



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

BARNNS LÄRANDE
SETT UR ETT SOCIOKULTURELLT OCH
INDIVID PERSPEKTIV

Handledare:
Per-Ola Holmquisth

Författare:
Elisabeth Rietz Berntsson
Marina Carlegrundh

Barns lärande sett ur ett sociokulturellt och individ perspektiv

Abstract

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur barn och lärare uppfattar och beskriver lärandet. Uppsatsen ska också försöka visa på om lärare utgår från de sociokulturella teorierna i sin undervisning och i såfall hur. Vår litteraturgenomgång tar upp olika teorier när det gäller lärandet ur ett sociokulturellt och individ perspektiv, språkets och lekens betydelse för lärandet och forskning. Intervjuer har genomförts med barn om hur de ser på sitt lärande och lärare har fått svara på enkäter om hur de ser på lärandet och om de utgår från de sociokulturella teorierna i sin undervisning. Intervjuszvaren har vi försökt se som en helhet och utifrån detta försökt dra våra slutsatser. Enkätsvaren har behandlats både individuellt och som en helhet.

Ämnesord artefakter, kommunikation, kunskap, lärande, sociokulturellt perspektiv, individ perspektiv.

INNEHÅLL

1. __ Bakgrund och syfte.....	5
1.1. Bakgrund.....	5
1.2. Syfte och problemformulering	6
2. Litteraturgenomgång	7
2.1. Historik olika utgångspunkter för lärande.....	8
2.1.1. Behaviorismen	8
2.1.2. Kognitiv konstruktivism	8
2.1.3. Social konstruktivism.....	9
2.2. Vad är kunskap	10
2.2.1. Kunskapens former	12
2.3. Lärande	13
2.3.1. Barns tankar om lärande.....	13
2.3.2. Synen på lärandet.....	15
2.4. Metakognition.....	16
2.5. Lärarens uppfattning.....	17
2.6. Språkets betydelse för lärandet	17
2.7. Lekens betydelse för lärandet	19
2.8. Kulturens påverkan	20
2.9. Det sociokulturella perspektivet	20
2.10. Lpo 94 – lärandet och det sociokulturella perspektivet.....	21
2.11. Litteraturavslutning.....	22
3. Empiridel....	23
3.1. Uppläggnig	23
3.1.1 Val av metod	23
3.1.2 Etiska ställningstaganden.....	26
3.1.3 Målgrupp barn och genomförande av intervjuer	26
3.1.4. Sammanställning av intervjuer	27
3.1.5. Slutsats.....	30
3.1.6. Målgrupp lärare och genomförande av enkäter	31
3.1.7. Sammanställning av enkäter	32
3.1.8. Slutsats.....	37
4. Sammanfattning och diskussion	38
4.1 Sammanfattning.....	38
4.2 Diskussion	38
Litteraturlista.....	48
Bilagor 1-3.....	50

1 Bakgrund och syfte

1.1 Bakgrund

Vi har inriktat vår C-uppsats mot lärandet sett ur ett sociokulturellt och individ perspektiv. Vi har under vår utbildning till lärare, med inriktning 6-12 år Ma/Na, blivit mer och mer intresserade av hur barn lär och vad som krävs av läraren för att kunna skapa en lärande miljö som är anpassad till varje enskilt barns behov. Oavsett vilken sociokulturell miljö barnet kommer ifrån eller vilken tankestruktur barnet har, så ska läraren kunna utgå från varje barns individuella värld.

Att vi valde just barns lärande sett ur ett sociokulturellt perspektiv, beror på att vi tidigare i utbildningen skrev en uppsats om barns lärande - allmänt och inriktat på de naturvetenskapliga ämnena. Där ville vi undersöka hur barn lär och hur vi kan utgå från barns förförståelse i de naturvetenskapliga ämnena. Vi utgick ifrån Vygotskys sociokulturella teori, utvecklingszonen (ZPD), barnens sociala samspel och lärandet som skapades utifrån detta. Ämnet var och är väldigt intressant och relevant för vår framtida yrkesroll. Vårt intresse väcktes att utveckla ämnet ännu mer.

Vi ser det som viktigt för lärare att ha kunskap om den kognitiva utvecklingen och dess koppling till den sociokulturella miljö som barnet vistas i. Vi behöver som lärare använda oss av olika redskap för att kunna skapa olika lärandemiljöer som passar varje elev som läraren möter i skolan. Alla elever, tror vi, har olika förutsättningar att klara av skolans kultur och det krävs kunskap inom området för att möta alla elever. Lärandet är ett komplext område och vi har valt att belysa lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv som bl.a. Vygotsky och Säljö står för och ett individperspektiv som bl.a. Pramling, Doverborg & Qvarsell står för. Följande delar som behandlar lärandet finns med:

- Historik och olika lärandeteorier
- Kunskap
- Forskning om och kategorisering av lärande
- Metakognition
- Kommunikation
- Leken
- Sociokulturella och individ perspektivet

Vår undersökning i empiridelen är gjord utifrån en kvalitativ ansats då vi är ute efter barns och lärares beskrivningar av lärandet. Vi har inriktat våra undersökningar främst på barn i åldern sex till tolv år och lärare som arbetar med barn i dessa åldrar. När vi skriver lärare så menar vi alla yrkeskategorier som arbetar pedagogiskt med barnen. Vi skriver omväxlande barn eller elever.

Vårt sociokulturella perspektiv har sin utgångspunkt i Säljö (2000) tankar och teorier. Det är samspelet mellan individer och kollektiv som är i fokus. Det är också hur individer och grupper tillägnar sig och lär sig utnyttja fysiska och kognitiva resurser eller redskap, s.k. artefakter. En grundtanke inom det sociokulturella perspektivet, är att kommunikationen skapar sociokulturella resurser. Vår tanke är att barnen påverkas av allt som de bär med sig i sin personliga ryggsäck. Det kan vara hemförhållanden, kompisar, värderingar, attityder, kulturella sammanhang m.m. Vi menar, liksom Säljö (2000), att vi i ett sociokulturellt perspektiv inte kan undvika att lära oss. Frågan är snarare vad vi lär i olika situationer. Vårt individperspektiv grundar sig på Pramling's forskning när det gäller barns lärande. Det är individens tillägnande av olika kunskaper och synen på sitt lärande som vi framförallt tar upp. I ett sociokulturellt perspektiv ingår det, som vi ser det, även ett individ perspektiv. Det behövs individer för att det ska bli ett samspel mellan människor och det är då det sker ett lärande.

1.2 Syfte och problemformulering

Vårt syfte med uppsatsen är att undersöka hur barn och lärare uppfattar och beskriver lärandet. Vi vill också undersöka om och hur lärare utgår från de sociokulturella teorierna. Vi tror att denna kunskap är viktig för vår framtida yrkesroll. Vår problemformulering är följande:

1. Hur beskriver barn sitt eget lärande ur ett individperspektiv?
2. Vilken syn har lärare på lärandet?
3. Utgår lärare ifrån sociokulturella teorier i sin undervisning och i såfall hur?

2 Litteraturgenomgång

Vi har intagit ett objektiva förhållande till teoridelen och försökt visa på forskningsresultat och teorier som beskriver lärande från olika synvinklar. I vår diskussionsdel kommer vi att sammanföra teoridelen med de resultat som framkommit i empiridelen och diskutera utifrån detta. Detta sätt har vi valt för att undvika att våra åsikter och värderingar ska färga av sig på den som läser teoridelen. Vi vill att var och en ska kunna bilda sig en egen uppfattning utifrån vad som kommer fram i teorin.

Vi inleder teoridelen med att kort beskriva behaviorismen, kognitiva konstruktivismen och den sociala konstruktivismen. Viktiga namn för dessa teorier är bl.a. Burrhus Fredric Skinner, Jean Piaget och Lev Vygotsky. Därefter följer Sven- Eric Liedmans syn på vad kunskap är. Hans syn överensstämmer i stora drag med Vygotskys teorier. Liedman menar att hela livet är en läroprocess. Arne Maltén delar in kunskap i fyra olika kategorier och vi beskriver dessa kortfattat. Olika syn på lärandet har vi skildrat genom Elisabet Doverborg, Ingrid Pramling och Birgitta Qvarsells forskning och litteratur. Dessa författare står för individperspektivet. Resultatet av Pramling och Säljös olika undersökningar tas upp för att visa på olika uppfattningar när det gäller barns, ungdomars och vuxnas syn på sitt eget lärande. Metakognition ses som en viktig förmåga att utveckla för att bli medveten om hur vi lär. Detta tar Pramling upp i ett avsnitt.

Språkets betydelse för lärandet och som en av mänsklighetens artefakter för samspel belyser vi genom Jerome Bruner, Roger Säljö, Jan Schoultz och Ingrid Carlgren. De står, tillsammans med Vygotsky, för det sociokulturella perspektivet. Olika kulturella diskurser tas också upp. Lekens betydelse för barnens utveckling kommer närmast och det sociokulturella perspektivet följer på detta. Det är bl.a. Vygotskys teorier som ligger till grund för denna del, belyst av bl.a. Schoultz, och vi avslutar med intentionerna från Lpo94 när det gäller lärandet och det sociokulturella perspektivet.

2.1 Historik och olika utgångspunkter för lärande

2.1.1. Behaviorismen

Behaviorismen står för ett objektivt tänkande där kunskapen anses komma utifrån, från världen runt omkring oss, den s.k. empiristiska traditionen. Denna psykologiska riktning utvecklades under första halvan av 1900-talet och den grundade sig på det som kunde observeras, räknas och mätas. Edward Lee Thorndike (1874 – 1949), John B. Watson (1878 - 1958) och Burrhus Fredric Skinner (1904 – 1990) var några av de mest kända teoretikerna inom behaviorismen (Imsen 2000).

Behavioristerna menade att människan påverkas av någon form av stimulus i miljön och att detta i sin tur utlöser en reaktion eller en respons. Det är endast det som går att se som går att observera och det som sker inom människan vid stimulans, t.ex. tankar, går inte att använda sig av inom vetenskapen. Människan sågs som ett tomt ark, tabula rasa, vid födseln och det var bara ett fåtal reflexer som var medfödda. Därför menade man att alla erfarenheter och kunskaper som människan förvärvat var inlärd. Det centrala för behavioristerna blev därför att studera inläring (Imsen 2000). Människan betraktades nästan som en robot, som reagerade automatiskt och det togs inga hänsyn till tankar och känslor eftersom det inte ansågs studerbart. Man ansåg också att alla, teoretiskt sätt, kunde lära sig allt men att inläringstakten varierade. Eftersom människan sågs som styrd av stimulus i miljön, lades huvudansvaret för elevers eventuella beteendeproblem o.dyl. på förhållanden i miljön. (a.a)

2.1.2. Kognitiv konstruktivism

Under 1950 – 1960 talet kom den kognitiva revolutionen där Piaget ses som en förgrundsfigur. Det räknas som den rationalistiska traditionen – att kunskapen kommer inifrån, intellektets förmåga - med Platon, Descartes, Kant, Piaget och Chomsky i spetsen. De upptäckter och det nytänkandet om inläring som kognitivismen gav upphov till, blev dödsstöten för behaviorismen (Arfwedson 1994). Nyckelorden för kognitiv är främst inläring, minne, tänkande och problemlösning, det intellektuella. Inom den kognitiva psykologin inriktade man sig på de inre, högre mentala förändringar, till skillnad från behaviorismen. Jean Piaget (1896 – 1980) var konstruktivist. Hans teori gick ut på att individen skapar sin egen kunskap genom sina handlingar och samspel med omgivningen. Piagets var från början intresserad av biologin och naturvetenskapen. Hans tanke med att

studera barns kunskapsutveckling var framförallt en önskan att skapa en enhetlig teori, där kunskaper om biologi och organismers tillväxt förenades med kunskapsteoretiska och filosofiska insikter, den genetiska epistemologin eller läran om kunskap (a.a). Piaget ansåg att det vi lär och upplever inte är en spegelbild av världen, utan att vi tolkar stimuleringen med hjälp av våra föreställningar och kunskaper. Människan är inte en passiv varelse, utan inläring kommer till stånd genom att människan väljer ut och anpassar stimuleringen till sitt eget system. ”Inläring är ett resultat av vad människan gör med stimuleringen och inte ett resultat av vad stimuleringen gör med människan.” (Imsen 2000 s.38). Inläringen ses som en individuell angelägenhet och det är individen som skapar mening i sin tillvaro. Själva inläringen är något som pågår inom individen. Piagets analyser av kunskap grundades på hans övertygelse att intellektets utveckling hade sin bas i fysiska handlingar och manipulationer av fysiska och konkreta föremål. Barnets handlingar blir alltmer en sammanställning av olika tillvägagångssätt (Arfwedson 1994).

Med den kognitiva revolutionen väcktes också nya frågor om kunskapens natur, hur vi skaffar oss kunskaper och vilka tillämpningar vi använder oss av. Datorns tillkomst bidrog starkt till detta. Datorn stod som modell för hur hjärna fungerar vid problemlösning, lagring av information och hantering av kunskap (Marton 2000). Datorn erbjöd begrepp och språk, symboler och symbolsystem. Noam Chomsky (född 1928), den amerikanske språkvetaren och samhällskritikern, bidrog till denna tro, då han sökte beröringspunkter mellan människan och datorns sätt att hantera språkregler. Chomsky skilde på språkkunskaper och andra mänskliga kunskaper. Han och hans efterföljare var lingvister (språkforskare) och inte psykologer. De arbetade med programmering av datorer som skulle producera och analysera ett korrekt grammatiskt språk. Chomskys teorier har mycket lite med vardagsspråket att göra. Han anser att språket är medfött och att varken det talade eller skrivna språket är responsen på stimuli. Han menar också att språket innehåller lingvistiska regler och att detta tyder på att språket är medfött, alltså inte kognition. Detta synsätt gick delvis emot de samtida psykologerna, då de menade att språkutvecklingen var helt eller delvis beroende av den kognitiva utvecklingen alltså att barn med brist på förståelse inte led av kognitiv brist på något sätt utan att det berodde på kommunikationssvårigheter. (Arfwedson 1994).

2.1.3. Social konstruktivism

En annan riktning inom konstruktivismen är den sociala konstruktivismen. Här ses Lev Vygotsky (1896 – 1934) som förgrundsfigur. Vygotsky ville sammanföra människans sociala

och psykologiska utveckling i en teori. Hans teorier omfattade barns lek och ZPD, Zone of Proximal Development. Vygotsky menade att barn i denna zon ska möta olika sorters problem och uppgifter som de på egen hand ska försöka lösa med hjälp av sina tidigare erfarenheter. Därefter måste möjlighet ges, att tillsammans med andra vuxna eller barn, lösa samma uppgift och på så sätt utveckla sin kunskap. Teorin om ZPD bygger på förhållandet mellan den faktiska utvecklingsnivån och den potentiella. Vygotsky menade att "En god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen." (Lindqvist 1999, s.278). Vygotsky ansåg att det var barnets utvecklingsmöjligheter som man borde fokusera på när det gäller hur undervisning bör bedrivas. Vygotsky var kritisk mot Piaget kliniska tester där barn ställdes inför problem och fenomen som de inte hade någon erfarenhet ifrån. Han var också kritisk till intelligenstester där man endast såg statistiskt på resultatet, utan att se till individens potential. (a.a)

Vygotsky framhåller, till skillnad från Piaget, att kunskap skapas i sociala sammanhang och inte enskilt. Han menar att det är med hjälp av språket som vi förstår världen. Det är i sociala situationer som inläring kommer till stånd och både språket och de sociala förhållandena bidrar till att skapa kunskapen. Slutsatsen är att inläring i första hand är en social angelägenhet (Imsen 2000). Vygotsky och Piaget är dock överens om att undervisning måste utgå från barnets spontana uppfattning. Det som skiljer dem åt är sättet det ska ske på (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987).

I slutet av 1980- talet har en rörelse som kallas *situated cognition* eller *situated action* vunnit mark. Ursprunget är ifrån studierna inom den sociokulturella forskningen om lärandet och tänkandet i vardagliga situationer, alltså utanför utbildningssystemet (Marton 2000). Här menar man att vi lär i alla situationer och att vardagliga händelser innehåller möjlighet till lärande. Vi tillägnar oss många grundläggande insikter och kunskaper i andra sammanhang, utanför skola och utbildning. Interaktionen mellan människor ses som viktigt för lärandet, tydligt inspirerat av Vygotskys teorier (Säljö 2000).

2.2 Vad är kunskap?

Liedman (2001) menar att vi inte ska förväxla information med kunskap, utan information ska ses som ett material för kunskapen. Förväxlingen beror på, enligt Liedman (2001), att människans hjärna jämförs med datorerna. Men medan datorn endast behandlar datauppgifter kliniskt så är människan en tänkande och kännande varelse, men hon är också en historisk

varelse. Liedman (2001) betonar att det är i vår historia som våra kunskaper förs vidare mellan generationer. Kunskap införlivas i människors sätt att leva och uppleva världen. Den är en del av vår identitet.

Ordet kunskap har med kunna att göra. I samband med att kunna något brukas också ordet veta. När vi vet något så kan vi något. Liedmans (2001) utgångspunkt, när det gäller kunskap, är att all kunskap har sitt ursprung i människans sociala sammanhang. Dessa sammanhang kan vara allt från familjen, mindre grupper, skolklassen och enskilda personer o.s.v. Det är inte bara genom direkta sociala kontakter som kunskap uppstår utan även genom människor från andra kulturer, på distans genom skriftspråket. Det kan vara allt ifrån böcker, tidningar, radio, TV och Internet. Här, menar Liedman (2001), hämtar vi mycket av vårt vetande.

Liedman (2001) ställer sig frågan: ”I vilken utsträckning är kunskapsutvecklingen betingad av den enskildes intellektuella och övriga utveckling, och i vilken mån är den ett resultat av sociala och kulturella faktorer?” (s.38). Han menar att det inte är antingen eller utan att både det inre och yttre samverkar. Han tar upp Piagets teorier om att utvecklingen är något som försiggår inom individen och Vygotskys teorier om hur kunskapen skapas i sociala kulturella samspel samt språkets betydelse. Deras teorier ställer Liedman mot varandra, men hans bok ligger närmare Vygotsky än Piaget. Nedanstående citat bekräftar detta:

”...varje ny generation börjar sitt kunskapssökande från en nollpunkt. Vad människor hinner lära sig under sitt korta liv bestäms först och sist av den kultur de lever i och de människor de på olika sätt kommer i kontakt med. De individuella anlagen kan variera, och livet utgör förvisso en mognadsprocess- men vad anlagen används till och vad mognaden leder fram till bestäms av de redskap, de möjligheter, de impulser och de kontakter som den konkreta livsmiljön erbjuder.”
(Liedman 2001, s.41)

Kunskap och information, anser Liedman (2001), är i grunden olika men ändå relaterade till varandra. Information kan ses som ett resultat av enskildas eller kollektiva kunskapsprocesser, men för att information ska införlivas som kunskap hos andra människor måste den bearbetas och infogas i den egna kunskapsmassan. ”Kunskapen är resultatet av en målmedveten verksamhet- ett slags skapande...”(Liedman 2001, s.63). Ingen kunskap är bestående utan den måste underhållas och förnyas och Liedman (2001) menar att hela livet är en läroprocess.

Kunskap är konstruktiv, så tillvida att det är den som lär sig som gör nya kopplingar och införlivar kunskapen i sin kunskapsmassa. Maltén (1981) menar att vi bör locka fram ”den lille forskaren” som finns i varje barn och låta skoltiden bli en möjlighet för barnen att söka nya kunskaper och kunskapsmodeller. Det finns inte någon statisk, slutgiltig kunskap och det bevisas genom en ständigt förändrad kunskapsmassa genom århundranden. Maltén (1981) vill också att vi ska tänka på kunskapsutveckling som en process där den ständigt utvecklas. Därför anser han det viktigt att i inlärningssammanhang låta människor samspela med varandra men det bör också ske ett samspel emellan människan och hennes miljö samt mellan teori och praktik. Pramling & Sheridan (1999) är inne på samma linje då de menar att ett barn kan lära och lär på egen hand. Det lärande barnet kan i en undervisningssituation få stöd och respons i sitt lärande. Lärarens uppgift och utmaning är att få rätt balans mellan undervisningens två motpoler d.v.s. dels att överföra den vuxnes kunnande till barnet men också att barnet måste få möjlighet att själv utveckla sina kunskaper. Imsen (2000) skriver:

” ...kunskapen kan inte existera utan en levande, tolkande och handlande individ. Kunskap har skapats av människor genom historiens enorma erfarenheter och existerar bara som materiell och symbolisk tradition (reproduktion) från generation till generation. Kunskap får bara mening som en relation mellan människans inre värld och en symbolisk eller fysisk yttre värld – på samma gång.” (s.64)

2.2.1. Kunskapens former

Maltén (1981) delar in kunskap i fyra olika kategorier som vi kort beskriver här:

Baskunskap- grundläggande kunskap som ska läras in tidigt som grund för kommande kunskap. Barnet tillägnar sig olika intellektuella, språkliga och fysiska artefakter (redskap) som de kan hantera i olika situationer.

Fördjupad kunskap- här används baskunskapen i olika sammanhang för att få en djupare förståelse. Varierande stoffkällor och meningsfullheten är viktig för att skapa intresse och engagemang. Studiebesök, exkursioner och lägerskolor är bra för besök i verkligheten.

Processkunskap- problemlösning används för att eleven under fria former ska söka kunskap inom områden, som väckt hans nyfikenhet och engagemang. Kunskapen skapas i en aktiv process.

Människokunskap- eleven tränar sitt emotionella och sociala beteende. Detta sker hela tiden och i samspel med ovanstående. Eleven får inblick i hur andra människor fungerar och reagerar på varandra. Denna kunskap kan ses som ett samlingsbegrepp för affektiv kunskap och ses som ett komplement till den kognitiva kunskapen som skolan traditionellt har sysslat med (Maltén, 1981).

2.3. Lärande

Det finns olika synsätt när det gäller lärande. Doverborg, Pramling & Qvarsell (1987) tar upp två helt olika sätt att se på inläring, Piaget och Ebbinghaus. Piaget har vi redan nämnt och han står för ett kvalitativt lärande, där kunskapsbildningen ses som en förändring i barns tänkande mot ett annat sätt att tolka och förstå omvärlden. Här fokuseras inte på hur mycket men kan utan *vad* man tänker. Ebbinghaus såg inläring som kvantifierbart och mätbart. Kunskap sågs som kvantitet. Hans forskning gick ut på att försökspersonerna skulle komma ihåg så många meningslösa stavelser som möjligt. Han ansåg att inläring handlade om att kopiera och memorera. Fokus här ligger på att ju mera man kommer ihåg desto bättre inlärningsförmåga (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987).

Dimenäs & Sträng (1996) menar att det är de sociala och kulturella miljöerna som påverkar vårt lärande. Lärandet ses som en naturlig process och den startar redan ifrån födseln. Dimenäs & Sträng (1996) sammanfattar Säljös tankar om läroprocessen vid lärandet i naturliga miljöer genom att visa på att denna process innehåller delaktighet, tänkande, kommunikation och praktiskt hanterande.

Dagens forskning skiljer på olika inläringssätt, de yttre och de inre metoderna. De yttre menar de, är lärarens handlande i den väl inarbetade inläringssmiljön medan de inre metoderna är när eleverna själva omsätter och behandlar ett särskilt innehåll för att det ska leda till inläring (Lendahls & Runesson (red) 1995).

2.3.1. Barns tankar om lärande

Pramling (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987. Pramling 1986), som står för individperspektivet, har i sin forskning funnit att det finns tre olika nivåer för barn att se på sitt lärande och vad de lär sig: att *göra*, att *veta* och att *förstå* (ovanligt bland yngre barn).

- Att *göra* innebär för barn att de lär sig när de lär sig *göra* något, t.ex. -Jag har lärt mig cykla. I denna grupp kan det vara motoriska färdigheter med eller utan hjälpmedel och material, intellektuella färdigheter som läsa, skriva, säga ord på främmande språk och sociala beteende som de vuxna förväntar sig t.ex. beteende vid matbord m.m.
- Att *veta* innebär en kvalitativt annorlunda uppfattning av vad det menas med att lära sig något. Det var endast ett fåtal procent av barn i förskola och ungefär en fjärdedel av förstaklassarna som menade att man kan lära sig *veta* något. Detta sker då genom att man

får kunskap eller känner till fakta, t.ex. -Jag har lärt mig att Eiffeltornet är 315 meter högt. I denna grupp ser barnet kunskap som en intellektuell färdighet. Barnet har uppfattat något som det kan uttrycka verbalt genom att berätta för någon annan.

- Att *förstå* är när barnet lär sig när de förstår något eller inser något, t.ex. -Jag visste att jag skulle få ett syskon, men jag fattade inte förrän jag såg henne på sjukhuset att jag inte skulle kunna leka med henne. I denna grupp ses inläring som en process i hjärnan där barnet spelar en aktiv roll. Det var endast en liten del av lågstadieleverna som tänkte på inläring på detta sätt (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987. Pramling 1986).

Dessa synsätt ser Pramling (1986) som olika nivåer eller kvalitéer i barns medvetenhet. Slutsatsen som dras är att barns uppfattning om hur de lär speglar sig i vad de lär. Pramling (1986) menar också att ett barn kan ge uttryck för en eller flera nivåer. Alltså, uppfattningen som barn har om vad de lär sig kan ses som kvalitativt olika sätt att tänka. Pramling menar även att ”inläring ses som en tankeutveckling d.v.s. att lära sig är att förändra sitt sätt att tänka från ett sätt till ett kvalitativt annorlunda sätt.” (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987 s.28). Pramling (1986) har också undersökt hur barn uppfattar att de lär sig utifrån två av kategorierna *,att göra och att veta.*

- Hur man lär sig *att göra* – kan vara som en handling, genom att bli äldre eller genom erfarenhet.
- Hur man lär sig *att veta* – kan vara genom att göra, genom att varsebli (iaktta, någon som vet berättar, någon som vet visar, via media) eller genom att tänka.

När barn lärt sig att de kan lära genom erfarenhet kan de börja förstå att man kan bli bättre på något (Pramling 1986).

Doverborg, Pramling & Qvarsell (1987) rör sig mycket kring vilka uppfattningar barn har och vilken betydelse de har för lärandet, eftersom barnet lär sig mot bakgrund av sina uppfattningar. Uppfattningarna ses som en viktig grund för lärandet och om barnen ska lära sig läsa t.ex. så är det viktigt för läraren att utveckla barnens förståelse för varför man läser, läsningens idé vad en text eller ett ord är för något. Läraren måste således göra klart för sig själv vilka grunder som behövs för att inläring ska ske, med andra ord vilka uppfattningar som krävs för att barnen ska kunna ta till sig olika kunskaper och färdigheter (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987)

Imsen (2000) anser att vi bör se på inläring i ett socialt sammanhang, alltså hur den lärande samspelar med omgivningen. Påståendet att alla människor – barn såväl som ungdomar och vuxna – lär sig alltid något i sin dagliga verksamhet känner vi igen sen tidigare. Imsen (2000) menar att alla har privata inlärningsrum där de egna intressena, nyfikenheten och intentionerna bestämmer. Imsen (2000) skiljer på inläring i skolan och fritiden. Det skolan har att brottas med är att elevernas privata inlärningsrum konkurrerar med skolans mål för inläringen.

2.3.2. Synen på lärandet

Det finns undersökningar gjorda av Säljö (Imsen 2000), han står för det sociokulturella perspektivet, som visar på fem olika uppfattningar bland ungdomar och vuxna, när det gäller synen på inläring:

1. *Inläring som ökning av kunskap* – kan ses som att kunskapen finns färdig där ute och det är bara att föra in kunskapen i eleven genom inläring. Kan också kallas flaskpåfyllning.
2. *Inläring som återkallning av information* – Inläring ses som att kunskap lagras i huvudet och det är bara att ta fram det vid behov. Man memorerar.
3. *Inläring som inhämtning av fakta, arbetssätt etc. som kan bevaras och/eller användas i praktiken*- kunskapen ses som värdefull och inläring kan användas praktiskt för att lära sig något som kan användas utanför klassrumsmiljön.
4. *Inläring som abstraktion av mening* – det som lärs in är inte en reproduktion av yttre kunskap utan man läser mellan raderna och skiljer ut meningen eller budskapet, man abstraherar.
5. *Inläring som en tolkningsprocess med verklighetsförståelse som mål*- inläring ses som funktionell för människan och det du lär dig gör det möjligt för dig att tolka världen (Imsen 2000).

Imsen (2000) gör en sammanfattning över hur inläring ses i undersökningen. Hon säger att det finns tre drag att lägga märke till. När det talas om inläring så görs det i samband med kunskap – till vad som lärts in. Inläringen innehåller alltid något som att lära sig städer i Europa, floderna i Ryssland eller tyska glosor. Man talar också om att det är en process som sker vid inläring – man ska öka sina kunskaper, memorera, tillägna, tolka, m.m. Det är något som händer. Till sist tar Imsen (2000) upp att några uppfattar att inläring sker för att det fyller en funktion, för att vi har nytta av den. Dessa intervjuundersökningar visar hur

människor tänker om sitt eget lärande – man reflekterar över hur man lär, också kallat metakognition.

Imsen (2000) tar två definitioner till sin hjälp, för att ge exempel på en mer etablerad beskrivning av inläring, vars budskap är att inläring relativt sett är en permanent beteendeförändring och erfarenheten kan ses som grunden för detta samt att inläring omfattas av alla förändringar i en människas personliga liv som inte kan härledas till specifika ärftliga faktorer.

Jämför man de fem *common sense*-uppfattningarna om inläring i intervjustudien med de mer etablerade så finner vi att det finns likheter, enligt Imsen (2000). Orsakerna till en förändring av beteende eller personlighet beror på övning och erfarenhet och inte på några ärftliga faktorer eller tillfälliga tillstånd som t.ex. alkoholintag (Imsen 2000).

2.4. Metakognition

Barns tänkande brukar ses som en kognitiv funktion. När barn tänker och reflekterar över tänkandet kallas det för en metakognitiv funktion. ”Det finns så att säga en skillnad mellan att ha en kunskap och att ha en förståelse av att man äger denna kunskap.” (Pramling 1986 s.12) Metakognition är alltså ett tänkande om tänkandet Pramling (1986) tar upp metakognition ur ett relationellt perspektiv där barnets tänkande sätts i relation till omvärlden, d v s hur barn tänker är till största delen situationsbundet. Pramling (1986) refererar också till Markmans undersökning om barns förmåga att förstå. Undersökningen visade att barnen kunde metareflektera över sina handlingar innan de kunde göra det om vad de förstod och lärt sig.

Många experiment när det gäller barn och metakognition görs inte i ett för barnet naturligt sammanhang, kopplat till barnets egna erfarenheter. Resultatet av dessa undersökningar visar kanske inte fullt ut på sanningen.

Pramling (1986) hänvisar till Säljö, när hon säger att det är den lärandes föreställning av inläring och kunskap som påverkar det som lärs in. Detta är enligt Säljö ingen förmåga som den enskilde besitter eller ej, utan det är erfarenheter som barn gjort under sin uppväxt som skapar dessa föreställningar.

2.5. Lärarens uppfattning

De vuxna i barnens närhet betyder mycket för hur barnen uppfattar världen (Doverborg, Pramling & Qvarsell, 1987). De synsätt som de vuxna har är det därför viktigt att lyfta fram. Det är de vuxnas agerande som oftast visar vad de tänker och tycker om olika saker, hur de uppfattar saker och ting. Pramling (individperspektiv) har utfört en undersökning som visar hur tre lärare ser på barns lärande. Det som kom fram där kan delas in i följande tre kategorier:

- *Konkret handlande*- barnen lär sig genom att konkret använda sig av lek och material.
- *Verbal kommunikation*- barnen lär sig genom att de får information och upprepar saker.
- *Kombination av aktivitet och reflektion*- barnen lär sig genom olika aktiviteter och läraren ställer frågor för att få dem att reflektera och fundera på det som sker (a.a.)

Den tredje kategorin är den som Doverborg m.fl. (1987) vill belysa och som de kallar det relationella perspektivet. De anser att varje lärare bör fråga sig själv hur de ser på kunskap och inläring för att på så sätt kunna utveckla sin pedagogik genom att utnyttja alla barns olika sätt att tänka och deras vardagserfarenheter mer målmedvetet. Barn måste få tillfälle att fundera på sitt lärande och hur inläringen kommer till stånd. Doverborg m.fl. (1987) menar att om vi vill att barn ska utveckla sin medvetenhet om vilken roll de spelar i ett inläringssammanhang, så måste detta göras tydligt för barnet så att det kan reflektera över det. Pramling & Sheridan (1999) säger om undervisning ”Att undervisa innebär att inta ett pedagogiskt förhållningssätt i syfte att nå ett aktivt lärande.”(s.100).

2.6. Språkets betydelse för lärandet

Bruner (2002) skriver att något i människans genuppsättning gör att vi har en förmåga att ta till oss den grammatiska strukturen i alla naturliga språk. Bruner (2002) menar att ”språket gör det möjligt för oss att bygga upp och utveckla det nätverk av ömsesidiga förväntningar som utgör den matris som kulturen vilar på.” (s.214).

Säljö (2000) menar att vi ska se på människan som kommunikativ och att vi är inriktade på att samspela med andra människor. Han tar upp Vygotskys teorier om barns olika utvecklingsnivåer där barnets utveckling går från att styras av biologiska faktorer till att ske inom ramarna för ett sociokulturellt förhållande. Detta ses som en form av lärande som skapas genom kommunikation inom barnens olika kulturer. Information, kunskaper och färdigheter byts och överförs ständigt i samspel med andra människor (Säljö 2000).

Språket har som funktion att lagra kunskap, insikter och förståelse. Vi tolkar händelser i begrepp och kan på detta sätt jämföra och lära oss av erfarenheter. Här menar Säljö (2000) ligger vår förutsättning att ta till oss andra människors olika kunskaper och erfarenheter, nämligen att genom att språket gör det möjligt för oss att inordna upplevelser i olika begrepp och kategorier så kan vi också ta till oss och bevara kunskaper och information.

Skolans arbete är till största delen en språklig verksamhet dvs. här lär vi om världen men oftast möter vi inte den direkt, utan det sker genom böckers och lärares presentation (Säljö 1989). Säljö (1989) pekar på det faktum att inrättningen av skolan som institution har gjort att inlärningsförlopp och produktion har skilts åt. Detta gör att inläringen har dekontextualiserats, dvs. lösts från ett direkt samband med de vardagliga situationerna där färdigheterna naturligt används (a.a).

Språket används på många olika sätt och i olika sammanhang. Elevers privata kommunikation, både i och utanför skolan, innehåller prat om känslor, tankar, man utbyter idéer och erfarenheter, man upprätthåller relationer (Carlgren 1999). De ord som ligger i språket ligger till grund för kommunikationen, men kommunikation innehåller så mycket mer. Två människors kommunikation vilar på en förståelse av betydligt mer än bara orden. Det är betoningar, pauser, tonfall, kroppsspråk m.m. markerar vilken attityd man har i samtalet. Den gemensamma förståelsen uppnås lättare om kroppsspråk, gester, graden av närhet överensstämmer (Arfwedsson 1994).

Vygotsky hade teorier om hur lingvistisk och intellektuell utveckling sker genom den sociala och verbala interaktionen. Han menade att språket påverkar tänkandet och ju mer språket utvecklas desto mer utvecklas tänkandet. Vygotsky ansåg också att barnets språk inte är egocentrisk utan språket är till sin natur kommunikativt och socialt. Arfwedson (1994) tar ett exempel om ett barn som befinner sig i en känd miljö tillsammans med vuxna som anpassar sitt språk för att barnet ska förstå. Detta gör att samspelet fungerar och barnet utvecklas kognitivt genom kommunikativ fostran. När sen barnet kommer till skolan ändras förutsättningarna. Nu förväntas barnet lära sig läsa och skriva samtidigt som det möter nya och obekanta kommunikationsmönster.

Schoultz (2000) säger att både Vygotsky och Piaget ansåg att samspelet mellan det individuella och det sociala var nödvändigt. Vygotsky ansåg att språkets huvudsakliga uppgift

är att användas för kommunikation/interaktion och inte ett sätt att abstrakt avbilda världen. Genom att barnet använder sig av språket i olika situationer och skaffar sig erfarenheter utvecklas tänkandet via ett egocentriskt språk för att sedan övergå till ett inre språk och tänkande. Detta egocentriska språk, säger Vygotsky, är det språk som barn använder sig av när de löser problem eller talar till sig själv utan förväntning på att få ett svar (Schoultz 2000).

2.7. Lekens betydelse för lärandet

”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet.” (Lpo 94, s.21)

Leken i skolan har ofta varit hänvisad till barnens raster eller till lekar som letts av den vuxne, exempelvis tävlingslekar eller lekar som anknutits till ett speciellt innehåll.

I underlaget till den nya gemensamma läroplanen finns leken beskriven som ett viktigt inslag för den gemensamma praktiken (Carlgren 1999).

Carlgren (1999) refererar här till Vygotskijs teorier om lek som säger att leken för barnet är den viktigaste formen för lärande. Genom leken utvecklar barnet medvetande om världen. I samband med leken tolkar de världen så som de ser den och uppfattar den, de reflekterar över den, försöker förstå den och får härigenom kunskap. Enligt Vygotsky riktas leken in mot framtiden. Barnet tar på sig de vuxnas roller när de leker, där den vuxne blir modell i leken. Barnet växer på så sätt gradvis in i världen, och lär sig därefter också hur man förhåller sig i den aktuella kulturen. Carlgren (1999) skriver också att ett sätt att se på leken är att barns skolkunskaper integreras med barnens vardagserfarenheter för att kunna bearbetas på så många olika sätt som möjligt.

Vidare skriver Carlgren (1999) att barn tillsammans med andra barn skapar nya relationer till objekt och företeelser i sin omvärld. Detta bildar grunden för nya aktiviteter vilket leder till att leken utvecklas. Leken utvecklar även mening och förståelse för ting och händelser. Leken och experimenterandet är viktiga inslag i lärandet.

Jerlang (red) m.fl. (1999) hänvisar till Piagets teorier om leken. Piaget kallar leken för en anpassningsfunktion. Barnet ska utveckla sin funktion, d v s anpassning, på ett ständigt bättre sätt, och ett av sätten är just leken. Piaget anser också att leken är ett viktigt medel för att bearbeta alla de intryck, problem, motsättningar o.s.v. som barnet möter. Han menar också att målet med lekarna ligger i handlingen och inte i något yttre eller mer medvetet mål. Leken tillfredställer barnets behov, den utvecklar barnet motoriskt och psykiskt.

2.8. Kulturens påverkan

Något vi inte får glömma är kulturens påverkan på barns inläring och utveckling. Doverborg, Pramling & Qvarsell (1987) menar att det inte endast är en fråga om skillnader mellan kulturer i olika länder, utan det räcker att se på skillnader mellan olika kulturer i vårt samhälle. Exempel de ger är olika invandrargrupper, olika samhällsklasser m.m. Barn påverkas av den sociala och ekonomiska miljön de växer upp i. Här poängterar Doverborg m.fl. (1987) vikten av att läraren har insikt i vilka erfarenheter barn har sen tidigare. De påtalar också att läraren inte kan göra något åt barns bakgrund, utan det viktiga är att i skolans vardag försöka hitta varje barns tanke sätt, oavsett varifrån tanke sättet kommer ifrån.

2.9. Det sociokulturella perspektivet

Om vi ska se på lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv så kan det beskrivas så som Schoultz (2000) gör. Han menar att lärandet kan beskrivas som tillägnandet och bemästrandet av kommunikativa och tekniska redskap, s.k. artefakter. Enligt Schoultz (2000) bör lärandet ses som situerat och då kan vi också se hur individen utvecklar sin kunskap i samspel med andra. De mest grundläggande färdigheterna som vi behöver tillägnar vi oss i miljöer som inte är inriktade på lärande såsom i familjen, i kamratgruppen, i föreningar och på arbetsplatser. Lärande handlar i grunden om vad vi tar med oss från sociala situationer och hur vi använder oss av kunskapen (Säljö 2000).

Med ett sociokulturellt perspektiv på lärandet är det lika viktigt att fokusera på den verksamhet som bedrivs som på de lärande individerna (Carlgren 1999). En individ som lär kopplar samman den nya kunskapen med det som individen vet sen tidigare och detta gör att kunskapen varierar beroende på vem som lär sig. Dysthe (1996) menar att kunskap är något som varierar ifrån grupp till grupp och det är inte något som kan överföras från lärare till elev. Man kan se kunskapen som något som byggs upp i samspel mellan individer.

En elev kan sägas ha tagit till sig ny information och gjort den till kunskap, när eleven via språket, i första hand, har integrerat informationen med sin kunskapsstruktur. Kunskapsstrukturen består bl.a. av värderingar och attityder och kan inte skiljas från den. Kunskapen måste också förankras i elevens livsvärld då huvudmålet för inläring är att eleven ska förstå sig själv och få en omvärldsförståelse. Eleven ska också kunna handla som individ och fungera i olika sociala sammanhang och grupper (Dysthe 1996). Schoultz (2000) påpekar att kunskapen finns mellan individer och att den utvecklas i ett samspel mellan människor när

de försöker förstå varandra. Man kan säga att kunskapens ursprung finns i sociala interaktioner.

Vi föds in i en kultur med ett specifikt språk och lärandet handlar till stor del om att ingå i gemensamma språkliga och kulturella erfarenheter. Carlgren & Marton (2001) menar att lärandet har att göra med hur vi lär oss att förstå, uppfatta och erfara världen omkring oss. Den sociala konstruktivismen lägger tonvikten på kulturella seder, språket och interaktion mellan människor för att utveckla kunskap. Detta betyder att ta människors erfarenheter på allvar och ta hänsyn till den fysiska, sociala och kulturella värld som människan lever i och erfar. Med erfara menar Marton ”Att erfara något innebär att urskilja delar av det vi erfar samt att relatera dessa delar till varandra och till helheten, att erfara till en innebörd. Vi uppfattar saker och ting på olika sätt. Med andra ord vi erfar världen på olika sätt” (Carlgren & Marton 2001, s.131).

Säljö (2000) menar att omvärlden förtolkas, medieras, och vi lär oss agera, uppmärksamma och beskriva det som omgivningen tillåter och uppmuntrar oss till. Människan använder sig av olika redskap och verktyg i sin kontakt med omvärlden. Här har mediering sitt ursprung. Exempel på verktyg kan vara språket, intellektuella och fysiska redskap. I de fysiska redskapen ligger mycket kunskap och insikter. Vygotskys teori var att människans förmåga att lära, tänka och kommunicera var beroende av i vilken praktik hon ingår i och vilka artefakter som utvecklas under tidens gång (Säljö 2000).

I undervisningen bör det tas hänsyn till vilka erfarenheter som barn har med sig till skolan. För att ett meningsfullt och varaktigt lärande ska komma till stånd krävs det att de ungas livserfarenhet möts av skolans innehåll på ett bra sätt (Egerbladh & Tiller 1998).

2.10. Lpo 94 - lärandet och det sociokulturella perspektivet

Lpo 94 uttrycker klart och tydligt vikten av samspel för att kunna lära. Tillägandet av olika artefakter ses också som viktigt. Lpo 94 menar att

”Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla, tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där.” (s.10)

Undervisningen ska också vara anpassad efter varje elev och ”med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.” (s.10). I strävansmålen står det bl.a. följande punkter som har med lärandet och det sociokulturella perspektivet att göra:

- ”utvecklar nyfikenhet och lust att lära,
- utvecklar sitt eget sätt att lära,
- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,
- tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet,
- utvecklar ett rikt och nyanserat språk
- lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (s.14-15)

2.11. Litteraturavslutning

Vi har i litteraturgenomgången försökt belysa lärandet genom tidigare forskning och visat på olika definitioner av kunskap. Barnets sociokulturella bakgrund är något som påverkar hur och vad barnet lär. Lärandet är något som är naturligt och i ett sociokulturellt perspektiv är inte frågan om vi lär utan att vi lär i alla situationer. Frågan är bara vad? Doverborg m.fl. (1987) vill att lärare bör fråga sig själv hur de ser på kunskap och inläring för att på så sätt kunna utveckla sin pedagogik genom att utnyttja alla barns olika sätt att tänka och deras vardagserfarenheter mer målmedvetet. Pramlings (1986) forskning om barns och lärares uppfattningar om lärandet belyser vi också och här kommer vi in på individperspektivet. Vi har även belyst språkets och lekens betydelse för lärandet. Sist, men inte minst har vi tittat på läroplanens intentioner när det gäller det sociokulturella perspektivet.

Pramlings (1986) forskning om hur barn uppfattar sitt eget lärande och de kategorier hon fått fram är något som vi tänker försöka ta hjälp av när vi bearbetar våra intervjuvar. Vi ska också försöka utgå från Pramlings (1986) kategorier när det gäller lärares syn på lärandet vid bearbetningen av enkäterna. I diskussionen kopplar vi samman individ perspektivet med det sociokulturella perspektivet.

3 Empiridel

3.1 Uppläggnig

3.1.1 Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning eftersom vi i vår problemställning vill försöka förstå eller hitta mönster (Trost 1997. Kvale 1997). Med kvalitet menas beskaffenhet av något. En del av vår undersökning består av intervjuer av barn. Trost (1997) menar att det inte är någon egentlig skillnad mellan att intervjua barn eller vuxna. Alla är människor och det finns olikheter inom de båda kategorierna som mellan dem. Dock, påpekar Trost (1997) och Doverborg & Pramling (2000), blir intervjuerna med barn kortare då de oftast har svårare att koncentrera sig och sitta still. Doverborg & Pramling (2000) tar upp en skillnad när det gäller intervjuer med barn och vuxna. Barn är oftast lättpåverkade i en intervjusituation och försöker lista ut vilket svar den vuxne förväntar sig. Därför krävs det en större lyhördhet när man intervjuar barn. När det gäller intervju av barn är det tvunget att skaffa tillstånd från föräldrarna. Därefter måste barnet ge sin tillåtelse (Trost 1997. Kvale 1997). Som intervjuare bör man tänka på att försöka motivera barnet så att det vill besvara frågorna. Det krävs mer av intervjuaren i form av empati och en förmåga att kunna sätta sig in i ett barns föreställningsvärld än i en vuxens (Trost 1997. Doverborg & Pramling 2000). Det är också viktigt att vara konkret när man intervjuar barn. Trost (1997) säger att barn inte abstraherar så lätt som en vuxen, för dem är världen här och nu- väldigt konkret. Enligt Piagets stadieteori är barn i 11- 12 års ålder på gränsen att gå från det konkret- operationella stadiet till det formellt- operationella stadiet. Detta innebär att barn i det tredje stadiet tänker logiskt i konkreta situationer och när de har nått det fjärde stadiet så utvecklar de en förmåga att kunna bilda sig teorier om abstrakta och tänkta ting och företeelser (Jerlang (red) 1999).

Doverborg & Pramling (2000) menar att det inte räcker med de praktiska detaljerna. För att det ska bli en bra intervju gäller det att man skapar en relation med barnet byggd på förtroende. Om vi lyckas få en god kontakt med barnet är chanserna större att de delar med sig av sina tankar. Detta sociala kontrakt bygger på en ömsesidighet i relationen och intervjuaren måste vara koncentrerad för att förstå vad barnet menar och för att kunna ställa följdfrågor som anknyter till barnens svar.

Vi valde en form av intervju med en låg grad av standardisering. Det innebär att vi anpassar vårt språk efter barnens språk. Variationsmöjligheterna är stora och frågorna tas i en passande ordning och svaren styr följdfrågorna (Trost 1997. Kvale 1997. Doverborg & Pramling 2000). Frågorna vi valt är ostrukturerade vilket betyder att svarsalternativen är öppna. Det är alltså upp till de intervjuade att bestämma vilken struktur svaren får. En kvalitativ intervju används för att skapa en förståelse för hur den intervjuade tänker och känner, vilka erfarenheter den har och hur föreställningsvärlden ser ut. De data som fås fram blir intressanta genom den tolkning som vi gör, med hjälp av något teoretiskt perspektiv (a.a.). Kvale (1997) påpekar att det är lämpligt att ställa ledande frågor i en kvalitativ forskningsintervju. Detta för att pröva tillförlitligheten i svaren och verifiera intervjuarens tolkningar. Ledande frågor minskar alltså inte tillförlitligheten utan kan istället förstärka den.

Trost (1997) menar att frågan hur är viktigare att få svar på, än frågan varför. Det är upp till intervjuaren att försöka förstå tankesätt, beteende, handlingar, m.m. Intervjuaren ska lyssna aktivt och fråga, inte ifrågasätta. Intervjun är, enligt Trost (1997) och Kvale (1997), en angelägenhet mellan den som intervjuar och den intervjuade och ska således behandlas konfidentiellt.

Valet av plats för intervjun är en annan sak att tänka på. Det bör vara en avskild plats, om möjligt. Det är också av vikt att den intervjuade känner sig trygg. Trost (1997) och Doverborg & Pramling (2000) påpekar att oavsett var intervjun hålls så bör eventuell inverkan av lokal och vår påverkan som personer tas hänsyn till i analysen av materialet.

Vi valde att använda oss av bandspelare under intervjuerna. Trost (1997), Kvale (1997) och Doverborg & Pramling (2000) anser att det både finns för- och nackdelar med detta. Till fördelarna hör bl.a. att man har möjlighet att lyssna till tonfall och ordval upprepade gånger, man behöver inte anteckna utan kan koncentrera sig på intervjun och man kan skriva ut svaren ordagrant. Nackdelarna är att det tar tid att hantera bandmaterialet efteråt. Enligt Trost (1997) behöver utskriften inte innehålla intervjun i sin helhet.

När det gäller hur många som ska ingå i en kvalitativ intervju menar Trost (1997) att man ska försöka begränsa sig till ett mycket litet antal intervjuer. Risken är annars stor att materialet blir svårt att hantera och det blir svårt att få en överblick och samtidigt se alla detaljer som förenar eller skiljer svaren åt. Han betonar att ett fåtal väl utförda intervjuer är mer värda än

ett flertal mindre väl utförda. Kvaliteten ska komma först. Om man känner att man behöver fler intervjuer så kan man komplettera med fler. Kvale (1997) anser att man ska intervjua så många personer som behövs beroende på undersökningens syfte. Kvale (1997) menar att det tenderar att bli antingen för många eller för få. Om antalet är för stort är det svårt att göra ingående tolkningar av intervjuerna. Vid ett för litet antal intervjuer är risken stor att det inte går att göra några generaliseringar. Kvale (1997) ger exempel från psykologins historia där man för att erhålla generell kunskap bör koncentrera sig på ett fåtal fallstudier. Kvale (1997) ger som exempel Ebbinghaus, Piaget och Skinner då de använde sig av endast en eller några få intervjupersoner i sina studier. Trost (1997) håller inte med när det gäller generaliseringar inom den kvalitativa forskningen. Trost (1997) menar att det viktiga i en kvalitativ undersökning är att man hittar mönster. Det är alltså inte intressant i kvalitativa sammanhang om det är en eller flera som uppvisar mönstret utan det är mönstret eller varianten som är det intressanta. Urvalet vid en kvalitativ studie kan inte räknas som representativ i statistisk mening och Trost (1997) menar att man inte ska sträva efter det heller.

Vi har i vår undersökning även använt oss av enkäter till lärare. En enkät är en skriftlig utfrågning (Hansagi & Allebeck 1994. Trost 2001). Både intervjuer och enkäter bygger på frågor och det gemensamma ligger i att samla in information. Frågorna i vår enkät är formulerade så att svarsutrymmet är relativt fritt. Fördelen med detta är att vi får fram en variation i svaren och att svarspersonen får möjlighet att klargöra vissa begrepp och åsikter. Nackdelen är att det också för med sig att vi som undersökare måste tolka svaren och detta innebär ju en viss subjektivitet (a.a).

När det gäller enkäter är det viktigt att det framgår om deltagarna är anonyma eller ej. Det ska således inte finnas varken namn eller någon annan möjlighet att identifiera vederbörande (Patel & Davidsson 1994). En enkät kan fyllas i enskilt eller i grupp. En enkät som är lätt att besvara och inte tar för lång tid kommer oftast tillbaka ifyllt. Kylén (1994) menar att de flesta är beredda att lägga ner en halvtimme på att besvara en enkät och personen måste känna att det är meningsfullt. Fördelen med enkäter är att den når fram till många och att alla får samma frågor. Eventuella känsliga frågor upplevs kanske också som lättare att svara på i en enkät (Hansagi & Allebeck 1994. Trost 2001). Svaren kan också bearbetas statistiskt och eventuellt ge generella svar (Kylén 1994). Det är också en fördel att vi som undersökningspersoner inte påverkar svarsperson genom vår närvaro eller person (Hansagi & Allebeck 1994). Nackdelen är dels bortfallet samt svararnas olika tolkningar av frågorna (Kylén, 1994).

Hansagi & Allebeck, (1994) tycker att man i många fall kan kombinera en redan färdig enkät med egna frågor som passar undersökningens syfte. Om detta görs ska man givetvis ange detta i metodbeskrivningen och referera till upphovsmannen. Vi har använt oss av en enkät, tagen ur Maltén 1981, med graderade inställning och med möjlighet att kommentera svaret. Kylén (1994) menar att enkätens utseende har stor betydelse när det gäller att få personer att svara på den. Det bör vara lätt att förstå hur enkäten ska besvaras och utöver detta ska eventuella kryssrutor och skrivlinjer vara tillräckligt stora. Texten ska vara skrivet i ett lättläst typsnitt typ Times New Roman eller Arial då dessa bokstäver är lätta att läsa.

3.1.2. Etiska ställningstaganden

Det finns vissa etiska ställningstagande som måste tas innan en undersökning görs. Det är människor som ingår i våra undersökningsmålgrupper och de är utlämnade till hur vi väljer att analysera och redovisa deras svar. Detta kräver full anonymitet och respekt från vår sida. Trost (1997, 2001) och Kvale (1997) tar upp några viktiga etiska ställningstaganden som vi har tagit fasta på i vår undersökning. Det första är tystnadsplikten som ska gälla både före och efter intervjun. Materialet ska behandlas konfidentiellt och full anonymitet ska garanteras. Det kan t.ex. innebära att band och intervjuer förvaras säkert och att innehållet på banden raderas ut efter undersökningens avslutning. Inom forskning betyder konfidentiellt också att privata data som kan identifiera undersökningspersonerna inte kommer att redovisas (Kvale 1997). Intervjupersonerna måste ge sitt samtycke och när det gäller minderåriga så måste även vårdnadshavare ge sitt godkännande. Den intervjuade ska ha rätt att avstå från att svara på frågor under intervjun.

3.1.3. Målgrupp barn och genomförande av intervjuer

Vår målgrupp av barn beskrivs nedan:

Barn A- Flicka 11 år, skolår 5

Barn B- Flicka 11 år, skolår 5

Barn C- Flicka 11 år, skolår 5

Barn D- Pojke 11 år, skolår 5

Barn E- Flicka 11 år, skolår 5

Barn F- Flicka 10 år, skolår 4

Vi har genomfört intervjuer (bil.1) med nio barn i åldern 10-11 år. Vi valde att intervjua barn som ingick i vår VFU – klass och i annan klass på VFU- skolan. Vi hade därför möjlighet att

observera och lära känna barnen innan vi valde ut de som skulle ingå i studien. Innan vi började med intervjuerna skickade vi hem lappar där föräldrarna fick ge sitt samtycke till om barnen fick intervjuas (bil.3). Eftersom vi endast hade en begränsad tid för vår forskning till vårt förfogande, så valde vi ut de barn som vi trodde att vi skulle få så mycket tankar som möjligt ifrån. Dessa barn var väldigt verbala och kunde uttrycka sina tankar. De var också intresserade av att ingå i undersökningen.

Vi började med att intervjua två pojkar för att kontrollera om våra frågor var relevanta för vår undersökning och om barnen förstod frågorna och kunde svara på dem. Utifrån detta ändrade vi ordningen på några frågor och formulerade om några så att vi skulle få så bra resultat som möjligt. Vi kan kalla detta för vår pilotstudie. Därefter genomförde vi sju intervjuer, varav sex ingår i vår undersökning. Dessa barn har vi valt att kalla A-F. Under bearbetningen av intervjuerna valde vi bort den sjunde intervjun p.g.a. att svaren inte var relevanta i förhållande till frågorna eller så fanns det inga svar alls.

Vi valde att sitta i ett avskilt rum utanför klassrummet, då detta var en känd miljö för barnen. Vi satt så att vi hade ögonkontakt med barnet och vi använde oss av bandspelare för att kunna koncentrera oss på vad barnet sa och på vilka följdfrågor vi behövde ställa. Alla hade rätt att avstå från att svara. Vi som intervjuare tyckte att det var svårt att vänta ut svaren och vi ville till en början tillrättalägga svaren. Efter hand förstod vi att måste ge barnen möjlighet att tänka efter och inte vara rädda för tystnaden. Det krävs övning för att intervjua på ett fullgott sätt och detta får man bäst genom att genomföra många intervjuer. Vi tror att vi fick barnen motiverade att svara på våra frågor, genom att vi hade lärt känna varje barn och det kändes som om de kände sig trygga tillsammans med oss. Eftersom vi hade öppna frågor blev intervjuerna mer som samtal, där barnens svar styrde följdfrågorna. Varje intervju tog ca femton minuter.

3.1.4. Sammanställning av intervjuer

Intervjuerna redovisar vi fråga för fråga. För att göra det överskådligt har vi valt att skriva ut frågorna och därefter följer våra tolkningar av barnens svar som vi har försökt kategorisera efter Pramlings kategorier (s.13-14 i vår uppsats.) Svaren vi har fått försöker vi se som en helhet. Vi har tittat på hur de beskriver sitt lärande och vad de uttrycker att de lär sig.

1. Om du vill lära dig någonting som du inte kan, vad gör du då?

Barnen beskriver det som att de övar för att lära något de inte kan. De tar även hjälp av en vuxen eller någon som kan mer. De övar genom att upprepa och de har lärt sig när de kan det riktigt bra. På följdfrågan *Hur gör du när du övar?* svarar pojke D ”När det är läsning så läser jag. Är det tabellerna så skriver jag det eller så hjälper mamma och pappa mig.”

2. Vad menas med att lära sig?

Barnen beskriver det som att de ska kunna någonting. Några barn tänker framåt och ser nytta med det de lär sig för framtiden. Flicka A uttrycker det som att ”man kan någonting och man kan ha det när man blir stor sen.” Flicka F menar att man också lär sig sådant som man redan kan men lite svårare.

3. När tycker du att du lär dig bäst?

Barnen beskriver här hur miljön runt själva inläringen påverkar dem. Någon nämner att det ska vara tyst eller att de vill ha musik på en lagom nivå. Tre av barnen förstår inte frågan och svarar inte alls. Flicka F uttrycker sig så här ” Kanske man är på något Zoo eller nåt, så lär man sig om något djur.”

4. Har du olika sätt att lära dig på?

Barnen beskriver att det är en skillnad men de kan inte förklara hur de går till väga. Flicka E säger ”Man kan inte förklara men det är skillnad.” Cirka hälften av barnen kunde inte svara alls på frågan. Pojke D beskriver sätten han har mer ingående. Han säger ”I tabell säger pappa talet. I läsning läser jag någon gång själv och sen säger mamma om jag kan säga vad som är viktigast att kunna. Det lär jag mig med på.” När det gäller mer praktiska saker som t.ex. fiske brukar han titta mycket på hur pappan gör, han härmar.

5. Är det någon skillnad att lära sig något i skolan och på fritiden?

Barnen beskriver skillnaden som att man i skolan använder sig av intellektuella artefakter som språket, skriften och läsning och att de memorerar vad läraren har gått igenom. Detta tar de sedan med sig hem när de gör sina läxor. På fritiden använder de sig av andra metoder som att titta på de mer erfarna och försöka lära genom att härma. De flesta tänker på skolämnena även när det gäller fritiden men de ser också praktiska saker som städa och sådant, duka och fiska som något de lär sig. Vi tolkar det som att de skiljer på teori kontra praktik. Flicka A uttrycker sig så här. ” Man håller på med saker hela tiden i skolan men hemma håller man inte på med

att lära sig hela tiden. Man lär sig saker hemma också men mest i skolan.” Flicka B ser att lärandet i skolan underlättas av att det är fler vuxna som kan förklara och hjälpa till.

6. Vad är lättast att lära sig i skolan?

Barnen beskriver det som att det är lättast att lära sig det man förstår och tycker är roligt. Flicka B säger ”Jag är duktig på matte så jag har lätt för det.”

7. Vad är svårast att lära sig i skolan?

Barnen beskriver det som att det är svårast när det är något okänt, något man inte kan och förstår. Exempel som de ger är i första hand engelskan., redovisa, svåra tal och uppställningar i matte, sådant som de inte gjort innan. Flicka C har uttryckt sig på följande sätt ”..engelskan är rätt så svår ibland. Man ska lära sig orden och de låter inte som de ska stavas”

8. Vad är lättast att lära sig när du inte är i skolan?

Barnen beskriver det som att de lär sig lättast genom att titta på sina föräldrar och andra vuxna och sedan gör likadant. Pojke D uttrycker det så här ”I garaget...jag brukar lära mig lite av pappa. Det är inte så svåra grejor. Han visar ju och så där.” Han menar också att det inte är svårt om man kan lite.

9. Vad är svårast att lära sig när du inte är i skolan?

Barnen beskriver det som att det är svårast att lära sig läxorna hemma. Tre av barnen kunde inte svara på frågan. Flicka C antyder att hon tycker det är svårare med skolämnena för att hon inte riktigt kan se nyttan av vad hon lär sig och använda det i sitt sammanhang, medan det hon lär sig hemma är mer praktiska saker som man använder sig av i vardagen och där redskapen finns nära till hands. Hon säger ”Jag tycker att det är lättare att lära sig sånt man har nytta av hemma än sånt man lär sig i skolan.”

10. Hur skulle du göra för att lära någon annan något som de inte kan?

Barnen beskriver det som att de skulle ta reda på förförståelsen hos den som inte kan, visa, förklara på ett enkelt sätt, upprepa och låta dem öva och pröva. Om inte något av alternativen fungerar får de komma på ett nytt enklare sätt för att visa eller lära ut. De tycker att man har lärt sig när man kan göra det själv och har förstått vad man gör, alltså att använda sig av kunskapen i en ny situation. Flicka A uttrycker sig så här ” Man ska i alla fall försöka räkna ut talet själv och sen se om den behöver hjälp och se hur de tänker först.”

11. Hur tror du det kommer sig att du går i skolan?

Barnen beskriver det som att de ska gå i skolan för att lära och de ser skolan som viktig för deras möjlighet till högre utbildning och yrkesliv. De ser nyttan av att lära sig olika ämnen för sina framtida val. Matematik tycker några är viktigt att lära sig för att inte bli lurade ute i samhället. Engelska är bra när de ska resa utomlands. De tycker också det är roligt och att det är en mötesplats för att träffa kompisar. Några barn svar också att det är för att de måste. Pojke D uttrycker det så här: "För att man ska få ett bra jobb och lära sig mycket. Det är roligt med...och träffa kompisar och sånt där."

3.1.5. Slutsats

Hur beskriver då barnen sitt lärande? I vår slutsats har vi, som sagt, försökt kategorisera barnens svar utifrån de kategorier som Pramling (Doverborg, Pramling & Qvarsell 1987) tar upp som barns uppfattningar om lärandet (s. 13 - 14 i teoridelen).

De flesta barnen håller sig inom *att göra*- och *att veta*- kategorierna. För att lära sig något de inte kan övar och upprepar de. Det kan röra sig om både motoriska och intellektuella färdigheter som t.ex. cykla, sticka, fotboll eller läsa, skriva räkna och säga främmande ord. De tycker att man har lärt sig när man kan själv. Barnen beskriver lärandet som att man ska kunna någonting. Här tycker vi att kategorin *att göra* kommer in då de pratar om att utföra någon form av handling. Kategorin *att veta* passar också in då de ger uttryck för att man ska kunna något i form av att veta något som t.ex. fakta eller gångertabellen. Vi tolkar det som att barnen med lärandet menar att det både kan vara att kunna göra någonting och att de vet någonting. Pramlings tanke, att "inlärning ses som en tankeutveckling d.v.s. att lära sig är att förändra sitt sätt att tänka från ett sätt till ett kvalitativt annorlunda sätt."(s.28), såg vi endast hos ett av barnen. Flicka F ger uttryck för ett medvetande om att när man lär sig så kan det vara sådant man redan kan, men att det är lite svårare alltså att en form av tankeutveckling sker.

De flesta barnen beskriver miljön runt själva inlärningen när de tänker på hur de lär sig bäst. Endast ett barn ser att hon lär sig bäst när hon är i det rätta sammanhanget eller i miljön där det finns som hon ska lära om. Hon uttrycker det som - att man kanske är på Zoo eller nåt, så lär man sig om djur. Detta kan vi också koppla till Schoultz (2000) tankar om att lärandet bör

ses som situerat. Barnen hade svårt att svara på om de hade olika sätt att lära, men det som kom fram var att de övade, upprepade och iakttog någon som kan mer.

Skillnaden på att lära i skolan och på fritiden består av att i skolan använder de sig av intellektuella färdigheter och memorering av vad läraren säger. Detta har de sedan hjälp av när de gör sina läxor. På fritiden lär de sig genom att iakttaga mer erfarna och att försöka härma. Barnen ser främst skolan som en lärmiljö. När vi frågade vidare om de inte lär sig hemma kunde de se ett lärande även här. Det som bl.a. framkom var hushållsgöromål, fiske och fotboll.

Barnen tycker att det är lättast att lära sig det som är roligt och som man förstår. Det svåraste att lära sig är något okänt, något man inte känner igen. Alla barnen gav uttryck för att engelska är det svåraste att lära sig men även att redovisa och svåra tal i matten ses som svårt. Barnen kunde inte svara på vad som är lättast att lära på fritiden utan de svarade på vilket som var det lättaste sättet att lära sig på fritiden. Det var genom att iakttaga erfarna vuxna och göra likadant. Det svåraste att lära sig på fritiden var läxorna då det inte finns så många vuxna att fråga.

För att lära någon något som den inte kan skulle de ta reda på förförståelsen, visa, förklara på ett enkelt sätt, upprepa och låta dem öva och pröva. I dessa svaren kan vi härleda de tre kategorierna *att göra*, *att veta* och *att förstå*. *Att göra* ser vi som att man övar och prövar för att till slut kunna, *att veta* kopplar vi till att barnet som vet ska visa och *att förstå* är att ta reda på hur någon tänker för att därifrån hjälpa.

Barnen beskriver att de går i skolan för att de ska lära och att det är viktigt för deras framtida utbildning och yrkesliv. De tycker också att det är roligt att gå i skolan och att det är en mötesplats för att träffa kompisar.

3.1.6. Målgrupp lärare och genomförande av enkäter

Vi valde ut sex lärare ur tre arbetslag på vår VFU- skola, fem kvinnor och en man. Vi berättade att vår C- uppsats skulle handla om barns lärande och frågade om de vill fylla i en enkät som handlade om hur de ser på lärandet, kunskaper, människosyn och det sociokulturella perspektivet. Vi poängterade att undersökningen var helt anonym. Enkäten som vi har valt att utgå från är tagen ur Maltén (1981). Eftersom vi i vår undersökning vill ta

reda på vilken syn lärare har på lärandet så passade frågorna i enkäten vårt syfte (bil.2). Lärarna fick för varje fråga fördela tio poäng mellan två påstående som stod emot varandra. Det innebär att varje fråga kan få max 60 poäng. Här får vi reda på lärarnas inställning till lärandet, människosynen och de sociokulturella aspekterna. Vi tror att lärares människosyn avspeglar sig i sättet att undervisa. Målgruppen beskrivs nedan:

Lärare A – Kvinna, undervisar i skolår 2. Arbetat som lärare i 9 år

Lärare B – Kvinna, undervisar i skolår 2. Arbetat som lärare i 15 år.

Lärare C – Kvinna, undervisar i skolår 5. Arbetat som lärare i 10 år.

Lärare D – Kvinna, undervisar i skolår 5. Arbetat som lärare i 25 år.

Lärare E – Kvinna, undervisar i skolår 6. Arbetat som lärare i 13 år.

Lärare F – Man, undervisar i skolår 6. Arbetat som lärare i 8 år.

3.1.7. Sammanställning av enkäter

Vi har valt att redovisa lärarnas syn på lärandet fråga för fråga och enkäten i sin helhet finns som bilaga 2. Frågorna i enkäten är här kursiverade.

1A Folk lär sig bäst genom att man talar om för dem, hur det förhåller sig.

1B Folk lär sig bäst när de själva får upptäcka och pröva hur saker och ting förhåller sig.

Lärare B, C, D och F anser att man lär sig bäst genom att upptäcka och pröva men de anser också att man lär sig genom att någon talar om hur saker och ting förhåller sig. Lärare A och E tycker att lärandet sker bäst genom att själv upptäcka och pröva. Gruppen som helhet tyckte övervägande att man lär sig bäst när man själv får upptäcka och pröva.

(Gruppens totala poäng på frågan 1A 7p / 1B 53p)

2A En pedagogisk uppgift är att i förväg analysera hur eleven ska lära sig stoffet, så att lärandet blir effektivt.

2B Vad en elev än lär sig, måste han lära sig själv, eftersom ingen kan lära åt honom

Lärare C anser att det är lärarens uppgift att analysera hur eleven ska lära sig stoffet för ett effektivt lärande. Lärare D håller med men vill ändå se att det är elevens ansvar att lära, ingen kan göra det åt honom. Lärare F ställer sig mitt emellan påståendena. Lärare A, B och E har övervägande poäng mot det andra påståendet, nämligen att elever lär sig själv oberoende av vad och att ingen kan lära åt honom. Gruppens poängfördelning är ganska jämn mellan påståendena med ett litet övervägande mot påstående B. De tycker att det är lärarens

pedagogiska uppgift att analysera stoffet för att effektivt lärande men att det är upp till eleven att lära sig. (Gruppens totala poäng på frågan 2A 27p / 2B 33p.)

3A *Elev ska vara tyst och höra på.*

3B *Elev ska pröva själv, gör därför "fel" ibland. Elev ska vara spontan, öppet ifrågasätta och visa sin kritik mot lärarna och de andra deltagarna.*

Lärare A, B, E och F anser till största delen att eleverna ska pröva själva och våga ifrågasätta sig själva och andra. Lärare C och D står mitt emellan påståendena och tycker att elever både ska kunna vara tysta och höra på men att detta inte utesluter det spontana och ifrågasättande.

Kommentar till frågan: "Man ska visa respekt mot både kompisar och vuxna. Kritiken och spontaniteten ska finnas, men måste komma rätt i sammanhanget. Det får ej bli polsk riksdag!" Gruppen som helhet tycker övervägande att elever ska få pröva själv och vara spontana och visa sin kritik. (Gruppens totala poäng på frågan 3A 18 p. / 3B 42p.)

4A *Läraren ska behärska ämnet, kunna behärska sitt humör; han ska vara objektiv och inte visa sina känslor.*

4B *Läraren gör inte alltid "rätt", vet inte alla svaren. Lärare har också mänskliga känslor och bör visa dem. Han är subjektiv och kan inte vara annat.*

Lärare A och C har fördelat sina poäng jämnt mellan påståendena. De tycker att läraren både ska behärska ämnet och sitt humör samt vara objektiv men de tycker det är lika viktigt att läraren visar sin mänsklighet och inte alltid har rätt. Läraren är subjektiv. Lärare F och B har övervägande poäng mot det subjektiva hållet. Lärare D och E anser subjektiviteten var viktig men att vissa situationer kräver objektivitet från lärarens sida. (Gruppens totala poäng på frågan 4A 21p. / 4 B 39p.)

5A *Vi måste skilja mellan att lära sig fakta och att påverka känslor, vilja, attityder och värderingar.*

5B *Allt lärande innehåller samtidigt förståndsmässiga aspekter och känslomässiga aspekter. Båda aspekterna finns med, och har betydelse i varje lärsituation.*

Lärare A och E ställer sig mellan påståendena. De tycker att man ska skilja på att lära sig fakta och att påverka känslor attityder m.m. De tycker också att det är viktigt att ta hänsyn till att allt lärande innehåller förståndsmässiga och känslomässiga aspekter. Lärare B, C, D och F har satt alla sina tio poäng på det andra påståendet som säger att allt lärande innehåller förståndsmässiga och känslomässiga aspekter och att det har betydelse för varje lärsituation.

Gruppen som helhet anser att känslor och förstånd påverkar lärandet. (Gruppens totala poäng på frågan 5A 9p./ 5B 51p.)

6A *Vid fakta- undervisning ska läraren förmedla (överföra) en viss mängd kunskapsstoff till eleverna.*

6B *Allt lärande innehåller inte bara kunskapstillägnande, utan också personlig omprövning av de känslor och värderingar som berör ämnet.*

Lärare A, B C, D ,E och F har satt flest poäng på påståendet att allt lärande innehåller inte bara kunskapstillägnande utan också personlig omprövning av känslor och värderingar som berör ämnet. De har satt några poäng på att läraren ska förmedla eller överföra en viss mängd kunskapsstoff till eleverna. Gruppen är i stort sett överens i denna fråga.

Kommentar på frågan: ”Ibland hinner man inte med att värdera känslor som berör ämnet.”(Gruppens totala poäng på frågan 6A 12p./ 6B 48p.)

7A *Det pedagogiska huvudproblemet består i att få folk mottagliga för lärostoffet och att som lärare/utbildare presentera sitt material tillräckligt tydligt.*

7B *Det pedagogiska huvudproblemet består i att skapa lärsituationer, tillräckligt rika på möjligheter till erfarenheter.*

Lärare C och F ställer sig mellan påståendena och tycker att det pedagogiska huvudproblemet till lika stor del består i att få folk mottagliga för lärostoffet som att problemet består av att skapa lärsituationer som är tillräckligt rika på erfarenheter. Lärare D anser till största delen att lärarens pedagogiska problem ligger i att skapa lärsituationer. Lärare A och B har satt alla tio poängen på det andra påståendet som säger att läraren måste skapa lärsituationer som är rika på möjligheter till erfarenheter. Lärare E håller med men vill ändå till viss del dra sig mot att lärarens pedagogiska uppgift är att presentera sitt material tydligt och få folk mottagliga. Gruppen som helhet anser att huvudproblemet består i att skapa lärsituationer. (Gruppens totala poäng på frågan 7A 16p./ 7B 44p.)

8A *Eleverna måste först lära sig grunderna, innan man kan tillämpa problemorienterad undervisning.*

8B *Varje lärsituation bör utgå från de frågor/problem som eleverna har.*

Lärare A har fördelat sina poäng jämnt mellan påståendena. Hon anser att eleverna måste lära sig grunderna innan man kan tillämpa problemorienteras undervisning men detta utesluter inte att varje lärsituation bör utgå från de frågor/problem som eleverna har. Lärare C, D, E och F

har satt alla sina poäng på det andra påståendet nämligen att varje lärsituation bör utgå från frågor och problem som eleverna har. Lärare B håller med men har en liten dragning mot att eleverna först måste lära sig grunderna. Gruppen som helhet tycker att läraren i sin undervisning bör utgå från elevernas frågor.

Kommentar på frågan: ” Men ibland kan en elev med specifika svårigheter behöva lämna ett område som den inte behärskar för att senare kunna återvända.” (Gruppens totala poäng på frågan 8A 6p/ 8B 54p.)

9A Människan vill inte lära sig något.

9B Människan vill alltid lära sig mer.

Lärare A, B, C, D, E och F är helt överens i denna fråga. De anser att människan alltid vill lära sig mer. (Gruppens totala poäng på frågan 9A 0p./ 9B 60p.)

10A Hos oss alla finns i grunden ett motstånd mot förändringar.

10B Motstånd mot förändringar finns enbart när dessa påtvingas av någon annan

Lärare C, D och F fördelar sina poäng jämnt mellan påståendena. De anser att vi alla har ett motstånd mot förändringar men även att motståndet finns enbart när de påtvingas oss från någon annan. Lärare E anser att motstånd mot förändringar enbart finns när de påtvingas av någon annan. Lärare A håller med om detta men anser till viss del att vi alla har ett visst motstånd mot förändringar. Lärare B tycker helt tvärtom. Hon anser till största delen att det finns ett grundläggande motstånd mot förändringar men vill ändå hålla med till viss del i det andra påståendet. Gruppen som helhet tycker till största delen att förändringar som påtvingas leder till motstånd men att det hos varje människa trots allt finns en grund för motståndet.

Kommentar till frågan: ”Ett visst motstånd behöver ej leda till att det inte blir någon förändring.” (Gruppens totala poäng på frågan 10A 24p./ 10B 36p.)

11A Utbildaren ska kontrollera, övervaka, stimulera med beröm och prestationsvärderingar/prov för att få elever att lära.

11B Eleverna ska själva leda och kontrollera sitt lärande för att söka svar på de frågor som de upplever viktiga och intressanta.

Lärare B, C, E och F ställer sig mitt emellan påståendena. De anser att läraren ska kontrollera, övervaka, stimulera med beröm och prov för att få eleverna att lära men det utesluter inte att eleverna själva ska leda och kontrollera sitt lärande och söka svar på sina frågor. Lärare D håller med men det andra påståendet väger över lite. Lärare A anser till största delen att

eleverna ska ta ansvar för sitt eget lärande och utgå från frågor de själva har. Kommentrar till frågan: "Mångfalden på barns lärande finns det lika många svar som oändligheten. Därför måste pedagogen vara av båda karaktärer." Gruppen som helhet anser att eleverna till största delen ska leda och kontrollera sitt lärande men också att utbildarens uppgift är att övervaka och stimulera eleverna till att lära. (Gruppens totala poäng på frågan 11A 25p./ 11B 35p.)

12A Varje elev lär visserligen i sin egen takt, men alla lär sig på ungefär samma sätt (samma ordningsföljd, samma inlärningssteg genom stoffet).

12B Varje elev lär sig på sitt eget sätt.

Lärare B, C, D och E har satt alla tio poäng på påståendet att varje elev lär sig på sitt eget sätt. Lärare A och F håller med men de har fördelat några poäng på det första påståendet som menar att varje elev lär i sin egen takt men att alla lär sig ungefär på samma sätt när det gäller ordningsföljd m.m. Gruppen som helhet är överens om att varje elev lär sig på sitt eget sätt. (Gruppens totala poäng på frågan 12A 5p./ 12B 55p.)

13. Utgår du från barns bakgrund, kultur och hemförhållanden i din undervisning? På vilket sätt?

Fråga nummer 13 var annorlunda utformad då vi ville ha svar på om lärarna utgår från barns bakgrund, kultur och hemförhållanden i sin undervisning och i såfall på vilket sätt, det så kallade sociokulturella perspektivet. Lärare A, B, C, D och E tar hänsyn till de sociokulturella aspekterna i sin undervisning och de tycker att det är viktigt att se vad varje barn har med sig i sin "ryggsäck" när de kommer till skolan. Lärare F tycker inte att han behöver tänka så mycket på det sociokulturella i den situation han befinner sig i just nu. Lärarna ger olika exempel på hur de hanterar barns olikheter och behov. Lärare A menar att barn som har det jobbigt hemma behöver mötas av en förstående lärare som ger barnet en trygg tillvaro i skolan. Lärare B skriver att barn som inte är inne i en "lärfas" inte är mottaglig för kunskap. Barnet kanske har en massa problem som upptar tankarna och motivationen till att lära finns inte. Läraren tycker att det är viktigt skapar trygghet för barnet. Om ett barn inte får någon frukost hemma, då kan hon tänka sig att ta med smörgåsar till skolan åt barnet eller barn som har det oroligt hemma, då gäller det för läraren att skapa en lugn tillvaro i skolan och det kanske behövs extra kramar. Lärare C och D anser att man kan sluta som pedagog om man inte tar hänsyn till de sociokulturella aspekterna. De menar att det är det sociokulturella som utgör barnens vardag och med det deras lärande. Barnens vardag är lärarens utgångspunkt i den pedagogiska gärningen. Lärare E tycker att hon alltid har barnens förutsättningar för

ögonen. Lärare F anser att de barn han undervisar nu kommer ifrån liknande hemförhållanden och detta gör att han inte behöver ta hänsyn till de sociokulturella aspekterna. Däremot om han skulle arbeta på en invandrartät skola då skulle han ta hänsyn till detta i sin undervisning.

3.1.8. Slutsats

Vilken syn har då lärarna på lärandet? I vår slutsats har vi försökt kategorisera lärarnas svar utifrån de tre kategorier som Doverborg, Pramling & Qvarsell (1987) tar upp som lärares uppfattning om lärandet (se s. 17 i teoridelen).

Lärarna tycker att man lär sig bäst genom att själv upptäcka och pröva hur saker och ting förhåller sig. Detta tolkar vi som att barnen genom konkret handlande lär sig. De anser också att ansvaret för barnens lärande ligger hos både läraren och barnet. Det är lärarens ansvar att göra barnet medvetet om sin roll i inlärningsprocessen och få det att reflektera över sitt lärande. Lärarna menar också att barn ska kombinera aktivitet och reflektion genom att pröva själv, tillåtas att göra fel och lära av sina misstag. Barnet ska också tillåtas visa sin spontanitet och öppet få ifrågasätta. Lärarna ser som sin pedagogiska uppgift att försöka skapa lärsituationer som innehåller rika möjligheter till erfarenheter. Detta kopplar vi till att barnen ska få handla konkret i kombination med aktivitet och reflektion. De var helt överens om att människan är vetgirig och alltid vill lära sig mer. Vi anser att denna inställning hos läraren är viktig för att skapa motivation hos lärare och barn. Om läraren inte tror på att människan vill lära sig, vad blir det då för pedagogisk verksamhet? Lärarens uppgift är, enligt lärargruppen, att kontrollera, övervaka och stimulera barnen med beröm för att få dem att lära men barnen har också ett ansvar att leda och kontrollera sitt lärande. Barnen ska få utgå från de frågor som de upplever som viktiga och intressanta, de frågor som berör. Här kopplar vi ihop den kombination av aktivitet och reflektion som Doverborg m.fl.(1987) tar upp. Alla barn har sitt eget sätt att lära på och här ser vi en kombination av de tre kategorierna som ett sätt att nå fram till alla barn.

Vi tycker att denna lärargrupp har tagit fasta på det vi skrev om det relationella perspektivet. Deras svar uttrycker att de tar tillvara på barnens olika sätt att tänka och deras vardagserfarenheter. De anser att varje lärsituation bör utgå från barnens frågor/problem. När det gäller det sociokulturella perspektivet så tycker lärargruppen som helhet att de tar hänsyn till detta och de ser att allt lärande innehåller känslor och värderingar utifrån varje barns livssituation. Detta har betydelse för hur och vad man lär.

4. Sammanfattning och Diskussion

4.1. Sammanfattning

Teoridelen har behandlat olika teorier och syn på lärande och kunskap. Vi har också belyst kommunikation och samspelet som viktiga för lärandet. Det sociokulturella och individ perspektivet har vi också försökt belysa från olika håll. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ ansats i vår metod. I vår intervjustudie har vi tagit med sex barn i åldrarna tio – elva år. Vi har försökt tolka deras beskrivningar av lärandet och hitta mönster i deras svar som vi sedan har kopplat samman med teorierna. När det gäller lärarnas syn på lärandet så har vi valt ut sex lärare, fem kvinnor och en man, i varierande ålder. De har fått svara på en enkät som behandlar deras människo- och lärandesyn. De har även fått besvara en fråga som berör det sociokulturella perspektivet.

Vår struktur på diskussionen har vi lagt upp på följande sätt. Först diskuterar vi våra metoder och kopplar dem med teorin. Därefter besvarar vi vår första fråga om hur barnen beskriver sitt lärande. Vi försöker visa på mönster vi funnit och kopplar ihop resultat med teorin samt förhåller oss till detta. Sedan följer lärarnas svar och hur de ser på lärandet, som vi har försökt kategorisera efter vår teoretiska bas. Vi avslutar med att försöka se hur vi kan använda oss av våra resultat i vår framtida yrkesroll.

4.2 Diskussion

Syftet med denna undersökning är att ta reda på hur barn och lärare uppfattar och beskriver lärandet. Vi vill också undersöka om och hur lärare utgår från de sociokulturella teorierna. Våra problemställningar är:

1. Hur beskriver barn sitt eget lärande ur ett individperspektiv?
2. Vilken syn har lärare på lärandet?
3. Utgår lärare ifrån sociokulturella teorier i sin undervisning och i såfall hur?

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning med endast sex barn och sex lärare i vår målgrupp. Tidsaspekten påverkade valet av antalet personer i undersökningsgruppen. Eftersom vi bandade intervjuerna med barnen ville vi inte ha för stort material att bearbeta efteråt. Trost (1997) menar ju att risken är stor att materialet blir svårhanterat vid för stort

urval. Det blir också svårt att få en överblick och samtidigt se alla detaljer. Vi har koncentrerat oss på att se intervjuerna som en helhet och försökt få en överblick över vad som förenar och skiljer svaren åt. Enligt Trost (1997) och Doverborg & Pramling (2000) krävs det mer av intervjuaren i form av empati och en förmåga att kunna sätta sig in i ett barns föreställningsvärld än i en vuxens. Eftersom barnen var kända för oss och vi hade haft möjlighet att prata med dem under en tid innan intervjuerna, så kunde vi sätta oss in så långt det var möjligt i varje barns situation. Vi hade också möjlighet att skapa det sociala kontrakt som Doverborg och Pramling (2000) talar om som bygger på ömsesidig respekt.

Vi gick ut och gjorde intervjuerna med vår teoretiska bas i bakgrunden och många av svaren kunde vi återkoppla till teorin. Vad vi reagerade på var att alla barnen främst såg lärandet kopplat till skolan och skolämnena. De hade lättast att svara på frågorna som var kopplade till skolan och svårast för de frågor som rörde fritiden. Vår tanke är att vi i våra roller som lärarkandidater utförde intervjun i skolan och att dessa faktorer kan ha påverkat barnen när de svarade. Deras direkta svar på frågorna handlade endast om skolämnena men vid våra följdfrågor kunde de se att lärande sker även utanför skolan. Många av barnen berättade för oss att det aldrig var någon som ställt frågor om deras lärande. Vi vill referera till Doverborg, Pramling och Qvarsell (1987) när de säger att om vi vill att barnen ska utveckla sin medvetenhet om sin betydelse för inläringen, så måste detta göras tydligt för barnet så att det kan reflektera över det. Här ser vi en brist i skolan om man inte tar reda på barns tankar om lärandet och får dem att reflektera över hur, vad och varför de lär. Vi tror att detta kan bero på tidsbrist, arbetssätt, ovana m.m. För att synliggöra lärandet för barnen tror vi att läraren bör lägga tid på att ställa frågor och diskutera barnets lärande regelbundet.

Doverborg & Pramling (2000) tar upp att barn oftast är lättpåverkade i en intervjusituation och att de försöker lista ut vilket svar som förväntas av dem. Vår sjunde intervju (den vi valde bort), var med en flicka som vi märkte var fokuserad på att ge de svar som hon trodde att vi ville ha. Detta märkte vi genom att hon inte gav några spontana svar och ibland inga svar alls. Vi fick hela tiden leda henne till svaren och hon försökte titta på våra papper. Det kan bero på att hon var nervös inför situationen, men detta är en flicka med stora krav på sig själv och som vill att allt ska bli rätt så vi tror att hon inte ville svara fel. Intervjun med denna flicka var den enda, där vi märkte av det som Doverborg & Pramling pratar om på ett väldigt tydligt sätt och det är därför vi tar upp det i diskussionen. Vi tycker att det är en viktig lärdom att ta med sig

in i en undersökning, att man kanske blir tvungen att välja bort något ur materialet p.g.a. att det inte är relevant på något sätt.

Vi försökte i intervjusituationen vara så konkreta som möjligt för som Trost (1997) säger, barn abstraherar inte så lätt som en vuxen, deras värld är här och nu. Alltså väldigt konkret. Hur var vi då konkreta? Vi anpassade vårt språk efter barnens precis som Trost (1997), Kvale (1997) och Doverborg & Pramling (2000) förespråkar. Följdfrågorna var anpassade efter deras svar och exempel som vi tog upp var hämtade från barnens verklighet. Vi förstår nu hur mycket träning som ligger bakom en intervju. Situationen är ju på ett vis konstlad och när man är ovan som intervjuare är det lätt hänt att man är koncentrerad på vilken följdfråga som passar in. Då kan man missa vad barnet uttrycker i sitt svar. Därför är det bra att ha en bandspelare så att man kan koncentrera sig på själva intervjun. Vi tycker det är bra att vara två vid intervjun under förutsättning att barnet godkänner detta. Då kan den ena observera situationen och eventuellt ställa någon följdfråga som intervjuaren inte tänker på att ställa. Det är viktigt att den som observerar håller sig lite i bakgrunden så att barnet inte tycker att det blir rörigt. Observatören antecknade detaljer kring intervjusituationen för att komma ihåg vid bearbetningen. Vi lyssnade på intervjuerna upprepade gånger och skrev ut dem i sin helhet. Detta material gick vi sedan igenom för att försöka se om vi kunde upptäcka några mönster.

Vi har märkt att vissa svar återkommer genomgående bland barnen och detta gör att vi kan se ett mönster. Vi har tolkat svaren och dragit våra slutsatser med Trost (1997) perspektiv för ögonen när det gäller att hitta mönster. Därför strävar vi inte efter att generalisera svaren. Möjligtvis skulle svaren kanske bli annorlunda., som vi nämnt tidigare, om vi hade utfört intervjuerna i andra roller och i annan miljö.

Våra enkäter beräknades ta ca 15 – 20 minuter att svara på och Kylén (1994) menar att tiden är viktig om man vill vara säker på att få enkäten ifylld. Frågorna i enkäten var kopplat till lärarnas yrkesroll och förhoppningsvis gjorde detta att det upplevdes som meningsfullt för dem att fylla i den. Trots att enkäten är 20 år gammal och skolan har förändras, så tyckte vi att enkäten var relevant och belyste det som vi ville undersöka, nämligen människosynen och de sociokulturella aspekterna. Det var endast en av lärarna som var ovillig att svara, men när vi förklarar vad vi skulle ha enkäten till och att den inte tog så lång tid att fylla i så var läraren villig att ställa upp. Vi påpekade också att enkätsvaren skulle behandlas konfidentiellt och att det var fullständig anonymitet. Vi tror att lärarna ville ingå i undersökningen för att vi var

kända för dem. Vi fick tillbaka svaren inom två veckor. Vi sammanställde lärarnas totala poäng för varje svar och gick igenom deras kommentarer. Vi valde att försöka kategorisera lärarnas svar efter de kategorier som Pramling kommit fram till. Detta gjorde vi för att underlätta för oss och vi tyckte att det var intressant att se om vi kunde hitta samma kategorier. Vi använde oss också av detta sätt för att så långt som möjligt hålla oss objektiva till resultatet. Vårt syfte var att undersöka lärarnas syn och vi ville inte att våra värderingar och synsätt skulle påverka resultatet så långt det nu var möjligt. Vi har försökt se på svaren som vi fått i enkäterna, både individuellt och som en helhet och utifrån vårt teoretiska perspektiv tolkat svaren och dragit våra slutsatser.

Under bearbetningen av intervju svaren återkom svar, som sagt, genomgående i gruppen och vi tycker oss kunna se ett mönster i dessa svar. Barnen återkommer hela tiden till att de *övar, upprepar, iakttar och härmar* för att lära. De kommer också tillbaka till att man ska *kunna* någonting, både teoretiskt eller praktiskt, när det gäller lärandet. Större delen av gruppen kunde inte svara på hur de lär sig bäst, men ett återkommande mönster var att de pratade om den fysiska miljön runtomkring inläringen. Vi tycker att barnen har en kunskapssyn där det gäller att upprepa och återge kunskap. De reproducerar det som tas upp i lärarnas undervisning.

Vygotsky ansåg att kunskap skapas i sociala sammanhang och inte enskilt. Många av barnen ser lärandet som ett socialt samspel mellan barn – vuxen, enligt vår tolkning. De iakttar och härmar någon som är mer erfaren och oftast är denne någon en vuxen person. Vi funderar på om barn ser oss vuxna som de som kan mest p.g.a. vår ålder, erfarenhet eller lärarroll. När de frågar en kompis om hjälp i t.ex. matte så ses det som att fråga någon som är på samma nivå som dem själva och därför tror vi att vi inte fick några svar som handlade om lärandet mellan barn – barn. Vi funderar på om det är vårt kulturella arv som gör att barnen ser den vuxna som den som mestadels vet och kan mest. Carlgren & Marton (2001) beskriver att den sociala konstruktivismen lägger tonvikten på kulturella seder, språket och interaktionen mellan människor för att utveckla kunskap. Vi tycker att lärare i sin undervisning skulle uppmuntra till interaktion mellan barnen så att de kan ta del av varandras erfarenheter och kunnande. Säljö (2000) menar att vi ska se på människan som kommunikativ och att vi är inriktade på att samspela med andra människor och det är så vi vill se på människan. Då är det upp till läraren att i sin undervisning tar hänsyn till detta och att barnen får använda sig av kommunikation

och samspel. Barnen definierar lärandet, precis som Liedman (2000), som att man ska kunna någonting.

Barnen ser skolan som den främsta lärmiljön och när de tänker på lärandet som sker utanför skolan så tänker de först och främst på läxorna. Det som också framkom var praktiska saker som hushållsgöromål, fiske och fotboll. Sätt som de använde sig av här var att *iaktta, fråga en erfaren*, eller att *härma* och *göra efter*. I alla intervjuerna framkom att det som var roligt och som de hade en viss förförståelse för också upplevdes som lätt att lära. Det svåraste att lära är det som är okänt och främmande. När vi frågade om hur de skulle lära någon något den inte kan hittade vi ord som *visa, förklara, upprepa, öva*.

Vi tycker oss se att barnen ser sitt lärande på fritiden som ett socialt samspel. Vygotskys teori om ZPD omfattar lärandet som sker i samspel med andra. I svaren som framkom om fritiden återkommer barnen till denna teori på något sätt som om det var naturligt för dem. De iakttar någon som kan mer, härmar och övar till de kan själv. De utvecklar sin kunskap i samspel med andra. Säljö (2000) uttrycker att vi lär i alla situationer och att vardagliga händelser innehåller möjlighet till lärande. Han menar på att vi tillägnar oss många grundläggande insikter och kunskaper i andra sammanhang, utanför skola och utbildning. Med tanke på detta, återigen, finner vi det anmärkningsvärt att inte mer tid läggs på att medvetengöra barnen på sitt lärande i alla sammanhang. Pramling (1986) tar upp Säljös tankar om att det är den lärandes föreställning av inläring och kunskap som påverkar det som lärs in. Säljö menar också att barnet genom erfarenheter under uppväxten skapar sig dessa föreställningar. Vi ser det som att barnen inte hade en klar bild av sitt eget lärande, kanske för att de inte hade en vana att uttrycka det verbalt. Vi tror också att ämnet är väldigt abstrakt för barnen och många av barnen är på gränsen utvecklingsmässigt från konkret handlande till abstrakt tänkande med tanke på Piagets stadieteori.

Barnen upplever det som är okänt för dem, där de saknar förförståelse, som något svårt att lära. Engelska och matte var det som mest framkom. Kan det vara så att dessa ämnen inte kopplas ihop med barnens vardagserfarenheter och att detta gör att barnen känner sig osäkra? Barnen har oftast få tillfällen när de kan uttrycka sig verbalt på engelska och använda språket på ett naturligt sätt. Matematik är ju också ett sorts språk och barnen kanske inte riktigt kan se en koppling till sitt liv utanför skolan? Vygotsky menar att vi genom språket förstår och upplever världen. Men om man inte förstår språket så skapar det en osäkerhet inför det

okända. Det som barnen upplever som lätt att lära hade de någon form av förförståelse av och de upplevde det också som något som var roligt. Vi håller med Liedman (2001) när han säger att kunskap är konstruktiv och att det är den som lär sig som införlivar kunskapen i sin kunskapsmassa. För att kunna göra detta krävs det en viss förförståelse.

Vi slogs av att inget barn nämnde leken som ett sätt att lära och detta ser vi som ett sorts mönster eftersom det inte framkom i något svar. Kan det vara så att leken ses som en naturlig del av livet och att barnen inte sätter den i samband med lärandet? Lpo 94 uttrycker att leken är viktig för ett aktivt lärande och vi anser att leken inte används tillräckligt ofta som ett sätt att skapa lärandesituationer i skolan. Barnen som vi intervjuade ingick i en klass som lekte oerhört mycket på rasterna. Oftast lekte hela klassen tillsammans och de lärde sig att hantera konflikter, turordning, regler, ta hänsyn, lyssna och iaktta varandra. Trots detta såg inte barnen lärandet i denna situation. Kan det vara som Dimenäs & Sträng (1996) säger att lärandet ses som en naturlig process och den startar redan från födseln? Leken har ju barnen haft med sig från start, de kanske tar den för given och möjligen är det därför de inte kopplar samman den med lärandet. Återigen, vi tror att läraren måste synliggöra lärandet i alla situationer för att skapa en medvetenhet hos barnen. Carlgren (1999) menar att leken är ett sätt att integrera skolkunskaper med barnens vardagserfarenheter för att kunna bearbetas på så många olika sätt som möjligt. Med tanke på våra undersökningsresultat och som vi har tolkat det, har vi inte kunnat utläsa att så sker. Vi tycker oss ha märkt att under lektionstid prioriteras inte leken som ett sätt att lära utan leken är hänvisad till rasterna.

Något som vi också reagerade på när vi gjorde intervjuerna var att så många av barnen såg att lärandet var något de hade nytta av för framtida val av skola och yrke. Är detta ett resultat av den sociokulturella miljön de kommer från? Barnens synsätt kopplar vi samman med Säljös undersökning där en av uppfattningarna, när det gäller inläring, talar om inläring som tolkningsprocess med verklighetsförståelse som mål. Barnen nämner att det är bra att lära sig matematik för att inte bli lurade ute i samhället eller om man ska bli mattelärare och engelskan är bra att kunna om man ska åka utomlands. Dysthe (1996) anser, och vi med henne, att ett av målen för inläring är att eleven ska kunna handla som individ och fungera i olika sociala sammanhang och grupper. Här kopplas individperspektivet samman med det sociokulturella perspektivet, enligt vår tolkning.

Vi hade stor hjälp av Pramlings kategorier vid genomgången av enkäterna. Det som framkom var att lärarna anser att lärandet sker bäst i situationer där man själv får upptäcka och pröva. Ansvar för barnens lärande ligger hos både läraren och barnet. Det ligger på lärarens ansvar att göra barnet medvetet om sin roll i inläringssammanhang och även få barnet att reflektera över detta. Det ska vara en kombination av aktivitet och reflektion. Detta ska ske genom att pröva, få göra fel och lära av sina misstag. En pedagogisk uppgift är att skapa lärsituationer som innehåller rika möjligheter till erfarenheter. Lärargruppen menar att människan alltid vill lära sig mer. Läraren ska kontrollera, övervaka och stimulera med beröm för att på så sätt få barnen att lära. Barnen har ett ansvar att leda och kontrollera sitt lärande.

Som nämnts tidigare menar Doverborg m.fl. (1987) att det är viktigt att lärarna reflekterar över hur de ser på kunskap och inläring för att kunna utveckla sin pedagogik. Vi anser att lärarna behöver få mer tid för reflektion över denna viktiga fråga i sina arbetslag. Lärarna anser, liksom Doverborg m.fl. (1987), att det är lärarnas ansvar att få barnen att reflektera över sitt eget lärande. När vi utläser svaren från intervjuerna så finner vi en viss avsaknad av detta från barnens sida. Många av barnen hade aldrig diskuterat och reflekterat över sitt lärande och vi märkte en viss osäkerhet när de skulle svara på vissa av frågorna. Vi tolkar det som att de sällan eller aldrig har uttryckt sig verbalt om lärandet. Vi har inte fått reda på hur lärarna konkret går till väga när det gäller denna fråga. Vi tycker oss märka att barnen inte uppfattar det som lärarna gör. Kanske lärarna inte har ställt så direkta frågor om lärandet som vi gjorde och detta gör att barnen eventuellt inte ser kopplingen till att uttrycka sitt eget lärande verbalt. Maltén (1981) menar att skoltiden ska vara en möjlighet för barnen att söka nya kunskaper och kunskapsmodeller. Vi kopplar detta till lärarnas syn på att de vill att barnen ska få pröva och upptäcka för att lära sig på bästa sätt. Vi håller med när de säger att barn ska tillåtas göra fel och lära av sina misstag för att på så sätt få olika erfarenheter. Pramling (1986) menar att när barn lärt sig att de kan lära genom erfarenhet så kan de börja förstå att man kan bli bättre på något. Därför är det viktigt att de också får tillfälle att göra dessa erfarenheter på olika sätt. Vi tycker oss utläsa ett visst behavioristiskt tänkande i svaret med stimulansen med beröm. Behavioristerna menade att människan påverkas av någon form av stimulus i miljön och att detta i sin tur leder till en reaktion. Exempel som vi har mött i skolan är guldstjärnorna i böckerna eller att man kan få vissa favörer p.g.a. ett önskat beteende m.m. Piaget (Imsen 1988) menade att människan inte är en passiv varelse och i inläringssituationer väljer människan ut och anpassar stimuleringen efter sina egna

förutsättningar. Vi tolkar det som att Piaget menar att beröm och stimulering måste anpassas efter varje barn.

Lärargruppen är inriktad på att alla barn har sitt eget sätt att lära på. Undervisningen ska utgå från barnens frågor och intressen. Lärarna tycker att de tar tillvara på barns olika sätt att tänka och deras vardagserfarenheter. När det gäller det sociokulturella perspektivet så tar de hänsyn till detta mer eller mindre. De ser att den sociokulturella bakgrunden har en betydelse för hur och vad barn lär.

Vi vet inte genom lärarnas svar hur de rent konkret går tillväga för att utgå från varje barns förutsättningar, frågor och intressen. Carlgren (1999) menar att leken utvecklar mening och förståelse för ting och händelser. Lek och experimenterande är också viktiga inslag i lärandet. Vi tycker att det är viktigt att ta tillvara på lekens resurser och göra barnen medvetna om lekens möjligheter till lärande.

Maltén (1981) indelar kunskapen i fyra olika kategorier. Det är 25 år sedan han gjorde indelningen men vi tycker att mycket av vad kategorierna står för stämmer även idag. De språkliga och fysiska artefakterna talar även Säljö (2000) om. Lärarna i vår studie uttrycker tankar som stämmer överens med Malténs punkter om fördjupad kunskap och processkunskap. Detta gör att vi tycker kunskapskategorierna är relevanta för vår undersökning.

Dysthe (1996) pratar om att kunskap är något som varierar från grupp till grupp och att kunskap inte kan föras över från lärare till elev. Kunskapen är något som byggs upp i samspel mellan individer. Vi tolkar det som att man i ett sociokulturellt perspektiv måste ta hänsyn till individperspektivet. Carlgren (1999) menar också att det i ett sociokulturellt perspektiv är lika viktigt att fokusera på den verksamhet som bedrivs som på de lärande individerna. Vi ser också en koppling till det sociokulturella perspektivet genom att ingen grupp är den andra lik, utan det gäller för läraren att vara lyhörd och öppen för barns olika förutsättningar. Om man som lärare utgår från barnens vardagserfarenheter så tror vi att eleverna skapar sin egen kunskap i interaktion med varandra, där läraren inte är den som överför kunskapen. Därför tror vi mycket på Vygotsky ZPD teori där barnen genom sina tidigare erfarenheter ska försöka lösa olika problem och sedan tillsammans med andra vuxna eller barn lösa samma problem för att på så sätt utveckla sina kunskaper.

Vi tror att lärarna har tolkat frågan om det sociokulturella perspektivet på så sätt att de ser till de yttre faktorerna som t.ex. trygghet, miljön i skolan och barn med invandrarbakgrund. Vi tror att de mest har sett till den sociala tryggheten som de kan skapa i skolan som en motvikt till eventuella svårigheter hemma. Hur gör de då detta? De nämner extra kramar, förståelse och hänsyn bl.a. Doverborg m.fl. (1987) påtalar att läraren inte kan göra något åt barns bakgrund och att det är viktigt att läraren har insikt i vilka erfarenheter barn har sen tidigare. Vi har tolkat det som att lärargruppen försöker arbeta efter detta synsätt och att de håller sig inom ramarna som Lpo 94 anger. Denna lärargrupp använder sig mycket av olika övningar för att träna barnens sociala kompetens. Kanske detta har inverkat på deras svar på frågan?

Vi tycker att vi på något sätt bör ta tillvara på vad som framkommit i intervjuerna och enkäterna, med tanke på vår framtida yrkesroll. Som lärare måste vi synliggöra lärandet och diskutera och reflektera tillsammans med barnen regelbundet samt även i vårt arbetslag. Vi vill också ta tillvara på möjligheter som leken erbjuder. Vygotskys teori om ZPD är något som vi ska försöka utgå från och låta barnen samspela så mycket som möjligt för att på så sätt kunna ta del av varandras erfarenheter.

Barnen uttryckte att det som var lättast att lära var det de hade en viss förförståelse för och även att det var roligt. Detta kan vi som lärare ta vara på genom att utgå från barnens vardagserfarenheter och använda oss av olika metoder för att nå alla barn. Med andra ord att försöka ha ett sociokulturellt perspektiv som genomsyrar hela verksamheten.

Vi tycker att vi har fått svar på större delen av våra frågor och vi har försökt besvara våra problemställningar genom att koppla samman teori och våra undersökningsresultat med våra egna reflektioner.

Det har väckts nya frågor under skrivandets gång som vi tycker skulle vara intressanta att fördjupa oss i. Lärarna i enkäten uttrycker sig i enlighet med de sociokulturella teorierna men vi vet inte hur de rent konkret går till väga. För att veta vad lärarna faktiskt utgår ifrån i klassrummet så krävs det observationer. Detta kan leda till en fortsatt undersökning. Det hade även varit av intresse att ta reda på om och hur barnen uppfattar de ambitioner som lärarna ger uttryck för när det gäller lärandet. Vi skulle också tycka det var intressant att genom enkäter

tillfråga fler barn om de har blivit tillfrågade om hur de ser på sitt lärande. Om fler barn tillfrågas kan man nå mer generaliserbar kunskap.

Avslutningsvis vill vi tacka vår handledare Per- Ola Holmquisth för ett gott samarbete och för många givande diskussioner. Vi vill även tacka de grupper som har ingått i det diskussionsforum där vi gett varandra tips och idéer om uppsatserna. Vi har under skrivandets gång lärt oss oerhört mycket både teoretiskt och praktiskt och med detta sätter vi punkt.

Litteraturlista

- Arfwedson, G.(1994). *Hur och när lär sig elever?.* Stockholm: HLS förlag.
- Bruner, J. (2002). *Kulturens väv; utbildning i kulturpsykologisk belysning.* Uddevalla: Media print.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande .*Lund: Studentlitteratur.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2001). *Lärare av imorgon.* Lärarförbundets förlag, Kristianstads Boktryckeri AB.
- Dimenäs, J. & Haraldsson- Sträng, M. (1996). *Undervisning i naturvetenskap.* Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Att förstå barns tankar – Metodik för barnintervjuer.* Stockholm: Liber AB.
- Doverborg, E. Pramling Samuelsson, I & Qvarsell, B. (1987). *Inläring och utveckling.* Stockholm: Svenskt tryck
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.
- Egerbladh, T. & Tiller, T. (1998) *Forskning i skolans vardag.* Lund: Studentlitteratur.
- Hansagi, H. & Allebeck, P. (1994). *Enkät och intervju inom hälso- och sjukvård.* Lund: Studentlitteratur
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld introduktion till pedagogisk psykologi* Lund: Studentlitteratur
- Jerlang, E. Egeberg, S. Halse, J. Jonassen- Joy, A. Ringsted, S & Wedel- Brandt, B. (1999).*Utvecklingspsykologiska teorier.* Liber AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.
- Kylén, J. (1994). *Fråga rätt vid enkäter, intervjuer, observationer, läsning.* Bromma Tryckeri Balder.
- Lendahls, B. & Runesson, U. (red). (1995). *Vägar till elevers lärande.* Lund: Studentlitteratur.
- Liedman, S. (2001). *Ett oändligt äventyr.* Falun: Albert Bonniers Förlag.
- Lindqvist, G (red.), (1999). *Vygotskij och skolan,* Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet och de frivilliga skolformerna.* Solna: Skolverket.
- Lärarförbundet (2001). *Lärarens handbok.* Solna: Tryckindustri information.
- Maltén, A. (1981). *Vad är kunskap?* Malmö: Liber förlag.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande.* Lund. Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidsson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder.* Lund: Studentlitteratur
- Pramling, I. (1986). *Barn och inläring.* Lund: Studentlitteratur.

- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Schoultz, J. (2000). *Att samtala om/i naturvetenskap – kommunikation, kontext och artefakter*. Filosofiska fakulteten: Linköpings universitet.
- Säljö, R. m.fl. (1989). *Som vi uppfattar det*. Lund. Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur

Intervjufrågor

- 1.** Om du vill lära dig någonting som du inte kan. Vad gör du då?
- 2.** Vad menas med att lära sig?
- 3.** När tycker du att du lär dig bäst?
- 4.** Har du olika sätt att lära dig på?
- 5.** Är det någon skillnad på att lära sig något i skolan och på din fritid?
- 6.** Vad är lättast att lära sig i skolan? (Hur tänker du då?)
- 7.** Vad är svårast att lära sig i skolan? (Hur tänker du då?)
- 8.** Vad är lättast att lära sig när du inte är i skolan? (Hur tänker du då?)
- 9.** Vad är svårast att lära sig när du inte är i skolan? (Hur tänker du då?)
- 10.** Hur skulle du göra för att lära någon annan något den inte kan?
- 11.** Hur tror du det kommer sig att du går i skolan?

Enkät

Vilken människosyn har du?

Här nedanför finns ett antal påståendepar, som beskriver inställningen till lärande.

Påståendena är delvis överlappande, men vi har valt att hellre ta med flera påstående än att missa någon viktig aspekt. Du ska för varje påståendepar fördela 10 poäng enligt dina värderingar. Om du anser påstående A helt sant (och B påståendet helt fel), sätter du 10-0. Om du istället föredrar påstående B, men inte helt vill ta avstånd från A, blir poängfördelningen kanske 3-7 o.s.v. Ni får gärna kommentera frågorna vid behov. (Enkäten nedan är tagen ur Maltén, 1981. Detta är en något förkortad version. Lärarna hade utrymme att kommentera svaren på enkäterna som de fyllde i.)

1A Folk lär sig bäst genom att man talar om för dem, hur det förhåller sig. _____

1B Folk lär sig bäst när de själva får upptäcka och pröva hur saker och ting förhåller sig. _____

2A En pedagogisk uppgift är att i förväg analysera hur eleven ska lära sig stoffet, så att lärandet blir effektivt. _____

2B Vad en elev än lär sig, måste han lära sig själv, eftersom ingen kan lära åt honom. _____

3A Elev ska vara tyst och höra på. _____

3B Elev ska pröva själv, gör därför "fel" ibland. Elev ska vara spontan, öppet ifrågasätta och visa sin kritik mot lärarna och de andra deltagarna. _____

4A Läraren ska behärska ämnet, kunna behärska sitt humör; han ska vara objektiv och inte visa sina känslor. _____

4B Läraren gör inte alltid "rätt", vet inte alla svaren. Lärare har också mänskliga känslor och bör visa dem. Han är subjektiv och kan inte vara annat. _____

5A Vi måste skilja mellan att lära sig fakta och att påverka känslor, vilja, attityder och värderingar. _____

5B Allt lärande innehåller samtidigt förståndsmässiga aspekter och känslomässiga aspekter. Båda aspekterna finns med, och har betydelse i varje lärsituation. _____

6A Vid fakta- undervisning ska läraren förmedla (överföra) en viss mängd kunskapsstoff till eleverna. _____

6B Allt lärande innehåller inte bara kunskapstillägnande, utan också personlig omprövning av de känslor och värderingar som berör ämnet. _____

7A Det pedagogiska huvudproblemet består i att få folk mottagliga för lärostoffet och att som lärare/utbildare presentera sitt material tillräckligt tydligt. _____

7B Det pedagogiska huvudproblemet består i att skapa lärsituationer, tillräckligt rika på möjligheter till erfarenheter. _____

8A Eleverna måste först lära sig grunderna, innan man kan tillämpa problemorienterad undervisning. _____

8B Varje lärsituation bör utgå från de frågor/problem som eleverna har. _____

9A Människan vill inte lära sig något. _____

9B Människan vill alltid lära sig mer. _____

10A Hos oss alla finns i grunden ett motstånd mot förändringar. _____

10B Motstånd mot förändringar finns enbart när dessa påtvingas av någon annan. _____

11A Utbildaren ska kontrollera, övervaka, stimulera med beröm och prestationsvärderingar/prov för att få elever att lära. _____

11B Eleverna ska själva leda och kontrollera sitt lärande för att söka svar på de frågor som de upplever viktiga och intressanta. _____

12A Varje elev lär visserligen i sin egen takt, men alla lär sig på ungefär samma sätt (samma ordningsföljd, samma inlärningssteg genom stoffet). _____

12B Varje elev lär sig på sitt eget sätt. _____

13. Utgår du från barns bakgrund, kultur och hemförhållanden i din undervisning? På vilket sätt?

Bilaga 3

Brev till förälder/målsman

Till förälder/målsman för

Barn:.....

Vi är studenter på Högskolan Kristianstad och kommer att på olika sätt försöka iaktta och dokumentera skolans verksamhet inom vår utbildning. Vi kommer också att intervjua en del barn i klassen och därför behöver vi er tillåtelse för detta. Vi kommer att spela in intervjuerna på band och dessa ljudband är vårt personliga ansvar både under och efter utbildningen. Intervjuerna ska handla om hur barnen ser på sitt eget lärande. Vi tackar på förhand för er hjälp.

Tillåter Ni att Ert barn intervjuas?

Ja

Nej

Datum _____

Namn: _____