligt Dysthe (2003) skapar sämre betingelser för inläring.

3.2 Kognitivism

Piaget (1896-1980) är den som genom sin forskning utvecklat den kognitiva lärandeteorin, men även Dewey (1859-1952) och Vygotskij (1896-1934) har bidragit till dess framväxt. Kognitivismen har växt fram från tanken att man ser det behavioristiska tankesättet som ofullständigt, då man endast fokuserar på stimulus och respons. Enligt kognitivismen ser man eleven som reflekterande och med mentala aktiviteter. Kognitivismen ser lärandet som en del av elevens inre processer. Detta tankesätt förändrade undervisningssättet då man behövde flera olika infallsvinklar för att nå ett optimalt lärande (Dysthe, 2003).

Som tidigare nämnts är Piaget en stor inspirationskälla till detta tankesätt. Han anser att lärande sker i en ständig process. Undervisningen skall enligt Piaget utgå ifrån lek fantasi och konkreta undersökningar av barnens närmaste omvärld. Barn lär genom aktivt handlande. Fokus ligger på kunskapsprocessen, hur undervisning och inläring går till, snarare än kunskapen som en färdig produkt, alltså vad som lärs in. Inläring måste vara lustfyllt, och den enskilde eleven måste vara aktiv i läroprocessen. Piaget är kritisk mot mängden text och tal i vår skola. Pedagogen ska istället tillvarata elevernas kreativitet och lusten att upptäcka saker (Piaget, 1972). Dock påpekar Piaget även att man i studier ska "...börja där man befinner sig och låta lärare och läroböcker hjälpa en" att ta till sig nya kunskaper. Därför menar Piaget att det bör finnas möjligheter och tillfällen att aktivt handskas "...med såväl nya fakta som med nya sätt och ställa samman dem" (Egidius, 2003 s. 103).

Piaget menar också att barn lär sig i samspel med varandra. Barn pratar med varandra på en nivå som är lätt för dem att förstå, och därför lär de sig av varandra. De får i samtal med andra ta till sig deras perspektiv och ta ställning till sina egna åsikter. De lär sig på detta sätt att kommunicera (Piaget, 1972).

Enligt Dysthe (2003) blir eleverna motiverade då de ställs inför olika problem och när deras förväntningar och tidigare erfarenheter inte stämmer överens, samt då de aktiveras inom olika områden. Problemlösning och metakognition har en central roll inom det kognitiva synsättet. Metakognition innebär att bli medveten om sitt eget lärande, något som sker genom reflektion över sitt tänkande och sitt sätt att lära. Att kunna använda sig av metakognition upplevs av många som främjande för lärandet. Därför har detta, i dagens undervisning, fått en betydande roll och sker ofta i form av loggskrivning, reflektionsanteckningar samt självvärderingar.

Piaget (1972) uttrycker att människan strävar efter att anpassa ny kunskap och upplevelser med tidigare erfarenheter, genom så kallad assimilation och ackommodation. Vid assimilation

införlivas ny information med gammal kunskap. Nya intryck anpassas till de scheman som barnen redan har. Om den nya informationen inte stämmer överens med den gamla kunskapen, måste en anpassning, ackommodation, ske. Människan ändrar vid ackommodation sin uppfattning vid en ny situation. Detta för att den nya kunskapen ska kunna införlivas med tidigare kunskaper. Det är just denna process som, enligt Piaget (1972) leder till utveckling hos eleven. Förenklat beskriver Dysthe (2003) denna process som en aktiv konstruktionsprocess. Eleven tar emot ny information och tolkar den tillsammans med sina tidigare erfarenheter. Om den nya informationen inte "passar in" omorganiserar de mentala strukturerna och gör att den nya informationen kan få utrymme. För att denna process ska fungera krävs det att eleven själv är aktiv och tänkande, eftersom ny information annars inte kan lagras. Denna process har, enligt Dysthe (2003), betytt mycket för förändringen av sättet att undervisa. Assimilation och ackommodation måste samspela för att få ett fullständigt lärande. Människan måste därför hitta ett schema för sina tankar (Piaget, 1972). Genom att bygga vidare på befintliga kunskaper i samband med lagom svåra uppgifter kan pedagogen stödja eleven i dess lärande i olika stadier (Dysthe, 1996).

Piaget menar att barnets mognad är av stor vikt för att barn ska kunna ta till sig kunskap och utvecklas. Detta tolkar Dysthe (2003) som att eleverna måste ha en förförståelse för det som ska läras in. Vi tolkar det som att Piaget har som åsikt att det inte går att ha några uppsatta mål, om barnet fastnar på vägen är det inte moget att gå vidare. "Om kunskaperna tillhör en högre utvecklingsnivå, spelar det i princip ingen roll vad läraren gör, barnet är inte moget" (Säljö, 2005, s. 121). Detta går stick i stäv med det sociokulturella perspektivet, där de vuxnas roll är av stor vikt, för elevens utveckling.

Piaget och Vygotskij lägger båda stor vikt vid samspel mellan samhälle, natur och människa. Det som skiljer dem åt är deras syn på den roll pedagogen har vid inlärningsprocessen. Piaget är mer inriktad på den enskilde individen, och att utveckling kommer före inläring, utvecklingen sker oberoende av inläringen. Vygotskij anser, till skillnad från Piaget, att det sociala samspelet mellan pedagog och elev är av stor vikt. Vidare poängterar han att "man kan inte lära sig utan att utvecklas och man kan inte utvecklas utan att lära sig" vilket Vygotskij benämner som "dialektisk syn på utvecklingen" (Dysthe, 1996, s. 54). Vygotskij menar även att pedagogen kan främja elevernas utveckling genom att gå in i inlärningsprocessen tillsammans med eleven, detta synsätt gör att pedagogen får en mer central roll i klassrummet, jämfört med Piagets synsätt.

3.3 Konstruktivism

Vygotskij är en förgrundsfigur för det sociokulturella perspektivet. Det sociokulturella perspektivet har utvecklats ur konstruktivismen, som i sin tur är en vidareutveckling av kognitivismen. Konstruktivismen betonar betydelsen av hjärnans förmåga att skapa förståelse utifrån upplevelser eller erfarenheter. Enligt den konstruktivistiska synen bör "...kunskapen konstrueras eller skapas på nytt av varje enskild individ; eftersom den vävs samman med det som individen vet och kan sedan tidigare, kommer kunskapen att variera beroende på vem det är som lär sig" (Dysthe, 1996, s. 46). Enligt Dysthe (1996) måste varje enskild elev konstruera kunskapen till sin egen och bygga upp egna strukturer när denne ska lära sig något. Dysthe menar att det inte går att överta eller kopiera någon annans kunskap, utan den måste byggas upp i samspel med andra. "Kunskap är inte något statiskt som kan överföras från lärare till elev" (Dysthe, 1996, s.46).

Dewey (Dysthe, 2003) riktar kritik mot skolan eftersom han anser att den inte erbjuder kunskap som grundar sig utifrån elevernas intressen och erfarenheter. Vidare poängteras det att undervisningen lämpligen kan organiseras utifrån något tema som ligger nära eleverna. Det som lärs i skolan måste vara till gagn för eleven (Sundgren, 2005). Kunskapen måste förankras hos eleven, detta eftersom målet med undervisningen är att få eleven att förstå sig själv och världen runt omkring sig (Dysthe, 2003).

Det sociokulturella synsättet anser att elever både är naturligt motiverade till att lära sig, men att de även behöver vara i en god läromiljö. Vygotskij "...lade grunden till en pedagogik som kräver aktiva elever, en aktiv lärare och en aktiv miljö" (Dysthe, 2003, s. 88). Vygotskij menar att "Den lärare som lösts från tvånget att undervisa [måste] veta betydligt mycket mer än tidigare. När allt kommer omkring behöver man kunna ytterst lite för att undervisa, men för att leda eleven till egen kunskap måste man kunna väldigt mycket mer" (Dysthe, 2003 s. 88f). Om pedagogen gör allt, ser Vygotskij detta som traditionell undervisning, och menar att detta inte är utvecklande eller utmanande för eleven. Förmågan att lösa problem ska tas över av eleven efterhand, för att sedan själv kunna arbeta med problemlösning (Dysthe, 2003). Egidius (2003) framhåller även vikten av att kunna lösa problem, vilket har gjort att dagens undervisning förändrats. Dewey och Piaget förespråkar liksom Vygotskij problemlösning i undervisningen.

Vygotskij resonerar kring en potentiell och proximal utvecklingszon. Det innebär att barnet har en möjlighet att utvecklas från den proximala, faktiska, utvecklingszonen till en högre nivå, den potentiella. Den potentiella utvecklingszonen är därmed skillnaden mellan var

eleven befinner sig just nu och var den skulle kunna befinna sig med pedagogisk stöttning (Vygotskij, 1995). För att detta ska kunna ske måste eleverna, enligt Dysthe (1996), se meningen med att lära sig något nytt. Eleverna måste utmanas att gå vidare. Pedagoger har en tro på att eleven kan och vill utvecklas. Säljö (2005) belyser ett exempel på detta när ett barn ska lära sig läsa. När en elev fastnar då de läser ett nytt ord, finns pedagogen till hands för att stötta och handleda eleven vidare i läsningen. Sedan kan eleven själv fortsätta läsa. Samspel mellan pedagog och elev eller elev och elev kommer enligt Vygotskij (Dysthe, 2003) att gynna lärandet. Dock måste utmaningarna ligga inom den nära utvecklingszonen. Vygotskij menar alltså att vi lär oss av varandra, det inte jag vet, har kanske någon annan kunskap om. Den sociokulturella teorin betonar att lärandet är en del av en social praktik (Dysthe, 2003).

Det sociokulturella perspektivet har en del av sina rötter hos Dewey, som utgår från att elever lär sig i gemenskap med andra och då de är aktiva i olika situationer. Ett uttryck som ofta förknippas med Dewey är ”learning by doing” (Dysthe, 2003 s. 120), ett uttryck som från början egentligen lyder ”Learn to Do by Knowing and to Know by Doing” (Dysthe, 2003 s. 120). Enligt Dewey är bara ”doing” inte tillräckligt för att förklara läroprocesserna. Han menar att ”det är relation mellan kunskap och handling och vilket etiskt värde aktiviteten har som är det primära” (Dysthe, 2003 s. 121). Kunskap skapas enligt Dewey (Dysthe, 2003) genom aktivitet och när situationen är betydelsefull för eleven. Dewey anser att läromedel inte bör användas i undervisningen. Ett exempel som enligt Egidius (2003) förstärker detta är att

Man lär inte känna ett land genom att studera dess karta eller lära in fakta i en geografibok. Kartan och läroboken är guider för elevernas personliga upptäcktsresor. Karta och lärobok underlättar visserligen i högsta grad studiet av geografiska verkligheter. Men kunskap i böcker är i sig själv död och ofruktbar. Det är först när en bok, en kurs, ett ämne stimulerar till ett aktivt sökande som man kan tala om egentlig kunskap. Undervisningen kan sålunda inte förverkligas utan ett möte med [...] det aktiva barnet. (Egidius, 2003 s. 63)

Enligt Dewey är människan en social varelse, och samhälle, skola samt individ måste utgöra en helhet om vi vill nå pedagogisk framgång (Sundgren, 2005). Det bör finnas ett konstant utbyte med verksamheter och verkligheten utanför skolan, vilket även Vygotskij förespråkar. Enligt Vygotskij och Dewey ska elevernas intressen vara ett utgångsläge för undervisningen. Enligt Vygotskij är det samhället som är det viktiga för undervisningen (Brante, 070827). Skolan kan bidra med det som eleven inte möter i sin vardagliga hemmiljö eller ute i samhället. Dewey menar att eftersom samhället är under ständig utveckling kräver detta, av pedagogerna, att undervisningen anpassas och förnyas efter dess förutsättningar (Sundgren, 2005).

Deltagande och samspel med andra människor är ett centralt begrepp i den sociokulturella teorin. Den kunskap och de erfarenheter en elev sedan tidigare besitter, används i olika situationer och kan ses som resurser. Dessa resurser tas i bruk då interaktion sker i samspel med andra elever, vilken i sin tur kan skapa ny kunskap hos eleverna. Lärande sker i sociala sammanhang och inte genom individuella processer (Säljö, 2005). Dysthe (2003) framhåller även att individuellt och socialt lärande kompletterar och påverkar varandra och att det är pedagogens ansvar att detta finns med i undervisningen. Kommunikationen blir därför en viktig del i läroprocessen, med språket som ett betydelsefullt verktyg. Barnets förmåga att utveckla språket, sker genom samtal med andra barn, pedagoger och övriga vuxna. Språket är inte bara ett medel för kommunikation mellan olika människor utan även ett redskap för tänkandet (Säljö, 2005).

3.4 Problemformulering

- Vilka förutsättningar för lärande anser pedagogerna är viktiga?
- Vilka lärandeteorier säger sig pedagogerna bygga sin läsundervisning på?
- På vilket sätt överensstämmer pedagogernas syn på lärande med Lpo 94:s intentioner om hur undervisningen bör bedrivas?

4 Metod

I nedanstående avsnitt redogörs för de val som gjorts samt för de tillvägagångssätt som använts för att ge svar på problemformuleringen.

4.1 Metodval

För att försöka få ett så informationsrikt arbete som möjligt valdes intervju som metod. Då intervjuerna skulle genomföras, användes en semistrukturerad intervjuguide, vilken innebär att intervjuarna har en lista med frågor som berör det aktuella ämnet. Till intervjun valdes öppna frågor, eftersom vi inte ville styra pedagogerna i intervjun. Det användes även individuella följdfrågor, för att få så uttömmande svar som möjligt. Det är viktigt att intervjuaren är flexibel och låter den intervjuade utveckla sina svar och idéer (Kvale, 1997). Under intervjuerna valdes att hålla en viss distans till den intervjuade, för att på så vis vara så neutral som möjligt och inte påverka deras svar, vilket Kvale (1997) påtalar.

Det finns två typer av semistrukturerade intervjuer, individuella och gruppintervjuer. I detta arbete valdes individuella intervjuer som metod. Detta för att det då är lättare att koppla svaret till en informant, jämfört med om man skulle ha intervjuat en grupp (Denscombe, 2000). Vi valde även båda att medverka för att få ut så mycket som möjligt ur intervjuerna. Frågorna (se bilaga 1) fanns hela tiden tillhands och bandupptagning samt anteckningar fördes under intervjuerna, för att så lite information som möjligt skulle gå förlorad. Anteckningarna kommer att användas som ett stöd vid analysen (Denscombe, 2000).

4.2 Målgrupp

Alla åtta intervjuade pedagoger är kvinnor i varierande åldrar, mellan 30-63 år. Endast en av pedagogerna har arbetat efter alla fyra läroplaner, från Lgr 62 till Lpo 94. Tre pedagoger har arbetat efter Lgr 69, Lgr 80 och Lpo 94. En pedagog har arbetat efter Lgr 80 och Lpo 94 och tre pedagoger efter Lpo 94. Av dessa tre, har en pedagog, varit verksam som behörig pedagog i cirka ett halvt år.

Till intervjuerna valdes behöriga pedagoger, som varit yrkesverksamma olika länge, ut som informanter. De valdes även ut eftersom de hade olika bakgrund, erfarenheter, utbildningar, ålder samt att de arbetar på olika skolor. För att minska omfattningen på arbetet

valdes pedagoger ut, som vid tillfället arbetar eller de senaste tre åren har arbetat i skolår ett, och därför undervisar eller har undervisat i läsinläring.

Av pedagogerna är en del kända sedan tidigare genom den verksamhetsförlagda utbildningen (vfu). Av de kända pedagogerna har vissa varit handledare under vfu:n, andra är kollegor till dessa. Även några för oss okända pedagoger valdes ut för att få så omfattande och varierande information som möjligt. De pedagoger som valdes, valdes inte slumpmässigt ut, utan de utsågs för att vi trodde att de hade något speciellt att tillföra. Detta belyser Denscombe (2000) som mycket vanligt förekommande, och menar även att detta inte är felaktigt.

4.3 Genomförande

Innan intervjuerna skulle äga rum fick pedagogerna kännedom om hur lång tid intervjun beräknades ta, vilket Denscombe (2000) påtalar som viktigt. Pedagogerna som intervjuades fick även själva välja tidpunkt och plats för intervjun, för att de inte skulle känna sig stressade av till exempel tidsbrist eller att de intervjuades på en plats där de inte känner sig bekväma. De fick inte ta del av frågorna i förhand, för att deras spontana tankar och åsikter skulle framträda. Under intervjun fick de den betänketid de behövde, och om de inte fann ett svar på en fråga med en gång, kunde frågan besvaras senare under intervjun. Två av åtta intervjuer skedde på annan plats än i pedagogernas egna klassrum. Av dessa två intervjuer utfördes en i en matsal och den andra i ett arbetsrum. Samtliga intervjuer varade mellan 30 och 40 minuter.

4.4 Etiska överväganden

Inför intervjuerna fick pedagogerna veta att vi är studenter från Högskolan Kristianstad som skriver examensarbete på c-nivå inom det allmänna utbildningsområdet på lärarprogrammet. Pedagogerna fick veta syftet med arbetet, hur studien skulle genomföras, samt varför just hon var utvald som informant. Pedagogerna fick även våra namn och telefonnummer om de behövde kontakta oss.

Inför och under en intervju är det viktigt att sätta sig in i de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2007). Två testintervjuer gjordes med två verksamma pedagoger, detta för att se hur lång tid intervjuerna tog och för att se om frågorna svarade mot syftet med arbetet.

Dessa testintervjuer utföll mycket positivt och var därför relevanta att ta med som resultat i arbetet.

De pedagoger som intervjuades har informerats om att intervjun är frivillig och att de när som helst kan avbryta den, vilket Kvale (1997) betonar som viktigt. Pedagogerna fick även veta syftet med arbetet och att deras anonymitet garanteras, samt informerades om att intervjun spelas in på band, och att dessa band kommer att förstöras efter genomförd analys. De kommer endast att vara tillgängliga för oss och i transkriberingen är all identifierbar information bortplockad. Privata data som är identifierbara med någon av intervjupersonerna bör inte förekomma vid en kvalitativ forskning (Kvale, 1997). Vi anser att vi har förhållit oss till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2007) i intervjuerna genom att det valts att inte skriva ut namn på vare sig skola eller på pedagogerna i arbetet.

5 Resultat

Nedan redovisas resultaten av den bearbetning och analys av de åtta intervjuer som genomförts. Informanternas svar har, under analysen, kategoriserats samt underordnats olika rubriker, detta för att få struktur och överblick över insamlat intervjumaterial. Kvale (1997) påpekar att kategorisering är ett sätt att tydliggöra intervjuerna för läsaren. Vidare poängteras det att kategorisering gör det lättare att se skillnader mellan de svar som givits och analysera dessa. Kvale (1997) menar även att det, genom kategorisering, underlättar för skribenten att ställa hypoteser utifrån de givna svaren.

I resultatet redovisas endast de svar som ansågs relevanta för arbetet och dessa svar har vi inte gjort några egna tolkningar av. I nedanstående redovisning kompletteras analysen med belysande utsagor ur intervjuerna. I exempel av dessa utsagor förkortas intervjuare till I och pedagog till P. Resultatet kommer senare att diskuteras utifrån syftet med arbetet samt lärandeteorier och läroplaner.

5.1 Erfarenhet av Lpo 94

Vid analysen av intervjuerna växte två olika sätt att uppfatta läroplanen fram. Det första innebär att läroplanen uppfattas lämna stort kontra begränsat tolkningsutrymme åt pedagogen. I det andra fallet ses läroplanen främst som ett uppslagsverk.

5.1.1 Tolkningsutrymme i Lpo 94

I denna kategori är tolkningsutrymmet mer eller mindre synonymt med att pedagogerna upplever en stor frihet när det gäller valet av arbetsformer och arbetssätt, trots att målen uppfattas som styrande. Faktumet att Lpo 94 var ”målstyrd” anses både vara positivt och negativt, av pedagogerna. Den negativa aspekt som kan urskiljas är att Lpo 94 är mindre ”styrd” i jämförelse med de tidigare läroplanerna. Att läroplanen Lpo 94 uppfattas mindre styrande anses bero på att det i de föregående läroplanerna fanns en studieplan att arbeta efter. Vidare framkommer det i intervjun att i de tidigare läroplanerna stod skrivet vad som skulle göras i undervisningen, något som upplevs positivt i motsats till nuvarande läroplan. Lpo 94 är i stället ”tolkningsbar” ifråga om att tillvägagångssätten i klassrummet är valbara. Den har blivit ”för målstyrd”, vilket lett till att det ”har blivit för mycket papper och program som ska skrivas till varje elev [...] Lpo 94 har gjort att undervisningen blivit för fri, vilket i sin tur, tror

jag, kan leda till att många lätt slinker igenom”. På grund av att Lpo 94 är målstyrd, med mål som ska uppnås, har det lett till mer jobb för pedagogen eftersom det är mycket individuella planer, åtgärdsprogram med mera som ska skrivas.

I denna kategori belyses det att det är positivt att läroplanen lämnar stort tolkningsutrymme och är målstyrd. ”Om tillvägagångssätten i klassrummet är fria kan ju jag som lärare möta mina elevers behov på det sätt som jag tycker är det bästa. Jag vet ju vilka målen är som ska nås.” En annan åsikt som styrker detta påstående är att ”...man vet målen men den lämnar utrymme till mig som lärare att planera vägen fram till målen. Jag kan planera utifrån min klass och tillsammans med dem, vilket är bra, kan jag tycka.” Det framkommer även i intervjun att Lpo 94

...öppnar upp för olika arbetssätt och tillvägagångssätt i klassrummet. Ett arbetssätt är ju Storyline. Den (pedagogen återsyftar på Lpo 94) lämnar vägen fri för hur man kan gå tillväga för att utveckla eleverna. Samtidigt måste jag ju ändå säga att den är vår bibel som vi ska och måste följa, men vi gör nog det på olika sätt, tror jag i alla fall.

Den sista aspekten om tolkningsutrymmet i Lpo 94 som framkommer är att det är svårt att använda den när det ska skrivas gemensamma mål i arbetslaget, eftersom att alla tolkar den på olika sätt. Både arbetssätten och målen i Lpo 94 tolkas olika av olika pedagoger. Detta står i kontrast mot de tidigare läroplanerna som uppfattas vara mer ”styrda”. ”Man visste precis hur man skulle arbeta, eller undervisa, det uttrycktes klart och tydligt. Man behövde inte tänka ut så mycket själv, det tyckte jag var positivt.” Det belyses i intervjun hur det menas med att alla tolkar Lpo 94 på olika sätt.

I: - Ok, kan du utveckla hur du menar?

P: - Jag tänker ju på ett sätt, och min kollega på ett annat. Och det är ju inget som är rätt eller fel, eftersom man kan tolka den hur man vill. Man kan ju göra som man vill i undervisningen. Detta gör det svårt att planera tillsammans med andra och när vi ska bestämma gemensamma mål. Alla tolkar ju på sitt sätt.

Den stora skillnaden, mellan de tidigare läroplanerna och Lpo 94, är att den senare är målstyrd. På grund av detta är inte läroplanen ”tolkningsbar, då målen inte är det, det är gruppen som ska styra vägen [...] och den ser till varje barns utveckling”. Målen i Lpo 94 är fasta och kan, enligt intervjusvaren, inte tolkas på olika sätt. ”Det är elevernas behov och förutsättningar som styr hur undervisningen ska läggas upp.”

5.1.2 Lpo 94 som uppslagsverk

Den andra och sista kategorin om Lpo 94 som framkommer är att den främst används som ett uppslagsverk. Läroplanen tas fram när det är tvunget att koppla undervisningen till den, exempelvis när arbetsplaner ska skrivas.

- I: - Hur tolkar du Lpo 94?
P: - Vad menar ni?
I: - Hur ser du på läroplanen?
P: - Usch, det vet jag inte. Jag använder den när jag är tvungen, höll jag på att säga.
I: - Hur menar du då?
P: - Ja, alltså när man behöver slå upp något i den. När man till exempel måste koppla undervisningen till den eller när vi ska göra, eller rättare sagt skriva arbetsplaner. Tja, annars vet jag inte.

Ytterligare ett exempel som belyser denna uppfattning är.

Lpo 94... Jaa... Alltså jag är inte så insatt i den precis. Använder mest den när jag måste, när vi skriver våra arbetsplaner, då måste man ju... Men nej.. Annars vet jag inte. Eh.. Ja.. Den är ju tolkningsbar, det är den.

Vad som avses med tolkningsbar här, kan vid förfrågan inte utvecklas eller besvaras, då de inte känner sig insatta i den. Dock nämns det att det inte upplevs finnas någon skillnad mellan den läroplan som nu råder eller de som tidigare varit i bruk.

5.2 Förutsättningar för lärande

Ur pedagogernas svar om deras syn på lärande, kunde det utläsas fem olika kategorier. Den största kategorin, som majoriteten av pedagogerna framhävde, var att undervisningen ska vara lustfylld, varierad och väcka elevernas intresse. De övriga aspekter som belystes var självförtroende hos eleverna, samspel, individanpassning eller att man inte visste vilken syn på lärande man hade. Synen på lärande gällde inte endast deras läsundervisning, utan deras undervisning i största allmänhet.

5.2.1 En lustfylld och varierad undervisning

Undervisningen måste vara lustfylld, varierad och väcka elevernas intresse, för att de ska lära sig ”något”. ”Att eleverna lär sig då det är roligt är nästan självklart. Det märker man ju själv om man ska lära sig något. Detta poängteras ju även i Lpo 94.” Man måste även följa med i samhällsutvecklingen och detta gör att man

...inte kan arbeta på samma sätt alltid. Undervisningen måste varieras efter de förutsättningar som finns bland ungarna. [...] till exempel så har vi det här med alla invandrabarn. För tjugo år sedan fanns det inte i så stor utsträckning. Om jag skulle arbeta på samma sätt nu som då, skulle det inte fungera. Jag kan inte "fastna" i ett arbetssätt för då lär sig inte ungarna nått.

På vilket sätt pedagogerna försökte göra undervisningen lustfylld och varierad var, för dem, svårt att beskriva och synliggöra under intervjun.

5.2.2 En självförtroendeskapande undervisning

För att eleverna ska lära sig "något" måste deras självförtroende stärkas. "De måste känna att de kan något". I intervjusvaren kan man utläsa att om eleverna tror på sig själva har de lättare att lära. Det får "...inte vara för svårt, hellre för lätt". Här är det undervisningen och dess materiel som åsyftas. En annan åsikt som kommer fram under intervjun är att "jag tycker det är viktigt att eleverna känner att de kan. Jag tror det stärker dem. Jag tror det är viktigt för lärandet. I min läsundervisning hävdar jag att, inget barn gör inget som det inte kan". Under intervjun säger pedagogen att alla eleverna arbetar på samma sätt, med alla bokstäver, när de ska lära sig dessa.

5.2.3 En undervisning i samspel med andra

Samspel mellan eleverna är, enligt intervjusvaren, viktigt för lärandet. "Barnen hjälper ofta varandra utan att jag sagt något." Detta uppmuntras, eftersom det anses stärka självförtroendet både hos den elev som blir hjälpt och den som hjälper. En annan aspekt av samspel som framkommer under intervjun är att i ett klassrum kan alla ses som en resurs. "Alla har något att komma med". Vidare framkommer det från intervjusvaren att "...barn lär av varandra [...] barn kan många gånger förklara för varandra på ett annat sätt än om en vuxen skulle göra det".

Även det sociala samspelet mellan eleverna belyses. Rasterna och kompisrelationer är viktiga för att samspelet ska kunna fungera. "Jag tycker att det sociala samspelet mellan eleverna är viktigt. Fungerar inte det påverkar det koncentrationen i klassrummet." Det påpekas att pedagogen måste ta tag i eventuella sociala problem som exempelvis skett ute på rasten, för att man ska kunna gå vidare med undervisningen.

5.2.4 En individanpassad undervisning

Att undervisningen ska vara individanpassad är något som belyses under intervjuerna. Varje elevs behov och förutsättningar måste vara utgångspunkten i undervisningen. En aspekt som poängteras utifrån individanpassning är att alla elever behöver utmanas. Men man kan inte ha samma utmaning till alla elever. Något som exemplifierar detta är att

...varje barn vill lära sig saker, och kan lära sig saker, men det tar olika lång tid. Man ska lägga ribban lagom högt för varje barn, det ska vara lite att jobba emot. [...] Ribban ska inte befinna sig för högt, eller för lågt. Det går inte ha samma ribba till alla barn. Vissa kliver då över den direkt och får inget alls, medan andra alltid får stå och titta på underifrån. [...] De är små individer och ska inte stöpas i samma form, och komma ut i andra ändan likadana. Därför försöker jag använda olika uttryckssätt.

Det anses även viktigt med uppföljning av elevernas utveckling.

5.2.5 Oklar syn på elevers lärande

Ytterligare en uppfattning som kom till uttryck under intervjuerna är att det anses svårt att få någon tydlig bild av hur elever lär. Dock nämns att man arbetar "...på olika sätt på olika skolor, och att olika skolor har olika traditioner. På den här skolan har man inte tv och film som ett medel, något som skulle passat mina elever bra, barnen lär sig direkt".

5.3 Pedagogernas olika läsundervisning

Vid analysen av intervjusvaren visar det sig att pedagogerna säger att de antingen använder sig av en bestämd metod i sin läsundervisning, utgår från en grundidé, varierar sig efter skolans traditioner eller anpassar undervisningen efter gruppens förutsättningar.

5.3.1 Bestämd metod i läsundervisningen

Den första aspekten där pedagogerna säger sig använda en på förhand bestämd metod i sin läsundervisning, utgår från ett bestämt arbetssätt samt material. Det kan bland annat vara att eleverna får arbeta utifrån ett, sedan tio år tillbaka, färdigtryckt stencilmaterial som utgår från bokstäverna. På varje bokstav är det samma övningar som eleverna ska följa. När eleverna arbetat färdigt med en bokstav, ett stencilhäfte på cirka 5 sidor, vet de precis vad de ska göra. "Det är bara att gå och hämta ett nytt häfte. De behöver inte fråga vad de ska göra, för det kommer inget nytt, det går som på ett rullande band". Stencilmaterialet ligger i, en på förhand

bestämd ordning, denna ordning är bestämd av pedagogen. Stencilmaterialet är, enligt intervjuvärdens, gjort för individuellt arbete. I resultatet framkommer även att detta arbetssätt ses som omväxlande, då "...ungarna tycker det är rätt roligt". Enligt pedagogen är detta undervisningssätt även "...individualiserat, eftersom varje barn jobbar helt i sin egen takt". Ett annat sätt är att läsundervisningen startas upp med en gemensam samling, där de utgår ifrån en låda, innehållandes artefakter som symboliserar en bokstav. Eleverna arbetar sedan med alla bokstäver på samma vis och med en och samma bokstav i minst en veckas tid. Denna undervisning anses även den bli individanpassad eftersom eleverna arbetar i sin egen takt.

En annan aspekt utifrån denna kategorisering är att arbeta efter en grundidé. En sådan grundidé sägs vara "Ulrika Leimars metod om läsning på talets grund, LTG." Där bearbetning av texter utgår ifrån en helhet (meningar) och därefter bryts ner i delar (ord, bokstäver). Att använda sig av skönlitteratur är, enligt pedagogerna, en stor del i detta arbetssätt, samt att tillsammans med eleverna skriva egna läseböcker. "Eleverna kan inte ha en och samma läsebok eftersom alla barn är olika. Istället får eleverna själva välja böcker efter eget intresse, detta tycker eleverna är jätteroligt".

5.3.2 Varierad läsundervisning

Att ha olika metoder i läsundervisningen belystes ur aspekten att det var skolans "traditioner" som styrde detta. Pedagogen valde istället att undervisa som man brukade göra på den skolan. Vid förfrågan kunde inte några specifika metoder namnges eller preciseras.

- P: - Jag plockar från lite olika metoder.
I: - Kan du berätta hur en lektion i läsning kan se ut?
P: - Nej... Jag vet inte. Det är ju lite olika. Jag tar från lite olika metoder.
I: - Ok, kan du säga något från någon metod?
P: - Ja.. Nej.. Det är ju lite olika. Utgår ifrån helhet, men arbetar även med bokstäverna... Vi läser lite också.

Då pedagogerna varierar sin undervisning menar de att de utgår ifrån elevernas förutsättningar och behov. "Jag tycker det är viktigt att man vågar prova på olika metoder. Men man kan inte ta en metod från någon annan och arbeta efter den om man inte tror på den. Då har man inte barnen med sig." Det poängteras att även om man som pedagog varierar sin undervisning utifrån eleverna är det viktigt att ha en egen grundsyn om hur eleverna lär sig. En annan synpunkt är att en metod inte passar alla elever. Därför måste undervisningen

individpassas. ”Jag arbetat utifrån LTG, men anser även att det är viktigt att inte glömma bort bokstäverna. [...] Vissa elever behöver utgå från bokstäverna, de kan inte se helheten med en gång”. Varierad undervisning kräver enligt pedagogerna att man förnyar sig, och försöker utveckla sin undervisning.

Det anses viktigt att eleverna blir medvetna om att alla är olika.

Varje barn ska få prestera utifrån vad det kan [...] eftersom elevernas förutsättningar är så olika, får de elever som är långt komna välja om de vill vara med vid samlingarna, där nivån är lite lägre. Det brukar de vilja i början, men sen vill de gå vidare. [...] Det går inte att behandla alla barnen lika, för då skulle de tröttna.

Inom en varierad läsundervisning kan man enligt intervjuvaren inte ha någon gemensam läsebok, utan skönlitteratur ses som ett bättre alternativ, eftersom alla elever har olika intressen och behov.

6 Diskussion

Syftet med arbetet var att, utifrån intervjuer, göra en historisk tillbakablick över läroplanerna samt få en ökad förståelse för hur läsundervisningen ser ut i några skolor idag. Det som utlästs från intervjuerna kommer i diskussionen kopplas till de läroplaner, metoder för läsundervisning samt teoretiska utgångspunkter, som studerats. Genom diskussionen kommer våra egna tolkningar, uppfattningar och åsikter att träda fram. Som avslutning presenteras de slutsatser som dragits samt en metoddiskussion. I diskussionen kommer vår problemformulering att försöka besvaras. Frågorna i problemformuleringen anser vi går in i vartannat och därför har vi valt att diskutera dem tillsammans i diskussionen.

6.1 Reflektion över resultat

Från intervjuaren framgår det att ett arbetssätt i läsundervisningen är att arbeta utifrån en på förhand bestämd metod, där eleverna arbetar med bokstäverna först innan de börjar bilda ord och meningar. Samtliga elever i klassen erbjuds ett material där man utgår från delar istället för en helhet. Arbetssättet har, anser vi, tydliga drag av Wittingmetoden, och vi finner detta liktydigt med det behavioristiska synsättet där eleven ses som en passiv mottagare av den kunskap pedagogen vill förmedla. Pedagogerna utgår från en bokstav, som eleverna sedan får arbeta med i form av olika övningar för att lagra bokstaven i sitt minne. Detta kan kopplas till Skinners (Dysthe, 1996) tankar om att man lär sig bäst genom att arbeta med små delar först, för att sedan bygga upp dem till en helhet. Det är upp till eleven att återskapa den givna informationen. Eleverna behöver inte tänka själva. Som exempelvis en pedagog uttrycker det, att alla eleverna vet vad de ska göra. När eleverna är färdiga med en bokstav ska de hämta ett nytt häfte och därefter fortsätta på samma sätt.

Detta arbetssätt är inte, menar vi, ett för eleven mentalt aktivt och reflekterande arbetssätt, vilket enligt kognitivismen är viktigt för elevens lärande. Detta arbetssätt är en pedagogisk konsekvens av en behavioristisk lärandeteori. Om pedagogerna använder en fast metod med ett färdigt arbetsmaterial, går detta stick i stäv med vad Piaget (1972) betonar. Han menar att elever behöver få nya intryck, för att tillsammans med gamla erfarenheter kunna ta till sig ny kunskap. Detta benämner Piaget (1972) som en process och kallar det assimilation samt ackommodation. För att detta ska kunna ske måste eleverna vara aktiva och tänkande, vilket även Dysthe (2003) poängterar. Att pedagogerna endast arbetar efter en metod som utgår från

en bokstav i taget, anser vi inte räcker för att eleverna ska kunna ta till sig ny kunskap, utan bör kombineras med andra lärandeteorier.

Enligt vår uppfattning är eleverna fysiskt aktiva i detta arbetssätt, frågan är dock hur mentalt aktiva eleverna är? Enligt det sociokulturella synsättet krävs det att eleverna är aktiva i en god läromiljö. Undervisningen bör varieras och vara lustfylld. Alla elever kan omöjligt lära sig på samma sätt och därför kan man inte utgå från endast en metod. Dock uttrycker en pedagog att eleverna tycker att det är ganska kul att arbeta på det sättet, därav hennes val av metod. Kanske tycker eleverna så för att de inte vet om något annat sätt att arbeta på. Eleverna vet, tror vi, genom ett sådant här arbetssätt vad som förväntas av dem, vilket enligt behaviorismen är viktigt att tydliggöra.

Att alltid arbeta efter samma metod gör det lätt för pedagogen. Detta poängterar även Vygotskij (Dysthe, 2003) då han säger att för att kunna undervisa behövs inte någon större kunskap, det krävs däremot mer av en pedagog för att leda eleverna till ny kunskap. Arbetar en pedagog efter samma metod och med samma material sedan tio år tillbaka är frågan hur svårt jobbet är att utföra. Det arbetssättet kanske, anser vi, vem som helst skulle kunna klara av. Gör pedagogen allt jobb, kan det enligt Vygotskij (Dysthe, 2003), inte vara utmanande och utvecklande för eleven, vilket vi är benägna att hålla med om. Ett sådant arbetssätt är enligt Vygotskij (Dysthe, 2003) en traditionell undervisning. En undervisning, som vi anser, går hand i hand med studieplanerna i Lgr 62 och Lgr 69. "Traditionell klassundervisning" är, som samtliga läroplaner anser, inget man endast bör använda sig av, utan undervisningen bör varieras.

Det arbetssätt som nämnts ovan, ser inte vi som ett arbetssätt där eleverna utmanas, ställs inför problem eller metakognition, vilket Dysthe (2003) poängterar som främjande för lärandet. Enligt Vygotskij, Dewey och Piaget är det viktigt att elevernas tänkande utmanas, genom bland annat problemlösning (Dysthe, 2003). Vidare anser Dysthe (2003) att detta används i dagens undervisning, vilket vi har svårt att koppla till de svar vi fått i intervjuerna kring det arbetssätt där pedagogen arbetar efter en bestämd metod. Vi anser att elever bör få träna sig i att lösa problem, för att få en bra grund att stå på när de kommer ut i samhället där de sannolikt kommer att stöta på problem i sin vardag. Att eleverna ska få utveckla sin förmåga att lösa problem är något som även Lpo 94 poängterar. Enligt Piaget är det viktigt att eleverna är mogna för att kunna vidareutvecklas, medan Vygotskij menar att eleverna med rätt stöd kan utmanas vidare (Dysthe, 2003). Vi upplever att pedagogerna inte tror, att eleverna är mogna för att arbeta på något annat sätt.

Samtliga pedagoger som arbetar efter en bestämd metod, låter inte eleverna synas i undervisningen. Elevernas olika behov, förutsättningar och erfarenheter, anser vi, är svåra att koppla till en sådan metod. Detta arbetssätt samt Wittingmetoden, anser vi, är mer förknippat med Lgr 62 och Lgr 69 där pedagogerna oftast arbetade efter den studieplan som fanns att tillgå. Denna studieplan var enligt Svingby (1979) svår att koppla till Lgr 62 och Lgr 69:s intentioner, som i grunden är ungefär den samma som dagens läroplan. Intentionen är att undervisningen bör vara individanpassad, man kan inte lära alla elever på samma sätt. Det arbetssätt som förespråkades i studieplanerna i de äldre läroplanerna är enligt Brante (070829) behavioristiskt. Om pedagogerna låter eleverna arbeta efter samma metod anser inte vi att de individanpassar undervisningen, vilket läroplanen alltid förespråkade. Det räcker inte, menar vi, att som pedagogerna framhåller, endast låta eleverna arbeta i sin egen takt. Eleverna behöver kanske arbeta på olika sätt, genom att möta olika uttrycksformer och låta dem få den tid de behöver.

Det framkommer i intervjuerna att samspel mellan eleverna ses som viktigt för lärande, men pedagogerna som låter eleverna arbeta med bokstavsinnlärning låter eleverna göra detta individuellt. Enligt Dysthe (1996) kan man som pedagog inte överföra kunskap till eleverna, eftersom kunskap byggs upp i samspel med andra. Arbetssättet är inte gjort för ett samspel mellan eleverna, dock poängterar en pedagog att hon uppmuntrar eleverna när de hjälper varandra. Eleverna kan ibland förklara på ett bättre sätt än en pedagog, eftersom eleverna pratar ett enklare språk. Samspel är enligt både Vygotskij och Piaget ett viktigt verktyg för lärande (Dysthe, 1996). Dock har de olika åsikter om samspel, utifrån respektive synsätt, som tidigare nämnts. Vi tolkar det som att Piaget och Vygotskij menar att samspel ska vara en del av undervisningen. Vi anser att Vygotskijs tankar om det sociala samspelet ligger oss nära. Eleverna kan vara en resurs i klassrummet, och de kan lära av varandra. Pedagogerna borde, enligt oss, kanske låta eleverna arbeta mer i olika gruppkonstellationer än individuellt. Även i en grupp kan man arbeta med individuella uppgifter, men eleverna får utrymme att stötta varandra. Pedagogen bör, enligt oss, ha en mer handledande roll i klassrummet och leda eleven till att söka och befästa sin egen kunskap. Även samspel med samhället är enligt Dewey viktigt. På tio år har samhället förändrats vilket gör att skolan måste utvecklas. Vilket i sin tur leder till att pedagogerna behöver förändra sin undervisning. Då kan man inte använda samma metod som man gjort de senaste tio åren. Detta framhäver även Dewey (Sundgren, 2005). Vi anser att man som pedagog inte kan ha samma metod alltid utan måste följa med i samhällsutvecklingen. Kunskapen måste förankras hos eleven, utifrån dennes intressen och erfarenheter. Eleverna idag har säkert inte samma intresse som eleverna för tio år sedan.

Målet med undervisningen är enligt Dewey (Sundgren, 2005) att eleverna ska förstå sig själv och världen, kunskapen ska vara meningsfull och gynna eleven. En metod som, enligt oss, däremot går att använda i tio år är LTG eftersom den anpassas efter elevernas intressen och gemensamma upplevelser. Dessa upplevelser kan ske i samhället och därför följer LTG-metoden med i samhällsutvecklingen.

Enligt intervjuvaren främjar ett gott självförtroende, hos eleverna, lärandet. Pedagogerna menar att eleverna vet och kan vad de ska göra och att detta i sin tur leder till ett bra självförtroende hos dem. Materialet som eleverna arbetar med bör, enligt pedagogerna, hellre vara för lätt än för svårt. Vi ställer oss frågande till detta påstående. Om eleverna istället får arbeta med problemlösning och utmanas, borde det leda till ett större självförtroende när de klarar av lite svårare uppgifter. Elevernas självförtroende kanske endast stärks i den situation där de får arbeta med lätta uppgifter. När eleverna sedan kommer upp i högre klasser och träffar andra elever som eventuellt blivit mer utmanade, tror vi att de deras självförtroende kan påverkas negativt.

De pedagoger som i stället säger sig arbeta efter elevernas behov och förutsättningar gör detta för att de anser att man inte kan ha en metod till alla elever. Detta poängteras även i Lpo 94, som säger att undervisningen inte kan utformas lika för alla. Alla elever har inte samma intresse, bakgrund och erfarenhet, då alla är individer. Även i resultatet framkommer det att man exempelvis inte kan använda samma läsebok till alla elever, eftersom alla elever har olika intressen. Även Dewey ansåg att man inte borde använda sig av läromedel i skolan. Om man arbetar efter LTG-metoden, som framkom i intervjuerna, menar vi att detta är ett undervisningssätt som utgår från en bestämd metod. Vidare menar vi att denna metod ändå inte är bestämd, eftersom den varierar utifrån elevernas erfarenheter samt intressen. Faserna i metoden är fasta, men tillgodoser och utgår trots allt från varje elevs behov. Denna metod utgår i stället från en helhet som är elevernas upplevelser och bryts därefter ner i delar.

Undervisningen måste, enligt oss, varieras på olika sätt, som även tidigare nämnts. Det är viktigt att använda sig av lek i undervisning, samt att den är lustfylld. Piaget (1972) och Lpo 94 betonar tydligt att detta är viktigt för lärandet. Eleverna bör få utveckla sin kreativitet och lust att upptäcka saker. Om eleverna har roligt i klassrummet tror vi att de lär sig mer. Undervisningen måste vara stimulerande på olika sätt för eleven, både fysiskt och mentalt. Enligt Lpo 94 är det viktigt att eleven är medveten om sitt lärande vilket vi också anser. Frågan är dock hur medvetna eleverna kan bli om sitt eget lärande när de endast får arbeta på samma sätt alltid. De erbjuds endast en metod i läsundervisningen hos de pedagoger som arbetar efter en fast metod. Däremot hos de pedagoger som varierar sin undervisning, kan

eleverna få möta olika uttrycksformer och eventuellt bli mer medvetna om och utvecklar sitt lärande samt att de är olika och lär sig på olika sätt. Som en pedagog i resultatet påpekar att eleverna inte kan stöpas i samma form.

Det är även viktigt att eleverna får vara med och påverka sin undervisning. Om de får detta, tror vi, att de känner att det de säger är betydelsefullt och detta kan göra undervisningen mer meningsfull för dem. Elevinflytande ska enligt Lpo 94 förekomma i undervisningen. Att eleverna får vara med och påverka är en demokratisk rättighet, vilket är en del av samhället.

6.2 Metoddiskussion

Vid valet av metod, övervägdes olika alternativ. De andra metoderna som diskuterades och övervägdes var observation samt enkäter. Observation hade varit en intressant metod att utföra, som en komplettering till intervjuerna, eftersom detta kunde ha gett ett bredare resultat. Det pedagogerna säger sig göra i sin läsundervisning, kunde ställas mot vad de verkligen gör i klassrummet. Dock ansågs detta göra arbetet alltför omfattande i förhållande till den tid som stod till förfogande till arbetet. Enkäter valdes bort för att vi ville ha möjlighet att följa upp pedagogernas svar med individuella följdfrågor. Om enkäter varit en metod hade det kunnat ge oss en vidare syn på hur läsundervisningen säger sig bedrivas i samhället. Utifrån enkäter kunde ett större område ha undersökts.

Då endast ett fåtal pedagoger har ingått i undersökningen, kan inte resultatet sägas gälla för alla pedagoger. Undersökningen kan onekligen göras om men det slutliga resultatet av arbetet kan troligen inte bli det samma eftersom det är våra tolkningar, uppfattningar och analyser av svaren i diskussionen som leder till resultatet.

Oavsett om pedagogerna var kända eller okända sedan tidigare, blev intervjuerna mycket avslappnade. Vi anser därför att pedagogerna vågade svara "ärligt" på frågorna oavsett om de kände oss sedan tidigare eller inte. Ingen skillnad på intervjuerna uppfattades.

Om pedagogerna fått ut frågorna på förhand hade resultatet eventuellt inte blivit lika trovärdigt, då de kunde ha tänkt ut/sökt upp ett svar som de trodde att vi ville ha, och inte något de kanske egentligen stod för. Däremot hade de kanske svarat mer utförligt, vilket kunde ha påverkat resultatet. En del av pedagogerna hade vid vissa tillfällen svårt att formulera sina svar. De hade kanske blivit hjälpta av att få frågorna tilldelade före intervjutillfällena. Det kan även vara så att vi var ovana intervjuare och därför hade svårt att få några uttömmande svar.

Då urvalet av pedagoger gjordes valdes pedagoger som arbetar eller har arbetat, de senaste åren i år ett, med läsning. På de skolor som valdes arbetade inga män i år ett till tre. Dock skulle resultatet kunna ha påverkats om vi fått ett manligt perspektiv på svaren. Detta ansågs ändå inte vara relevant för resultatet i arbetet.

Eftersom vi båda medverkade vid alla intervjuerna har detta troligen påverkat resultatet positivt, då bådars reflektioner har använts i arbetet.

Åldern på informanterna varierade kraftigt och då vi är relativt unga jämfört med dem, kan detta ha påverkat resultatet. Det kan vara svårt att förstå varandra då det förekommer olika erfarenheter, bakgrunder med mera. Pedagogerna och vi kan ha olika preferenser och förutfattade meningar om varandra vilket kan påverka möjligheten att få en god relation och tillit till varandra (Denscombe, 2000). Det kan också vara så att pedagogerna och vi inte pratar samma "språk", pedagogerna pratar ett språk som används ute i verkligheten och vi ett språk som används på högskolan.

6.3 Slutsats

Efter genomfört arbete anser vi oss kunna besvara vår problemformulering. Pedagogerna hade en del svårigheter att besvara frågan om deras syn på lärande, dock kunde en del aspekter urskiljas från intervjusvaren. Många aspekter går att förankra i Dewey, Vygotskij samt Piagets tankar om lärande. Dock finner vi det svårt att koppla den bestämda metoden i läsundervisningen, som de säger sig använda, till dessa teoretikers synsätt. De pedagoger som däremot säger sig använda sig av en varierad läsundervisning anser vi utgår från ovan nämnda teoretiker. De pedagoger som arbetar efter en bestämd metod utifrån bokstäverna, anser vi, går under det behavioristiska synsättet. Vi finner även det svårt att koppla denna metod till gällande läroplan och ställer oss frågande till om de verkligen följer Lpo 94:s intentioner. Den undervisningsformen kan snarare kopplas till tidigare nämnda studieplaner. De pedagoger som däremot arbetar utifrån varierade undervisningsformer anser vi följa rådande läroplan.

I intervjuerna framkom det att många pedagoger anser att Lpo 94 går att tolka i fråga om tillvägagångssätten i klassrummet. Vi har dock svårt att se att Lpo 94 förordar att man kan ha samma metod till alla elever. Läroplanen framhäver, som tidigare nämnts, precis det motsatta. Vi anser därför att de pedagoger, som utgår från bokstäverna, inte förankrar sin läsundervisning i gällande läroplan. I intervjusvaren framkommer det att en del pedagoger inte kunde sätta ord på hur elever lär sig. De är inte medvetna om detta. Vidare framkom det i resultatet att läroplanen, av vissa pedagoger, endast används som ett uppslagsverk eller då de

kände sig tvungna. Att pedagogerna inte var medvetna om hur deras elever lär sig eller endast använder läroplanen på ovan nämnda sätt, finner vi mycket uppseendeväckande och respektlöst mot eleverna. Läroplanen är ett styrdokument som ska och måste följas.

Slutsatsen blir att de pedagoger som varierar sin läsundervisning följer Lpo 94: s föreskrifter, medan övriga pedagoger borde förändra sin undervisning och sätta sig mer in i nu gällande läroplan samt släppa taget om föregångarna då dessa inte är gällande i dagsläget. Läroplanerna förnyas eftersom samhället förändras och därför behöver även undervisningen samt pedagogerna följa med i utvecklingen.

6.4 Vidare forskning

Många tankar har väckts under arbetets gång och efter genomförandet anser vi att det hade varit intressant att följa upp det med en observationsstudie av pedagoger i läsundervisningssituationer. Detta för att se om de verkligen arbetar på det sätt i klassrummet som de påstår sig göra. Möjligtvis är det så att de säger sig arbeta på ett visst sätt, men i praktiken visar de något helt annat. Några frågeställningar som vi anser hade varit intressanta att forska vidare utifrån är:

- På vilket sätt hade resultatet blivit annorlunda om intervjuerna hade kompletterats med observationer?
- Kan stagneringen i en del pedagogers läsundervisning vara en orsak till att många elever idag har svårigheter med att läsa och skriva?
- Har den nya lärarutbildningen, som kom 2001, möjliggjort för blivande pedagoger att följa Lpo 94:s intentioner om hur undervisningen bör bedrivas?

7 Sammanfattning

Syftet med arbetet är att genom intervjuer få en ökad förståelse för hur läsundervisningen ser ut i några skolor. De frågeställningar som vi vill besvara är. Vilka förutsättningar anser pedagogerna är viktiga för lärande, vilka teorier ligger bakom valet av metod och går det att koppla läsundervisningen till Lpo 94?

I litteraturgenomgången beskrivs läroplanerna för grundskolan från 1962 fram till idag, samt några, för arbetet relevanta, läsinlärningsmetoder. Till grund för analysarbetet belyses olika teorier för lärande, så som behaviorism, kognitivism samt konstruktivism.

Åtta stycken individuella intervjuer har genomförts med pedagoger som är eller har arbetat i årskurs ett, under ett läsår, de senaste tre åren, och därmed arbetat med läsinläring. Intervjuerna har bandats och har sedan transkriberats till hjälp för analysarbetet. Intervjusvaren har därefter ställts mot varandra och kategoriserats i olika grupper.

I resultatet framkommer det att det är viktigt att undervisningen är intressant, lustfylld och varierad. Vidare är samspel, ett gott självförtroende hos eleverna samt individanpassning viktiga förutsättningar för lärande. I intervjusvaren kan två aspekter av pedagogernas erfarenheter av Lpo 94 utläsas. Den första aspekten är att Lpo 94 lämnar tolkningsutrymme åt pedagogen. Med tolkningsutrymmet menas tillvägagångssätten i klassrummet. Den andra aspekten är att läroplanen främst används som ett uppslagsverk.

De metoder i läsundervisningen som pedagogerna sa sig använda är antingen en på förhand bestämd metod eller en varierad undervisning. Då en bestämd metod används utgår undervisningen från ett bestämt arbetsmaterial innehållandes övningar för bokstavsträning. En annan bestämd metod kan vara att använda sig av LTG, läsning på talets grund. Då pedagogerna varierar sin undervisning gör de det utifrån olika läsinlärningsmetoder samt utifrån eleverna.

Vilka teorier som ligger till grund för pedagogernas läsundervisning var svårt för pedagogerna att besvara, men vi har ändå utifrån deras svar kunnat urskilja några. Slutsatsen av undersökningen blir att de pedagoger som arbetar utifrån bokstäverna, anser vi, är synonymt med det behavioristiska synsättet där man utgår från delar till helhet. Använder man sig i stället av LTG som metod utgår man ifrån elevernas intressen och gemensamma upplevelser och detta går hand i hand med tankar från framförallt Vygotskij som menar att elever lär av varandra. Enligt Dewey och Vygotskij är det viktigt att koppla undervisningen till samhället utanför skolan, vilket vi anser att denna metod tillgodoser. Även då pedagogerna använde sig av en varierad undervisning utgick de från eleverna vilket Piaget, Vygotskij och

Dewey anser som viktigt. De pedagoger som utgår ifrån bokstäverna, menar vi, inte följer Lpo 94:s intentioner, som påtalar att alla elever lär sig på olika sätt och därför kan möjligtvis inte samma metod användas till alla. De pedagoger som däremot varierar sin läsundervisning, anser vi, kan koppla denna till Lpo 94.

Referenslista

Böcker

- Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, Henry. (2003). *Pedagogik för 2000-talet*. Falun: ScandBook AB.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsell, Anna. (red.) (2005). *Boken om pedagogerna*. Stockholm: Liber AB.
- Illeris, Knud. (2001). *Lärande i mötet mellan Piaget, Freud och Marx*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Leimar, Ulrika. (1976). *Läsning på talets grund*. Lund: LiberLäromedel.
- Linde, Göran. (2005). *Historien om en radikal omdaning*. I Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. (2005). Stockholm: Liber AB.
- Piaget, Jean. (1972). *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Bonnier
- Richardsson, Gunnar. (2004). *Svensk utbildningshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolöverstyrelsen (1962). *Läroplan för grundskolan, Lgr62*. Stockholm: Kungliga skolöverstyrelsen
- Skolöverstyrelsen (1970). *Läroplan för grundskolan, Lgr69*. Stockholm: Utbildningsförlaget
- Skolöverstyrelsen (1980). *Läroplan för grundskolan, Lgr80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Sundgren, Gunnar. (2005). *John Dewey – reformpedagogik för vår tid?* I Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. (2005). Stockholm: Liber AB.
- Svenska skrivregler* (2000). Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.
- Svingby, Gunilla. (1979). *Från läroplanspoesi till klassrumsverklighet*. Malmö: Gotab Malmö.
- Säljö, Roger. (2005). *L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär*. I Forsell, Anna. *Boken om pedagogerna*. (2005). Stockholm: Liber AB.
- Utbildningsdepartementet, (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo94*. Stockholm: Fritzes förlag
- Vygotskij, Lev. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos AB
- Witting, Maja. (1985). *Metod för läs- och skrivinlärning*. Falköping: Ekelunds förlag.

Föreläsningar

Brante, Göran. (070829) *Pedagogiska lärteorier*. Högskolan Kristianstad.

Internet

Vetenskapsrådet (2007).

http://www.vr.se/download/18.aae1aa51132473084980005790/integritetskansligt_forskningsmateria21.pdf

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du varit verksam som pedagog?
2. Vilken läroplan blev du utbildad i? Vilka olika läroplaner har du arbetat efter/under? Hur mycket tid fick ni till förfogande till att sätta er in i den/dem?
3. Vilken/vilka läroplaner var gällande när du gick i skolan?
4. Hur tolkar du Lpo94?
5. Hur är din läsundervisning upplagd?
6. Hur ser du på lärande? Din elevsyn?
7. Vilka aspekter tycker du är viktiga när du planerar?
8. Planerar du ensam eller i arbetslag?