



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Språkutveckling

Finns balans mellan den kollektiva och individuella lärandemiljön?
- En kvalitativ studie om hur tio lärare arbetar med det svenska språket.

Louise Elgh
Jenny Svensson

LAU350
Handledare: Pernilla Andersson Varga
Examinator: Britt-Marie Apelgren
Rapportnummer: Vt06- 2611-35

Abstract

Arbetets Titel:	Språkutveckling - Finns balans mellan den kollektiva och individuella lärandemiljön? – En kvalitativ studie om hur tio lärare arbetar med det svenska språket.
Antal sidor:	32 s
Arbetets art:	Examensarbete 10 p
Författare:	Louise Elgh och Jenny Svensson
Handledare:	Pernilla Andersson Varga
Examinator:	Britt-Marie Apelgren
Program:	Lärarprogrammet IPD Göteborgs Universitet
Datum:	2006-06-07
Rapportnummer:	Vt06- 2611-35
Nyckelord:	Språkutveckling, kursplan, kollektiv, individuell, balans

Bakgrund: Under vår tid på lärarutbildningen reflekterade vi över en avsaknad mellan den teoretiska förankringen i läroplanen, och den mer praktiska verkligheten som vi upplevt på vår VFU. Vi hade ett gemensamt intresse för det svenska språket och därav blev vårt fokus på kursplanen i svenska och dess mål att uppnå. I kursplanen kunde vi läsa att språket ofta utvecklas i kommunikation och samarbete med andra. Vår tolkning var då att en balans mellan det individuella och kollektiva lärandet är att föredra för att eleverna på bästa sätt ska utvecklas i det svenska språket.

Syfte och frågeställningar: Syftet med följande studie var att undersöka pedagogers syn på hur språket utvecklas och i vilken miljö detta skedde. Intressant var också att se om det fanns en medvetenhet om kursplanen i svenska och hur detta kom till uttryck i pedagogernas undervisning.

1. Hur förhöll sig lärarna till kursplanens individuella respektive kollektiva lärandemiljö i språkutvecklingen?
2. Hur arbetade lärarna i sin undervisning för att främja elevernas utveckling i språkets huvudkomponenter tala, läsa och skriva?

Metod: I vår studie har vi använt oss av den kvalitativa forskningsintervjun för att ta reda på hur tio lärare i år 1-3 förhöll sig till våra frågeställningar. Alla lärare har varit verksamma i skolan i över tjugo år. Informanterna arbetar på två skilda områden i Göteborgs kommun. I analysen av intervjuerna använde vi oss av meningstolkning för att sammanfatta resultaten.

Resultat: Informanternas svar skiljde sig inte anmärkningsvärt åt, när det gällde deras olika arbetsområden. I intervjuerna kunde svaren tydas ganska generellt, då samtliga lärare svarade relativt lika. De resultat vi fått tyder på en undervisning där språkanvändningen ofta sker individuellt och inte kollektivt i samspel med andra. Om kollektiva övningar skedde, gjordes dessa ofta på grund av lärarnas tidsbrist. Gemensamt för alla pedagoger i studien var deras förhållningssätt gentemot eleverna och hur språkutvecklingen bäst sker. De anpassar alla sin undervisning efter varje individs förutsättningar och behov. Därmed ligger individens kunskap i fokus för språkutvecklingen och inte omgivningen. Av språkets komponenter tala, läsa och skriva arbetade man medvetet med läsningen och skrivningen men inte med talet.

Förord

Vi vill gemensamt ansvara för detta examensarbete, då vi båda har arbetat med samtliga delar i vårt dokument. Vi har samarbetat under hela förloppet med vår uppsats, och det har fungerat bra. Det har varit roligt och intressant att skriva tillsammans. Genom att samarbeta har vi också haft givande diskussioner, där vi har kunnat byta erfarenheter och åsikter med varandra.

I denna del av examensarbetet vill vi också tacka dem som varit till stor hjälp under arbetets gång, samt vår handledare Pernilla Andersson Varga vid Pedagogiska institutionen, som har uppmuntrat och inspirerat oss till uppsatsens ämne och dess fortsatta gång. I rapporten har vi använt oss av kvalitativa intervjuer. Vi vill därmed också tacka de lärare som gjort vår studie möjlig och besvarat samtliga forskningsfrågor.

Tack!

Göteborg 24 maj 2006

Louise Elgh
Jenny Svensson

Innehåll

Abstract	i
Förord	ii

1. Inledning	1
1.1 Avgränsningar	3
1.2 Syfte och frågeställningar	3
2. Litteraturgenomgång	4
2.1 Språkutveckling som begrepp	4
2.2 Kommunikation som begrepp	5
2.3 Den sociala konstruktivismen	5
2.4 Den kognitiva konstruktivismen	8
2.5 Den nationella utvärderingen – 2003 och Lpo- 94	9
2.6 Litteratursammanfattning	10
3. Metod	12
3.1 Metodval och material	12
3.2 Urval	13
3.3 Genomförande	13
3.4 Bearbetning av material	14
3.5 Studiens tillförlitlighet	14
3.6 Etiska överväganden	15
4. Resultat	16
4.1 Hur förhåller sig lärarna till kursplanens individuella respektive kollektiva lärandemiljö i språkutvecklingen?	16
4.2 Hur arbetar lärare i sin undervisning för att främja elevernas utveckling i språkets huvudkomponenter tala, läsa och skriva?	18
4.2.1 Tala	18
4.2.2 Läsa	20
4.2.3 Skriva	21
4.3 Resultatsammanfattning	22
5. Diskussion och slutsats	23
5.1 Undersökningens begränsning	29
5.2 Relevans för läraryrket	29
5.3 Förslag till fortsatt forskning	30
6. Referenslista	31

Bilaga

1. Inledning

Tanken med denna uppsats väcktes i kombination med den verksamhetsförlagda utbildningen och våra teoretiska studier på Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet. Vi har under vår utbildning läst kurser i det svenska språket och därmed skapat oss ett gemensamt intresse, som ligger till grund för detta examensarbete. Under det sista året på Lärarutbildningen har vi reflekterat över avsaknaden mellan den teoretiska förankringen och den praktiska verkligheten, som vi har mött på vår praktik. Vi anser att det finns en motstridighet mellan skolans verklighet och den teoretiska läroplanen som vi ska arbeta efter. Vårt fokus hamnar på kursplanen i svenska, och de uppnåendemål vi som pedagoger ska sträva mot i vår undervisning. Att utveckla en språkförmåga och låta eleverna både tala, lyssna, se, läsa och skriva ger dem mening i deras framtida liv och utbildning. Här har vi som pedagoger ett viktigt ansvar. Vårt uppdrag är att skapa goda möjligheter för elevens utveckling av det svenska språket.

Efter att ha läst om svenskämnets syfte och roll i utbildningen kan vi göra tolkningen, att språkutvecklingen ofta sker i samband med andra. Vi har även fått en inblick bland de många forskare, som hävdar att miljön har stor betydelse för barns utveckling av lärande. De är alla inspirerade av den stora teoretikern och forskaren Lev Vygotskij, vars tankesätt om lärande ledde på barnets omgivning och inte endast till den enskilde individen.

Barn erövrar omvärlden genom att samspela med omgivningen. Den pedagogiska miljöns utformning har därför en stor betydelse för barns lärande. Miljön sänder nämligen ett budskap om vad som förväntas ske i den pedagogiska verksamheten och därför ska den pedagogiska miljön vara utformad på ett sådant sätt att barns lärande både underlättas, stimuleras och utmanas. Den pedagogiska miljön är ett begrepp som innefattar både miljöns fysiska utformning, material, samspelet mellan barn och vuxen och mellan barnen samt det klimat eller den atmosfär som råder i verksamheten (Pramling Samuelsson & Sheridan, 1999 s.89).

Miljön där undervisningen sker är därmed av stor vikt, då möjligheter till lärande måste skapas. I kursplanen för svenska språket uttrycks det kommunikativa lärandet. Det är betonat i uppnåendemålen för svenska språket och i ämnets karaktär och uppbyggnad. I kursplanen står det att språket utvecklas i ett socialt samspel med andra.

Språket har en nyckelställning i skolarbetet. Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (www.skolverket.se 2006-04-05).

Vår tolkning av kursplanen ger oss en ökad kunskap där vi menar att en balans mellan det individuella och kommunikativa lärandet är att föredra när vi ska hjälpa eleverna i deras språkutveckling. Enligt våra tankar innebär det också att miljön bör utformas så att denna balans får möjlighet att utvecklas. Det innebär att både den fysiska och psykiska miljön är stimulerande för barnens lärande. Eftersom samspelet med omgivningen är en stor del av kursplanen relaterar vi till Vygotskij, och hans sociokulturella teori, där lärande sker i interaktion med andra.

För att lyfta fram vikten av balans mellan det kommunikativa och det individuella lärandet, som nämns i kursplanen, har vi valt att ge läsaren en inblick i både Vygotskij och Piagets förhållningssätt till individens lärande, med fokus på språkutveckling.

I boken *Lärande i praktiken* beskrivs Piaget som en del av den konstruktivistiska inriktningen inom pedagogiken och står därmed för ett individuellt synsätt på elevens språkliga förmåga (Säljö, 2000, s. 61). Piaget ser barnet som en egocentrisk individ som utvecklas genom att själv konstruera och utveckla sin förståelse av omvärlden. Barnen ska ”tillåtas vara aktiva, upptäcka saker på egen hand, arbeta laborativt och styras av sin egen nyfikenhet” (s. 58). Genom att göra en överblick över de båda pedagogiska inriktningarna, kan vi också förhålla oss mer kritiskt till dessa tankar, vilket vi haft svårigheter med då Vygotskijs sociokulturella anda har dominerat under utbildningen.

Vi nämnde tidigare att våra personliga erfarenheter ligger till grund för idén till vår uppsats. Kursplanen ger oss en mer kollektiv sida av språket, vilket vi inte tycker stämmer med den verklighet vi har mött i skolan. Vår hypotes inför detta examensarbete är därmed att det inte finns en balans mellan den individuella och den kollektiva lärande miljön i elevernas utveckling av språket. Enligt våra erfarenheter dominerar det individuella arbetssättet i skolan. Vi vill undersöka om lärarna arbetar efter kursplanens olika komponenter att tala, lyssna, se, läsa och skriva och på vilket sätt detta sker.

/ ... / språket är det viktigaste redskapet för förmedling av kunskap. Det är genom att lyssna, läsa, skriva och tala som de mesta lärandet sker. Från ett sociokulturellt perspektiv är språk och kommunikation själva förbindelseledet mellan individuella mentala processer och sociala läroaktiviteter. Därför är det så viktigt att studera den språkliga kommunikationen i inlärningsituationerna (Dysthe, 2003, s. 10).

Våra erfarenheter säger oss att skolorna är på väg mot en mer individualiserad undervisning och det blir därmed den individinriktade språkutvecklingen som aktiveras. Därmed anser vi att den kollektiva lärandemiljön inte får tillräckligt med utrymme, när man ser till kursplanen i svenska och de mål som finns att uppnå. Vi har under utbildningen prövat olika arbetssätt i svenska. Det har ofta inneburit ett socialt samspel där kommunikationen varit en central del i arbetssättet. Vi har då märkt att eleverna inte är vana vid denna dialogiska lärandemiljö. Det krävs av läraren att ett samtalande klimat skapas som en naturlig del av undervisningen. De språkliga komponenterna tala, läsa, skriva, se och lyssna kräver en mottagare och därmed en aktiv kommunikation. Eleven behöver fler mottagare i klassrummet, inte bara kommunikation med läraren. Den individuella lärandemiljön får inte ersätta den kommunikativa. Vi anser att språkutvecklingen sker bäst i balans mellan de båda miljöerna.

För att eleverna ska kunna utveckla sitt språk, krävs en medveten lärare som inser vikten av sin egen roll i deras utveckling. Läraren bör reflektera över språkanvändningen i klassrummet och vilka situationer som formas för elevernas språkutveckling (Larsson, 1989, *Språket, vetandet och inläringen*, s. 53-78).

Claesson (2002) poängterar vikten av lärarnas kunskap om läroplanen. ”Att lära sig om samhällets krav och intentioner handlar om att försöka förstå och göra läroplanen till sin egen. Vi som lärare skall kunna formulera och memorera läroplanen och arbeta efter den”(s. 140). Inför denna uppsats ställer vi oss frågorna, hur medvetna är pedagoger om kursplanen i svenska och i sådana fall arbetar de efter den? Hur arbetar de för att främja elevernas språkutveckling och i vilken miljö sker detta?

Med föregående frågeställningar i tankarna vill vi undersöka pedagogers syn på språkutveckling. Genom kvalitativa intervjuer hoppas vi på intressanta resultat som ger oss en inblick i deras svenskundervisning.

1.1 Avgränsningar

I vår studie har vi valt att fokusera på följande teoretiska utgångspunkter. Piagets forskning, som kan nämnas som en del av den konstruktivistiska synen och Vygotskijs sociokulturella perspektiv som tillhör den sociala konstruktivismen. Vi har begränsat oss till dessa två synsätt i denna studie eftersom det annars kan leda till för mycket material att bearbeta. Vi är dock medvetna om att fler teorier med Vygotskij och Piagets anhängare finns, men vi kommer inte att nämna dessa vidare. Anledningen till att vårt val föll på dessa två tankesätt beror på att de är mest relevanta för vår studie, där den individuella respektive kollektiva miljön har stor betydelse för vår undersökning. Vi har valt att lägga vårt fokus på den språkliga aspekten av lärandet. Vi vet att en allmän forskning om lärande dominerar men det är elevens språkutveckling som står i centrum för vårt examensarbete.

Kursplanen beskriver vikten av språkets komponenter tala, lyssna, se, läsa och skriva. I vår studie har vi valt att lägga mer tyngdvikt vid att tala, läsa och skriva. Detta har vi valt att göra då vi anser att sinnen som se och lyssna ingår i de övriga komponenterna. Genom att arbeta aktivt med talet i undervisningen, blir konsekvensen ofta att eleverna också lär sig att lyssna på varandra. Vi använder oss därmed av begreppet huvudkomponenter när vi beskriver tala, läsa och skriva i vår uppsats.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka pedagogers syn på hur språket utvecklas och vilken lärandemiljö de konstruerar för sina elever. Intressant är också att se om det finns en medvetenhet om kursplanen i svenska och hur detta kommer till uttryck i undervisningen.

Frågeställningar

1. Hur förhåller sig lärarna till kursplanens individuella respektive kollektiva lärandemiljö i språkutvecklingen?
2. Hur arbetar lärare i sin undervisning för att främja elevernas utveckling i språkets huvudkomponenter tala, läsa och skriva?

2. Litteraturgenomgång

Här nedan presenterar vi de teoretiska utgångspunkter som ligger till grund för vårt arbete. Vi har valt att inleda litteraturgenomgången med språkforskaren Ulf Telemans förklaring till begreppet språkutveckling och dess innebörd. Därefter kommer vi att belysa begreppet kommunikation då detta är centralt för att nå samspel i språkutvecklingen. Efter begreppsförklaringen behandlas allmänna tankar om hur språket utvecklas utifrån det sociala konstruktivistiska synsättet. Därefter ges en inblick i det mer kognitiva, konstruktiva tänkandet om barns språkliga lärande. Slutligen behandlas den nationella utvärderingen av svenska språket 2003, tillsammans med Lpo 94. I genomgången kommer aktuell forskning, kurslitteratur, läroplanen och kursplanen för svenska språket att behandlas tillsammans. Vi avslutar denna del med en sammanfattning av litteraturgenomgången.

2.1 Språkutveckling som begrepp

En forskare som skriver om elevers språkutveckling är Ulf Teleman. Begreppet språkutveckling ses som centralt i vår studie och därför kommer en inledande förklaring av detta och vad det innebär enligt Sandqvists & Teleman (1989) bok *Språkutveckling under skoltiden*.

”Språkinläringen är en del av socialisationen, det vill säga den process varigenom individen inlemmas i språkgemenskapen och samhällsgemenskapen” (Andersson, 1989, Attityder till språk, s. 15-37). Teleman definierar barn och ungdomars språkutveckling, genom tre olika dimensioner eller synvinklar, som alla ger olika kunskap om vad språkutveckling innebär. Förutom den pedagogiska eller sociologiska dimensionen som den också kallas, nämner han den strukturella synvinkeln (lingvistiska) och den funktionella (psykologiska). Den sistnämnda synvinkeln, den funktionella står för språkbruket i sig. Det innebär de kommunikativa och kognitiva processerna. De olika komponenterna är läsande, lyssnande, skrivande, verbalt tänkande och talande. De är alla beroende av olika situationer som de utövas i. Han nämner också samspelet som en viktig förutsättning och komponent till språket.

Den strukturella synvinkeln innebär barnets utvecklande av de olika normerna. Han menar att barn som kan språket också kan orden och dess betydelse. De utvecklar färdigheter i ett textmönster för hur de talar eller skriver i olika sammanhang. För att kunna använda sig av dessa färdigheter så har de också lärt sig det grammatiska i språket. Telemans tredje dimension är den pedagogiska synvinkeln som förklarar språkutvecklingen ur ett sociologiskt-pedagogiskt perspektiv. Denna synvinkel är också den som kan anses som mest relevant för vår studie, då skolan och lärarna bestämmer i vilka situationer som språkanvändningen sker. Skolan ses här som elevens främsta hjälp till utveckling av språkets olika komponenter (Teleman, 1989, *Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält*, s. 7-13).

Teleman menar att skolan kan stödja eleven på två olika sätt när det gäller att utveckla språket. Dels kan skolan ses som språkmiljö där skolan är en arbetsplats som ska främja elevernas färdigheter i språket. Han poängterar att det är användandet av språkets komponenter som är det viktiga. Det är av stor vikt att läraren ger eleverna tillfällen att skriva, läsa, tala, lyssna och tänka.

Att skapa situationer som är meningsfulla och lustfyllda för elevernas framtida språkanvändning ses som mycket angeläget (Teleman, 1989, Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält, s. 7-13).

Det andra uppdraget som skolan ska förmedla till eleverna i deras hjälp till utveckling av språkets komponenter är kunskapen om språket. För lärare som arbetar i de tidigare åldrarna är det viktigt att ha bra kännedom om språkets alla beståndsdelar. ”Språk är redskap som människorna kollektivt skapar för att kunna tänka själva och kommunicera med varandra” (Teleman, 1989, Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält, s. 7-13).

2.2 Kommunikation som begrepp

Här följer en beskrivning av innebörden i den kommunikation som krävs för att nå upp till de mål som svenska kursplanen förespråkar. Svensson menar att kommunikation är att ”dela något med någon”. Hon förklarar också att det latinska ordet för kommunikation är *communicare* som betyder att göra gemensamt. Det innebär att en kommunikation kräver två eller flera människor. För att skapa ett samspel mellan individer krävs en kommunikation. Språket hjälper människan att kommunicera och därmed att samspela (Svensson, 1998, s. 11). Att kommunicera är en viktig del av en människas identitet. Att som människa bli trygg i att kommunicera och fungera i ett socialt sammanhang menar Hagtvet i sin bok *Lek med språket* är viktigt (Hagtvet & Palsdotir, 1993). Den sociala kompetensen hos människan och förmågan att kommunicera är en förutsättning för att kunna klara sig i dagens samhälle där lärare har ett stort ansvar (Dahlberg, 1989, Språk och socialisation, s. 39- 52).

Dysthe har utfört en undersökning där kommunikationen står i centrum, då hon vill lyfta fram dialogen i klassrummet. Hon presenterar två typer av undervisningsmodeller, en presenterande undervisning och en social interaktiv undervisning. I den första modellen ses kommunikationen endast som en enkelriktad förmedling av kunskap. I den sociala undervisningen ses kommunikationen istället som en omvandling av förståelse. Den socialt interaktiva undervisningen kan sammanfattas som ett dialogiskt klassrum med samtalet som tyngdpunkt. En skapande dialog mellan individer och mellan individer och det material som ska läras in leder till denna sociala undervisning (Dysthe, 1996, s. 49f). Hon menar vidare att både den monologiska kommunikationen och den dialogiska har sin plats i undervisningen. Den största skillnaden mellan de båda är att i en monologisk situation skapas endast en envägskommunikation. För att skapa en mer öppen flervägskommunikation då samtliga elever kan komma till uttryck, krävs dock en mer öppen dialogisk miljö i klassrummet. Hon framhåller då den socialt interaktiva undervisningen. Både en monolog och en dialog behövs dock för att utveckla en balans i lärandemiljön, därför ska inte den monologiska envägskommunikationen uteslutas helt (Dysthe, 1996, s. 49ff).

2.3 Den sociala konstruktivismen

Det sociokulturella perspektivet har sin utgångspunkt hos den ryske psykologen Lev Vygotskij. Han föddes 1886 i Vitryssland och kom från en judisk medelklassfamilj. Han studerade vid Moskvas Universitetet och intresserade sig för litteratur, konstfilosofi, och historia. Senare började han arbeta som lärare på en rysk yrkesskola i litteratur, filosofi, estetik och ryska. Vygotskij är känd för sin kritiska föreläsning riktad mot Pavlovs reflexologi och det var genom den som han fick sin forskartjänst vid universitetet i Moskva.

Där utformade han ett underlag för den sociokulturella teorin, alltså det sociokulturella perspektivet på lärande menar Lindqvist (1999) i sin bok *Vygotskij och skolan* (s. 9ff).

Dysthe (2003) menar att Vygotskijs forskning handlade om att skapa förståelse för hur lärandet utvecklas hos människan. Vygotskij fokuserade sig på att få svar på hur högre psykologiska processer uppstår. Hur funktioner som kulturella och kognitiva redskap; språk, skrivande, räkning och mer traditionella kognitiva processer; minne, perception och begreppsbyggnad uppstår hos människan (s. 78f).

Enligt Dysthe (2003) hävdade Vygotskij att funktioner som till exempel språket, först skapas genom social interaktion och sedan befästs hos den enskilde individen i ett inre samtal. Vygotskij menade vidare att det sociala samspelet är grunden för att utveckla språket och att det enskilda inre samtalet endast är en del av processen, som har sin utgångspunkt i den sociala interaktionen (Dysthe, 2003, s. 78f). ”Enkelt uttryckt utvecklas tänkandet från samtal med andra till inre samtal eller från yttre till inre dialog. På så sätt är individens tänkande kommunikationsformer som individen har mött, tagit till sig och sedan använder som resurs i kommande situationer” (Dysthe, 2003, s. 49).

Vygotskij menar enligt Säljö (2000) att det enskilda barnet föds till en kommunikativ värld. Redan från livets början kommunicerar barnet på olika sätt med sin omvärld och språket utvecklas utifrån barnets vilja att verbalt uttrycka sig. När barnet lär sig att kommunicera blir barnet en sociokulturell medmänniska (s. 88).

Enligt Lindqvist (1999) menade Vygotskij att kunskap skapas genom social interaktion och inte individuellt (s. 133). Dysthe skriver att det är genom att samtala, lyssna, samverka och härma som kunskaper och färdigheter utvecklas hos barnen. Vidare skriver hon att Vygotskij menade att det som en elev kan göra tillsammans med andra idag, kan han eller hon göra ensam imorgon (Dysthe, 2003, s. 81).

Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening (Dysthe, 2003, s. 31).

I kursplanen för svenska språket uttrycks vikten av språkande och kommunikation för att nå förståelse och kunskap.

Genom språket sker kommunikation och samarbete med andra. Kunskap bildas genom språket och genom språket görs den synlig och hanterbar. Svenskämnet syftar till att tillsammans med andra ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga, tänkande och kreativitet (www.skolverket.se 2006-04-05).

Lindqvist (1999) skriver att omgivningen och miljön är viktig för barnets lärande. Att skapa en aktiv social miljö främjar lärandet och ses som väsentligt i ett sociokulturellt arbetssätt. Hon menar vidare att Vygotskij anser att en god pedagog måste ha kunskap om den aktiva sociala miljön för att kunna handleda sina elever på rätt sätt. Det krävs ”en aktiv elev, en aktiv lärare och en aktiv miljö. Det är den sociala miljön som utvecklar elevens handlingar. Miljön påverkar eleven, den är aktiv och dynamisk, och läraren har en viktig roll i att organisera miljön” (s. 73).

Läraren ska vara en aktiv handledare. Läraren måste aktivt planera och arrangera kommunikationstillfällen för eleverna och skapa ett dialogiskt klassrum, enligt Vygotskijs sociokulturella anda. Genom samtal, diskussioner, och grupparbete menar Claesson (2002) att elevens språkutveckling kan främjas. Läraren skall inte föreläsa, utan främst skapa samtal med eleverna. Det är genom att eleven får delta i diskussioner, sammanhang och vara del av en kontext som språket utvecklas och byggs upp (s. 29ff). I *Språkboken* nämner Skolverket lärarens ansvar när det gäller kommunikationen i klassrummet. Att improvisera kommunikation mellan olika personer är ett viktigt inslag som alltför sällan kommer till användning i språkundervisningen (Skolverket, 2001, s. 42).

Ett sociokulturellt klassrum är inget tyst klassrum. ”Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjlighet att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva /.../”. Att utveckla språket är att samspela med varandra. Kursplanen menar vidare att språket utvecklas när det får leva och samspela socialt med andra (www.skolverket.se 2006-04-05).

I en rapport om skolornas stöd för elevernas läs- och skrivutveckling pekar Liberg och Eklund på vikten av att eleven får delta i undervisningen och får en mer betydande och aktiv roll i skolans arbete. Eleven skall ses som en lärande, levande aktör och inte en passiv elev (Liberg & Eklund, 2005, s. 16). Kernell påpekade den utveckling som råder i dagens skolor. Individualiseringen har bidragit till att eleverna inte får en aktiv roll genom samspel. Han menar att de individuella utvecklingsplanerna är stor anledning till denna rådande individinriktade miljö (personlig kommunikation, 13 mars, 2006).

År 2001 gjordes en studie med elever i fjärde klass. Eleverna fick under sina naturkunskapslektioner där de arbetade med levande organismer, den biologiska cykeln och förruttnelse arbeta mer elevinriktat än vanligt. Studien visar att de diskussioner och samtal som kom upp under dessa lektioner hjälpte dem bort från rädslan att prata inför kompisarna. Detta kommunikativa arbetssätt hjälpte dem istället att kunna uttrycka sig utan ängslan för vad kompisar skulle säga och tycka. Eleverna talade även om vikten av att få stöd och hjälp av varandra och att på så sätt komma fram till lösningar på teoretiska problem. Att arbeta gemensamt såg eleverna som ett viktigt led i lärandet (Mason, 2001, s. 305-329).

Att arbeta på detta sociokulturella arbetssätt ger eleverna olika typer av mottagare i både tal och skrift. Det visar sig att mottagaren i skolorna ofta är läraren, men ”att bara ha en mottagare och alltid samma mottagare är dessvärre inte så utvecklande för sitt sätt att uttrycka sig” (Liberg & Eklund, 2005, s. 17).

I en annan aktuell forskning skriver Skeri att Liberg undersöker hur elever i förskoleklasser och de tidiga skolåren stöds i sitt läsande och skrivande inom Uppsala kommun. Hon har pratat med lärare i kommunen om språkutveckling i klassrummen. Det är endast ett fåtal lärare som säger att samtalet är en viktig del av barnens språkutveckling. Liberg hävdar i denna rapport att skolans ”eget arbete” inte stödjer barnens läs- och skrivutveckling. Elevernas individuella arbete på skolorna är utbrett och detta leder till mindre kommunikation om vad eleverna läser och skriver. Hon menar vidare att ”språket utvecklas om det används och får leva i mötet om vad man läser och skriver”(www.unt2.se 2006-04-06). Liberg menar att lärare måste ge eleverna en aktiv roll i klassrummet. Genom samtalande, läsande och skrivande ingår eleven i ett verksamt samspel. Så läggs grunden för en mer effektiv läroprocess (www.unt2.se 2006-04-06).

2.4 Den kognitiva konstruktivismen

Jean Piaget heter den forskare som brukar förknippas med kognitiv konstruktivism menar Säljö (2000) i boken *Lärande i praktiken*. Han levde och var verksam i Schweiz åren 1896-1980. Piaget var utbildad biolog med doktorsexamen från universitetet i Neuchâtel. Han blev senare mycket intresserad av psykologi och filosofi. Hans främsta intresse var att undersöka hur människan utvecklar kunskap om sin omgivning. Han kom att stå för en mer rationalistisk syn på tänkandet, att tänkandet utvecklas inifrån (s.61)

Piaget hävdade enligt Imsen att människor inte är oskrivna blad. De har förkunskaper och erfarenheter redan tidigt i livet och försöker att skapa förståelse i de sammanhang hon eller han ingår i. För att förstå hur kunskapsutveckling går till, studerade Piaget barns utveckling. Under barnets första år skapar barnet erfarenheter genom olika sinnen och rörelser. Alla upplevelser barnet samlar på sig gör att tänkandet utvecklas. Dessa erfarenheter banar vägen för den kognitiva utvecklingen, därefter sätts den språkliga processen igång och ett samspel sker (Imsen, 2000, s. 102 ff).

Många klassrumsmiljöer i världen idag har inspirerats av Piagets tankesätt. Enligt Säljö menade Piaget att barn ska ges friheten att erfara saker själva. På egen hand skall eleven upptäcka världen. Den nyfikenhet som barnet har skall styra den enskilde individens arbetssätt. ”Barn måste vara aktiva och tillåtas göra egna fysiska och intellektuella erfarenheter för att utvecklas. Det är när barnet är aktivt, fysiskt och intellektuellt engagerat i sin omgivning, och när det manipulerar och undersöker den, som den utvecklar sin förmåga” (Säljö, 2000, s. 61).

Imsen (2000) skriver att Piaget ansåg att barnet är egocentriskt redan när det föds och ska själv skapa en förståelse om sin omgivning. Samspelet mellan omvärlden och den enskilda individen ses som centralt. Det är också viktigt att individen själv konstruerar mening i tillvaron. Inlärningsprocessen sker i varje barn, den blir därmed en individuell handling (s.39). ”Kunskap inte kan förmedlas direkt från den vuxne till barnet, utan barnet måste själv konstruera sin egen version av den yttre världen” (s. 125).

Säljö (2000) menar att i ett kognitivt klassrum är läraren passiv i den mån att hon eller han inte skall ”lägga sig i” barnets utveckling. Han menar att Piaget ansåg att läraren ibland kan vara ”ett störande element” för barnets väg till kunskap. Den traditionella undervisningen är ett hot mot elevens självständiga utveckling. ”Vuxenintervention i barns aktiviteter och traditionell undervisning sågs som störande element som motverkar barnets spontana aktiviteter och självständiga utveckling” (s. 58).

I kursplanen för svenska kan man läsa att eleven parallellt med samarbetsträning ska lockas till individuellt sökande av kunskap på olika sätt.

Stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet /.../ genom eget skrivande fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang /.../ utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse (www.skolverket.se 2006-04-05).

Piaget hävdade enligt Säljö (2000) att lärarens roll är att stimulera barnens egen nyfikenhet och väg till kunskap. Piaget menade att det är endast genom att barnet själv får erfara, som den sanna kunskapen uppstår hos individen. ”Each time one prematurely teaches a child something that he could have discovered for himself, that child is kept from inventing it and consequently from understanding it completely” (s. 58).

Det är inte den vuxne som styr elevens utveckling inom den kognitiva konstruktivismen, utan det är barnet som skall styra utifrån jaget menar Piaget enligt Säljö (2000). Läraren måste förstå hur varje elev i klassrummet tänker och konstruerar sin kunskap i undervisningen (s.59).

De konstruktivistiska forskarna beskriver lärandet som en i högsta grad aktiv process där den lärande människan själv konstruerar sin uppfattning. Den som ska lära sig har ju redan en s.k. uppfattning som ska förändras. De redan existerande uppfattningarna spelar en avgörande roll, eftersom de bildar utgångspunkt för en ny tankestruktur hos eleven. Det gäller alltså för läraren att först finna den gamla tankestrukturen och därefter bygga vidare på den (Claesson, 2002, s. 26).

Säljö (2000) skriver i sin bok *Lärande i praktiken* om Piagets stadieteori. Denna teori har blivit mycket erkänd världen över. Han skriver att Piaget menade att det finns olika utvecklingsnivåer som en människa går igenom under ett liv och dessa är biologiskt betingade. Det finns vissa kunskaper som är för avancerade för en elev och därför inte kan tas in under ett stadium (s. 60).

2.5 Nationella utvärderingen – 2003 och Lpo - 94

Skolverket har som uppgift från staten att utvärdera och följa upp grundskolans undervisning i bland annat ämnet svenska. Samhället har förändrats, och därmed har också skolan fått nya uppdrag och förutsättningar. Skolverket beslutade år 2001 att utföra en nationell utvärdering under våren 2003 (Skolverket, 2004, s. 8). Här presenteras delar av resultatet i utvärderingen som bygger på ett helhetsperspektiv från grundskolan.

Individualiseringen i klassrummen har ökat. Kollektivt lärande har minskat sedan utfallet 1992, trots att kursplanen motsätter sig denna individualisering och lyfter fram samarbete mellan elever för att utveckla språket. I Lpo 94 kan man läsa att läraren skall ” utgå från varje individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (www.skolverket.se 2006-04-05).

Det är individen inte gruppens, utveckling som står i centrum i det begynnande 2000 - talets skola. Detta är särskilt olyckligt för svenskämnet, där flera av kursplanemålen som t.e.x ” konstruktiv kritik på kamraters arbete” är situerade i ett gruppssammanhang och inte går att uppnå inom ett tvåpartsförhållande mellan läraren och den enskilda eleven. Språk och kunskap blir levande genom samhandling och förutsätter kollektivet (Skolverket, 2004, s. 28).

Läroplanen beskriver även en god miljö för utveckling och lärande och menar då att skolan ska vara ” /.../ en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära ” (www.skolverket.se 2006-04-05).

Den nationella utvärderingen visar på skilda uppfattningar mellan lärare och elever när det gäller lärandemiljön. Eleverna menar att arbete i grupp där samtalet får utvecklas sällan förekommer. De anser också att undervisningen är mer traditionell med läroböcker i fokus. Lärarna däremot menar att muntligt arbete, projektarbete och eget arbete utan läroböcker ofta förekommer.

2.6 Litteratursammanfattning

I litteraturinledningen definieras språkutveckling som ett begrepp där tre dimensioner utgör en förklaring till språkets utveckling. Man kan säga att ”språkförmågan är ett sätt att veta och vara”. De olika dimensionerna kan även sammanfattas som följande tre punkter (Larsson, 1989, Språket, vetandet och inläringen s. 53-78).

1. Språk som tänkande
2. Språk som kommunikation
3. Språk som social praktik

Språkutveckling sker via *språkanvändning*. I språkanvändningen kan vi upptäcka dolda ting i vårt vetande och också i grunden förändra vårt eget vetande. Språkförmågan är till sin karaktär *kreativ*, nyskapande. Den definierar och omdefinierar ständigt sig själv - och därmed individen och hans vetande. Som individer lever vi i språket. Vi utvecklas och lär genom att i samarbete med andra utforska och förändra vårt språkliga kunnande. Vi gör det genom att delta i språkspel av olika slag. För skolan blir det viktigt att eleverna ständigt och i alla ämnen får utveckla förmågan att i olika situationer språkligt bolla med sina egna föreställningar i en sökande språkprocess med fördjupad insikt som mål (Larsson, 1989, Språket, vetandet och inläringen s.53-78).

För att kunna använda språket som i huvudsak har en social funktion krävs en kommunikation mellan minst två individer. Genom att kommunicera sker ett samspel mellan individer och därmed uppnås också kunskap. Läraren ska framför allt lyssna på eleven och försöka förstå hur han eller hon tänker eller konstruerar kunskap. Det gäller också för läraren att skapa sådana situationer att elever får tillfälle att fundera och/eller kommunicera med varandra. Den sociala kompetensen är viktig för att människan skall klara sig i samhället.

Den nationella utvärderingen 2003 visar att lärare och elever inte har samma syn på hur undervisningen bedrivs. Eleverna menar att undervisningen präglas av en individualism, medan lärarna hävdar att deras undervisning även består av kollektiva projektarbeten. Rapporten tyder även på att det är individens lärande inte gruppens, som står i fokus i 2000-talets skola (Skolverket, 2004, s. 28). Lpo 94 beskriver vikten av att utgå från varje elevs förutsättningar och behov, men också vikten av en social miljö för lärande (www.skolverket.se 2006-04-05).

De två inriktningarna med vardera Piaget och Vygotskij i spetsen har lite annorlunda fokus på inläring av språket och dess utveckling. De tar båda hänsyn till hur elever tänker, förstår eller konstruerar kunskap. Inriktningarna skiljer sig åt i vissa avseenden. Man kan säga att den kognitiva konstruktivismen har fokus på hur människor konstruerar en bild av verkligheten och hur denna bild kan förändras. Den sociala konstruktivismen med den sociokulturella inriktningen har fokus på människans sociala omgivning och vad språket och den mänskliga kommunikationen innebär för lärandet. Den kognitiva konstruktivismen intresserar sig främst för den enskilde eleven och läraren bör inte lägga sig i barnens egen utveckling. I det sociokulturella lärandet, som huvudsakligen engagerat språkämnen kan läraren betrakta sig som en mästare eller handledare och eleverna därmed som lärlingar. Skolmiljön är väldigt viktig för språkutvecklingen. Det är där i kommunikation med samhället och tillsammans med kamrater och lärare som eleverna utvecklas (Imsen, 2000, s. 179).

Imsen menar att i Vygotskijs värld är det den sociala miljön som är utgångspunkt för det individuella lärandet. Han menar också att samspelet leder till kunskap. Piaget hävdar enligt Imsen att individen är grunden för lärandet. Han menar vidare att barnet inte kan lära sig av andra, utan att först ha lärt sig individuellt (Imsen, 2000, s. 183). Claesson skriver att Vygotskij menade att barnets utveckling hänger samman med vilken miljö de växer upp i. Vygotskij hävdade att det inte heller går att skilja barnets utveckling och dess lärande åt. Piaget fokuserade istället på den enskilda lärande människan och Vygotskij den sociala miljön (Claesson, 2002, s. 29).

Säljö skriver att enligt Piaget så finns det viss kunskap som är för komplex för eleven och ska därför inte undervisas vid detta tillfälle. Elevens olika utvecklingsnivåer styr undervisningen. Vygotskij menar enligt Säljö motsatsen, att eleverna skall utmanas till kunskaper som är ”över dem” och hela tiden utmanas (Säljö, 2000 s. 56).

Sammanfattningsvis har Piagets teorier ett individualpsykologiskt perspektiv medan Vygotskij intar ett mer socialinteraktivistiskt perspektiv. Båda anser dock att språk, tanke och begreppsutveckling stödjer varandra i en ömsesidig process (Lindö, 1998 s. 84).

3. Metod

Vi har i vår studie använt oss av den kvalitativa forskningsintervjun, för att undersöka pedagogers syn på språkutveckling och hur de förhåller sig till våra frågeställningar.

3.1 Metodval och material

De forskningsfrågor vi använt oss av arbetade vi fram utifrån vårt syfte och med hjälp av relevant litteratur. I studien har vårt fokus varit på kursplanen i svenska. Litteraturen fann vi på Universitetsbiblioteket och i tidigare uppsatser som handlar om språkets utveckling. Vi har också läst den nationella utvärderingen om svenska språket, vilket gick att finna på Pedagogiska biblioteket. Därutöver ligger också vissa Internetsidor till grund för vår studie.

Den kvalitativa forskningsintervjun ansåg vi vara mest relevant till att svara på vårt syfte. ”Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskafter hos något, till exempel den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen” (Patel & Davidsson, 2003, s. 78). Kvale (1997) menar också att syftet med att göra en kvalitativ forskningsintervju är att förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv. ”Även om forskningsintervjun till sin struktur liknar ett vardagligt samtal, utnyttjar den som professionell intervju ett angreppssätt och en frågeteknik av arteget slag” (Kvale, 1997, s. 32).

Vid en personlig intervju kan viktiga iakttagelser komplettera informanternas svar vilket inte hade kunnat göras vid en kvantitativ metod. Om vi istället hade utfört en enkätundersökning skulle informanterna inte kunnat resonera och diskutera kring svaren, och ett öppet samtal hade då varit omöjligt att tillgå. Våra kvalitativa intervjuer bygger på ett samtal mellan intervjuaren och informanten. ”Om man vill veta hur människor uppfattar sin värld och sitt liv, varför inte prata med dem?” (Kvale, 1997, s. 9).

Våra intervjufrågor kan ses som öppna i den bemärkelsen att informanten kan beskriva sin uppfattning av frågan med egna ord. Stukat (2005) beskriver denna intervjuart som halvstrukturerad (s. 39). Vi hade grundfrågor som ställdes i en viss ordning för att våra intervjupersoner skulle ledas in på ett sätt, som gjorde dem bekväma med situationen. Dessa frågor kompletterades sedan med spontana följdfrågor vid de olika intervjuerna för att få så utförlig information som möjligt. En nackdel med halvstrukturerade intervjuer, enligt Stukat är att intervjuaren har ett stort ansvar. Det krävs goda förkunskaper inom ämnet för att kunna ställa följdfrågor som är av betydelse för undersökningen. Stukat (2005) menar då att informanternas svar i undersökningen inte är riktigt tillförlitliga, då jämförbarheten kan vara svår. Det positiva med halvstrukturerade intervjuer är dock att ny information och kunskap som inte hade kommit fram i en kvantitativ metod, ofta uppenbaras under intervjuerna (s. 39f).

3.2 Urval

Vår studie har genomförts på två olika grundskolor i Göteborgs kommun. De båda upptagningsområdena skiljer sig åt. En skola ligger i ett höginkomsttagarområde i utkanten av Göteborg och den andra ligger i en förort som räknas till ett mångkulturellt låginkomsttagarområde. Detta urval gjorde oss inte säkra på att resultaten från intervjuerna skulle skilja sig åt, men det kunde göra undersökningen mer intressant. Vi utförde vår slutpraktik på de berörda skolorna och hade redan en etablerad kontakt med lärare. Detta urval underlättade också då vi skulle söka informanter till studien. En nackdel med de etablerade kontakterna på skolorna kunde vara, att vi hade en viss insyn hur verksamheten fungerade. Detta var dock inget vi reflekterade över som anmärkningsvärt i vår analys av materialet.

Vi valde att endast intervjua lärare som är verksamma i de tidigare åldrarna. Det gjorde vi med tanke på studiens syfte, då mycket av språkets utveckling sker under de första åren i skolan. Med tanke på tiden vi hade till vårt förfogande och studiens omfattning begränsade vi oss till tio kvalitativa intervjuer. Det visade sig att samtliga lärarna på båda skolorna hade lång erfarenhet av arbete i år 1-3. De är alla kvinnor och har varit aktiva inom skolans värld i över tjugo år, majoriteten av dessa hade enbart arbetat samtliga år med elever i de lägre åldrarna. Vi hade därmed en homogen grupp av informanter i vår studie, vad gällde ungefärlig ålder och erfarenhet. Denna begränsning av lärare blev då också anledningen till vårt urval av så likartade informanter till studien. Samtliga av dessa berörda lärare hade tid och vilja att delta i intervjuerna. Vi tyckte också att det kunde vara av intresse att jämföra vår tolkning av resultaten i de olika stadsdelarna där skillnaden i föräldrarnas inkomst är avsevärt tydlig.

3.3 Genomförande

Vi avgränsade oss till en intervju med varje informant, då vi ansåg att det räckte för relevansen av studien. Varje intervju tog cirka 30 minuter. Våra intervjufrågor bestod av sju grundfrågor och utöver dessa uppstod spontana följdfrågor under samtalets gång. Efter att vi utformat våra frågor så utförde vi en pilotintervju på en lärare, som inte var avsedd att ingå i studien. Det ansåg vi var av stor vikt för studiens relevans. Frågorna kunde då ställas och svaren tolkas för att se om vi uppnått vårt egentliga syfte. Samtliga tio informanter intervjuades avskilt och alla utom ett samtal utfördes i ett klassrum. Den sista intervjun gjordes på informantens begäran vid en rastvaktsituation på skolgården.

Vi ansåg att enskilda samtal var mest relevant, då en möjlig inverkan på varandra annars kunde vara möjlig, och således påverka resultatet och därmed tillförlitligheten i studien. Stukåt (2005) nämner vikten av att informanten bör välja miljön som intervjun ska äga rum i. Detta för att den berörda ska känna sig så bekväm och ostörd i situationen som möjligt. Han nämner också att bandspelaren har en viktig funktion vid forskningsintervjun. Vi använde oss av bandspelaren vid samtliga tillfällen. Denna detalj hjälpte oss att koncentrera oss på intervjun och att ställa följdfrågor till informanternas svar. Stukåt menar också att röstinspelningen kompletterar svaren då man får en helhet i samtalet med olika röstlägen, skratt, pauser och tvekanden. Detta kan vara svårt att uppfatta då man endast för anteckningar. En nackdel kan vara att bandspelaren hämmar informanterna i dialogen, detta upplevde vi dock inte under våra intervjuer. Vi meddelade våra informanter om bandspelaren och frågade om lov till en användning av den under intervjun (Stukåt, 2005, s. 40).

3.4 Bearbetning av material

De resultat vi fått fram genom den kvalitativa forskningsintervjun med pedagogerna grundar sig på en meningstolkning. Det innebär att vi skrivit ut samtliga intervjuer och försökt kategorisera svaren vi fått och se likheter och skillnader mellan informanternas svar. Vi försökte slutligen se mönster som kunde leda oss fram till de resultat vi presenterar.

Stukåt (2005) nämner vikten av att läsa intervjuutskriften noggrant för att komma djupare under innehållet. Därefter kan man gruppera och analysera svaren på ett intressant sätt (s. 42). Vi har först lyssnat på intervjuerna, sedan skrivit ner dem och påbörjat läsningsprocessen. Denna process har sedan tolkats och analyserats för att leda oss fram till de slutliga resultaten som vi redovisar.

3.5 Studiens tillförlitlighet

De forskningsfrågor vi använt oss av för att få svar på studiens syfte har vi själva valt ut och de har därefter granskats av handledare. Vi är dock medvetna om att frågorna inte specifikt avser att undersöka vårt egentliga syfte. Syftet med de mer allmänna frågorna runt ämnet är avsiktliga för att få så ärliga och ”verklighetsbaserade” svar som möjligt. Intervjufrågorna är mer indirekta för att få reda på hur pedagogerna arbetar för att utveckla elevernas språk. Vi anser att validiteten i undersökningen styrks av att få reda på hur de egentligen arbetar i vardagen. Hade vi istället ställt frågor kring deras kunskaper kring läroplanen, och hur de arbetar därefter hade vi med stor sannolikhet inte fått lika ärliga svar. Vi är således medvetna om svårigheten med att veta säkerheten i informanternas svar och att en felkälla kan vara möjlig (Stukåt, 2005, s. 128).

Vad det gäller våra analyser av den kvalitativa intervjun är vi medvetna om att dessa bygger på vår tolkning av materialet. Det betyder också att vår förförståelse kan ha viss betydelse för vår resultatdel. Vi har dock varit så objektiva som möjligt i vår analys av informanternas svar för att dessa inte ska spegla våra värderingar.

I studien har vi valt att genom citat från informanterna stärka reliabiliteten. Patel och Davidsson (2003) menar att tillförlitligheten i studien stärks av att läsaren själv kan följa informanternas svar från intervjufrågorna. Våra tolkningar av intervjuerna tillsammans med direkta citat ger läsaren en bättre chans att avgöra trovärdigheten i undersökningen (s. 120f). Kvale (1997) nämner också detta sätt att redovisa sitt material. Han beskriver detta innehåll för ”det som är”. Läsaren får själv läsa och tolka informanternas svar från de berörda intervjuerna (s. 212).

Vår undersökning är endast en studie av tio pedagogers syn på språkutveckling, vilket innebär att resultaten inte är generella. Vi har med resultatet från samtliga tio informanter och bortfallet kan därmed räknas till noll. Urvalet är inte representativt för alla lärare i år 1-3 som arbetat mer än tjugo år. Stukåt (2005) menar att ”huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga” (s. 32).

3.6 Etiska överväganden

Patel och Davidsson (2003) lyfter fram vikten av anonymitet och konfidentialitet i undersökningen. Vi var noga med att informera samtliga av våra informanter om deras anonymitet i studien. I resultatet har vi därför använt oss av bokstäver för att urskilja på lärarnas åsikter, detta istället för informanternas egentliga namn. Informanternas anonymitet är av stor relevans för resultaten, då vi ville ha så ärliga svar som möjligt. Inför varje intervju var vi tydliga med att informera om studiens syfte och hur viktig deras medverkan var för vår undersökning. Vi meddelade också informanterna om att deras deltagande var frivilligt, och att de kunde avbryta intervjun om så önskades. De som ville blev också informerade om hur de kan ta del av rapportens slutliga resultat (s.70).

4. Resultat

Resultatdelen bygger på de kvalitativa intervjuer som vi har gjort med samtliga tio lärare i år 1-3. I vår meningstolkning av resultaten sökte vi mönster mellan de olika skolorna för att se eventuella skillnader mellan lärarnas svar stadsdelarna emellan. Då svaren inte visar några markanta skillnader beroende på skola eller område som våra informanter arbetar på, presenteras resultaten tillsammans. Informanterna har svarat likartat, trots att deras elever bär på olika förutsättningar vad gäller skol- och hemmiljö. I metoden nämndes att alla de intervjuade lärarna är kvinnor och har en arbetserfarenhet på över tjugo år inom skolans värld. När det gäller namnen på de lärare som finns med i analysen har dessa fingerats och namngivits utifrån bokstäver som vi själva har valt. Vi anser dock att denna namngivning på informanterna är irrelevant för undersökningen, men vi vill ändå med detta tillvägagångssätt vägleda läsaren till vem som sagt vad i studien. I resultatdelen blandas vår analys, relevanta citat från de berörda informanterna samt kursplanen i svenska.

Vi anser att studiens två frågeställningar speglar svaren från informanterna. Därför har vi valt att kategorisera samtliga intervjuer och svaren från dem under rubriker, vilka bygger på studiens två frågeställningar. Intervjufrågorna som ställdes till informanterna presenteras som bilaga. Den andra frågeställningen har vi valt att dela in i underrubriker efter språkets huvudkomponenter; tala, läsa och skriva. Nedan presenteras den första frågeställningen i studien och därmed vår tolkning av lärarnas förhållande till kursplanen, och hur de arbetar för att nå upp till dessa mål i sin svenskundervisning.

4.1 Hur förhåller sig lärarna till kursplanens individuella respektive kollektiva lärandemiljö i språkutvecklingen?

Kursplanen i svenska visar på ett flerstämmigt klassrum där språket får utvecklas både i socialt samspel med andra och individuellt. Det är balansen mellan dessa miljöer som är viktig att skapa som lärare. Språkets komponenter att tala, lyssna, se, läsa och skriva ska eleverna utveckla i skolan och det är lärarens uppdrag (www.skolverket.se 2006-04-05).

Det gäller som lärare att hjälpa eleverna att utveckla språket genom att använda samtliga komponenter. Svenskämnet genomsyrar hela undervisningen och språket utvecklas ständigt. Intervjuerna visar att lärare ofta ser svenskan som ett ämne och inte en helhet som präglar vår vardag. De lägger olika vikt vid språkets komponenter och ser oftast läsningen som det mest relevanta att lägga tyngdpunkten på i undervisningen. Genom att analysera deras tankar kring språkutveckling och hur de organiserar sin svenskundervisning, kan deras kunskaper om kursplanen i svenska och målen att uppnå ses som varierande.

Under våra intervjuer talar informanterna om hur de arbetar för att utveckla språket hos eleverna och vad de ser som viktigt i sin språkundervisning. En lärare av tio pratade om alla olika komponenter i sin beskrivning av språkutvecklingen. Läraren uttrycker sig på följande sätt under intervjun.

”Det är det som det hela går ut på att de skall skriva mycket, tala mycket, läsa mycket, svenskan genomsyrar alltihopa” (Lärare A).

Informanten har en bred syn på det svenska språket. Läraren menar vidare att svenskan ingår i alla ämnen och att lärarna ofta inte inser vikten av att ta ansvar för språkutvecklingen. Språket finns i både de teoretiska och praktiska sammanhang som eleverna befinner sig i under skoltiden. Hon menar att samtliga lärare ska ta ansvar för elevernas möjlighet att utveckla en god hantering av språket.

Alla lärare har ett gemensamt ansvar och måste vara medvetna om språkets betydelse för lärande. Men inom svenskämnet ryms huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling, vilket innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift /.../ (www.skolverket.se 2006-04-05).

Det var ovanstående lärare som nämnde vikten av balans mellan samtliga komponenter. Samma lärare verkar ha en god kunskap om kursplanen och nämnde ofta innehållet i denna under intervjuens gång. De resterande informanterna nämnde svenskan som sitt ansvar i klassrummet och då oftast med läsningen som tyngdpunkt genom hela intervjun. En lärare valde att poängtera skrivningen som viktigaste funktion i svenskundervisningen.

De kvalitativa intervjuerna visar vidare att lärarna använder sig av olika arbetssätt i sin undervisning för att utveckla språket. Gemensamt för samtliga informanter är att de betonar vikten av att man i sin svenskundervisning möter eleverna där de är i sina kunskaper. De poängterar att arbetssättet beror på varje individs förmåga. Svaren visar tydligt att det individuella arbetssättet dominerar inom alla svenskans komponenter; tala, lyssna, se, läsa och skriva. Det är en utpräglad individualism i klassrummen när det gäller val av arbetssätt hos lärarna. Samtliga använder sig av gemensamt läromedelsmaterial för alla elever i klassrummet. Lärarna använder dock inte läromedlet för att arbeta i grupp med svenska språket. Många av lärarna utgår oftast från individen och använder läromedlet därefter. I kursplanen för svenska står det att skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven "utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra" (www.skolverket.se 2006-04-05).

Eleverna sitter ofta och läser och skriver enskilt och inte tillsammans med varandra i grupper. Två av tio lärare arbetar med "veckoarbete" där eleverna själva ansvarar för veckans mål. Majoriteten av informanterna nämner vikten av eget arbete i undervisningen. Det betyder att eleverna kan arbeta fritt med olika uppgifter. Detta arbetssätt sker ofta individuellt och lärarna menar att samarbete mellan eleverna blir svårt. Eget arbete innefattar inte några muntliga övningar elever emellan för att utveckla språkets kommunikativa sida. Det individuella lärandet, däribland eget arbete, är en del i det ansvarstagande som lärare vill att eleverna skall lära sig. Att eleverna tillåts att arbeta på den "nivå som de befinner sig på" ses som mycket viktigt hos våra informanter.

Lärarna använder sig av olika pargrupperingar, då de själva inte har tid att till exempel kontrollera läsläxan med alla barn.

"Ja, grupparbete använder jag mig av när jag inte hinner förhöra läxan med alla elever. Då sätter sig de som läser samma bok tillsammans i par och förhör varandra" (Lärare B).

Det är ofta inget medvetet val som läraren gör för att öka kommunikationen mellan eleverna och därmed språkutvecklingen, utan en hjälp för läraren att hinna med. Kommunikationen mellan eleverna används sällan som en del i språkutvecklingen och talet är inget medvetet val, som lärarna använder sig av i sin undervisning. Kommunikationen mellan lärare och elev betonas mer än kommunikationen mellan eleverna.

Bland informanterna arbetar tre lärare av tio med rim och ramsor utöver elevernas egna arbete. Sång, rim och sagoläsning förekommer då i hel- eller halvklass. När lärarna talar om arbete i grupp hänvisar de till de halvklassstimmar som finns i år 1-3. Dessa grupper består av 8-10 barn. Två lärare av tio menar att elever i år 1-2 inte är mogna för att arbeta i mindre grupper, utan att detta arbetssätt är mer utpräglat senare i år 3. När lärarna använder sig av grupparbete så är det vanligtvis för att stödja några elever, som till exempel ligger efter i det egna arbetet. Grupperna delas då ofta in efter den kunskapsnivå eleverna befinner sig på. De elever som ligger på samma nivå kunskapsmässigt får arbeta tillsammans och inte elever med skilda kunskaper som kan hjälpa varandra. En lärare av tio nämner samarbete mellan elever som utvecklande, och att eleverna på sådant sätt kan hjälpa varandra att nå kunskap. Läraren berättar att hon ofta ger eleverna följande instruktioner;

”Tänk nu på att sätta dig bredvid någon som du kan få hjälp av” (Lärare C).

En informant beskriver en utveckling som har gått mot en allt mer heterogen skola. Hon menar att klasserna innehåller mer heterogena elever som alla bär på olika förutsättningar och behov. Det blir därmed svårt att arbeta med gruppen som homogen. Det var endast en lärare som nämnde vikten av det kommunikativa arbetssättet elever emellan. Hon menar att eleverna hjälper henne i undervisningen genom att hjälpa varandra. Eleverna ses då som verktyg i undervisningen.

4.2 Hur arbetar lärare i sin undervisning för att främja elevernas utveckling i språkets huvudkomponenter tala, läsa och skriva?

Det visar sig i intervjuerna att endast en av tio lärare nämner alla komponenter tala, läsa och skriva, som viktiga inom ramen för elevers språkutveckling. De flesta lärare nämner endast att eleverna skall läsa och skriva för att utveckla språket.

”Genom att blanda alla komponenter får man goda människor, duktiga barn som har glädje i det de gör” (Lärare A).

Denna informant menar att det är viktigt för elevernas språkutveckling att använda olika redskap för att nå kunskapsmålen. Kursplanen i svenska beskriver vikten av att arbeta med elevernas alla sinnen i undervisningen. ”När eleverna använder sitt språk - talar, lyssnar, läser, skriver och tänker - i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” (www.skolverket.se 2006-04-05).

4.2.1 Tala

I kursplanen i svenska kan man läsa att eleven utvecklar sitt språk tillsammans med andra människor (www.skolverket.se 2006-04-05). I det sociala samspelet krävs en kommunikation som endast kan nås genom att aktivt arbeta med talet. I kursplanen för svenska står det vidare att det ses som viktigt att eleven kan uttrycka sig i både tal och skrift.

Den informant som talar med medvetenhet om kursplanens innehåll, talar också om en förändring som skett i kursplanen. Hon tror att många lärare inte är medvetna om att målen som ska eftersträvas skiljer sig från tidigare kursplaner. Det kommunikativa och sociala lärandet har fått större plats inom ramen för kunskapsmålen, men hon menar att det inte efterföljs av lärare i praktiken. Hon ser själv en svårighet i att nå kunskapsmålen som förutsätter kollektivet.

”Vi sitter alla kvar i den gamla skolan och kanske också i de gamla läroplanerna när det gäller vårt sätt att arbeta” (Lärare A).

De kvalitativa lärarintervjuerna visar att många lärare inte har ett utarbetat och medvetet arbetssätt när det gäller att utveckla elevernas tal. Många arbetar inte aktivt med talet och språkandet i klassrummet. En lärare tycker att det är viktigt att barnen kan argumentera för sin sak när de skall börja i år 4, men hon arbetar inte aktivt med kommunikationen, då hon anser att eleverna redan kan uttrycka sig.

”Jag behöver inte arbeta aktivt med detta då barnen är så pratglada redan” (Lärare D).

Detta är en åsikt som är vanlig hos lärarna. De vill att eleven skall kunna tala för sig och de tror att de redan kan det. Begreppet *att tala* är mycket komplext för lärarna och det märks att de har olika synsätt när det gäller innebörden av ordet *tala*. Det är tydligt att många lärare vill att eleverna skall besitta kvaliteter när det gäller talet, men de har inte utvecklat ett arbetssätt för att nå målen för eleven. Hälften av informanterna nämner talet i olika former, då de får frågan om vilka egenskaper som de vill att eleverna ska behärska efter år 3.

”Eleverna ska kunna använda det svenska språket för att kunna argumentera, lösa konflikter och sätta ord på sina känslor” (Lärare C).

En annan lärare tycker att det är viktigast att eleverna inte har problem med talet när de lämnar henne i år 3. Hon nämner rim, ramsor och teater som bra arbetssätt för att utveckla talet hos eleverna.

”Vi använder oss av Bornholmsmodellen i 6- års verksamheten där får barnen leka med ord. Vi rimmar ofta tillsammans och både sjunger, och ljudar” (Lärare J).

Flera lärare nämner talet endast i syfte att upptäcka talfel hos elever.

”Eleven ska kunna tala rent, klart och tydligt” (Lärare E).

En lärare nämner vikten av att eleven får använda sitt språk i undervisningen och därmed känna trygghet. Hon menar att man måste arbeta med gruppen för att utveckla tryggheten i att tala inför klasskompisarna.

Många lärare nämner alltså talet som en viktig del i svenskundervisningen, med definitionen att tala, menas ofta att eleven skall lära sig att tala inför en grupp och till exempel redovisa en bok. Detta sker dock inte förrän barnen börjat i år 3 i vissa klasser, de anses inte vara mogna för att tala inför gruppen tidigare. Lärarna nämner komponenten tala som envägskommunikation och därmed inte som en dialog med utbyte av erfarenheter mellan elever. Samtal och kommunikation är inte centrala delar i svenskundervisningen hos någon av våra informanter.

Det ses som problematiskt av informanterna att arbeta aktivt med talet så som det står i kursplanen i den rådande arbetsmiljö som läraren befinner sig i. En lärare upplever klassrummet som en begränsad möjlighet till att utveckla kommunikationen mellan eleverna. Hon önskar att det skulle finnas gruppum och liknande för diskussion i grupp.

”Det är svårare att arbeta med talet i klassrummet det blir rörigare. Det är därför man inte prioriterar det så mycket som man borde göra. Lärare och elever blir trötta av ljudnivån. Det behövs mer utrymme för att det skall fungera ” (Lärare F) .

Enligt samma informant är det även viktigt att poängtera för eleverna vikten av att skilja på tal- och skriftspråk. Hon väljer dock att arbeta med skillnaden utifrån elevens eget skriftspråk. Informanten pekar på det alltmer breda språkbruket i samhället där slangorden har kommit in i skriftspråket.

”Det är viktigt att lära barnen att det finns ett talspråk och ett skriftspråk i dessa mejl och sms tider” (Lärare F).

4.2.2 Läsa

Lärarna har olika syn på och arbetar på olika sätt med läsningen. Det gemensamma för alla lärare är att det ses som viktigt att eleverna läser mycket och ofta.

”Det viktigaste är läsningen. Kan man inte läsa blir livet väldigt svårt” (Lärare G).

Åtta av tio lärare menar att läsningen är den viktigaste delen i språkutvecklingen. En informant tycker dock att skrivningen är viktig för att elevens läsning skall utvecklas. Återstående informant uttrycker balans mellan samtliga komponenter som viktigt men ser dock svårigheter med detta, talet blir underrepresenterat i undervisningen.

Alla lärare ger sina elever läsläxa. De skall läsa 15-20 minuter hemma varje dag. Det är även vanligt att man låter eleverna läsa tyst 20 minuter varje morgon. Den tysta läsningen är den som är mest representerad och uppskattad av lärarna och det ses som viktigt att ge barnen en lugn start på dagen. Informanterna menar också att den tysta läsningen är mycket omtyckt av eleverna då de knäckt läskoden.

”Det är så skönt när det är tyst i klassrummet” (Lärare H).

Det är endast ett fåtal lärare som nämner sagoläsning och högläsning som ett viktigt arbetssätt i gruppen. Hälften av informanterna nämner läspar som en viktig resurs då tiden inte räcker till för läraren, det är dock inget aktivt val. Elever som är på samma nivå i sin läsning läser för varandra.

”Man hinner inte läsa med alla så då är det bra att de har sina kompisar att läsa med” (Lärare B).

Det vanligaste är att eleven och läraren väljer en bok gemensamt som passar för just den elevens läskunnighet. Skolbiblioteken gör att det finns ett brett utbud av böcker i klassrummet. Samtliga lärare går också till stadsdelens bibliotek en gång per termin för att låna böcker till klassrummet. Hälften av informanterna ser regelbundna besök på biblioteket som inspiration till elevernas läsande.

Intervjuerna visar även att många lärare arbetar i speciella läseböcker med läsförståelseövningar. Det ses som mycket viktigt att eleven kan läsa, förstå texten och svara på frågor. En lärare påpekar att det finns elever som kan läsa, men som inte förstår vad som står och har då svårt att göra inferenser.

”Man måste lära barnen att läsa mellan raderna” (Lärare I).

Informanten menar att genom att arbeta med läsförståelseövningar kan eleven utveckla språket.

4.2.3 Skriva

Skolan ska i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven ”utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan” (www.skolverket.se 2006-04-05). Vidare i kursplanen står det att eleven skall kunna bearbeta sina egna texter utifrån egen värdering, men även genom andras råd.

Informanterna tycker det är viktigt att eleverna får skriva och uttrycka sig skriftligt i skolan.

”Det är då som elevernas ordförråd byggs upp och de utvecklar språket” (Lärare C).

Informanten menar att det är genom att skriva mycket som eleverna bygger upp sitt ordförråd och lär sig bilda nya ord. Intervjuerna visar att det ses som viktigt att ge eleverna många olika skrivmöjligheter i klassrummet och därmed uppmuntras i skrivandet. En lärare nämner vikten av att få barnen att våga skriva utan att som lärare gå in och bedöma om det är rätt eller fel stavat. Informanten påpekar att ett korrekt rättande i elevernas texter kan hämma utvecklingen av skriftspråket.

Flera lärare nämner att de formar öppna skrivuppgifter där elever som har olika kunskaper i svenska språket kan skriva samma typ av uppgift. De skrivuppgifter som görs i klassrummen sker ofta individuellt, och man arbetar sällan i grupp när det gäller komponenten skriva. Undantaget är en informant som arbetar med skrivning i par.

”Jag har sedan terminsstarten arbetat med ett nytt projekt tillsammans med den andra ettan. Vi har skapat en verkstad där eleverna skriver ihop. De lär sig då av varandra hur orden stavas” (Lärare C).

Hon har format en skrivverkstad där eleverna varje vecka får skriva olika sorters texter tillsammans två och två. Läraren menar att eleverna hjälper varandra och på så sätt utvecklar språket. Att eleverna lär sig att skriva olika sorters texter med olika mottagare, anses vara viktigt för informanten. Kursplanen i svenska poängterar att eleven ska ”genom eget skrivande fördjupa sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer i språket samt utvecklar sin förmåga att tillämpa skriftspråkets normer i olika sammanhang” (www.skolverket.se 2006-04-05).

En informant av tio tycker att det är viktigare att eleverna skriver än att de läser. Hon menar att det är lättare för eleverna att tidigt anamma skriftspråket och börja skriva än att läsa. De flesta lärare använder sig av en ABC-bok som ger eleverna olika färdigheter i sin skrivträning. Lärarna anser att dessa läromedel är omtyckta av eleverna och de sitter gärna tysta och arbetar självständigt utifrån sin egen nivå. Ett annat arbetssätt som är populärt hos eleverna är egen forskning. Hälften av informanterna väljer att använda och arbeta med forskning i sin undervisning.

När det gäller elevernas skrivande är den generella uppfattningen hos informanterna att skrivningen ska vara lustfylld där fantasin utvecklas. Det ses också som viktigt att ha goda kunskaper i den grundläggande grammatiken för att klara år 4 och de kunskapsmål som väntar där.

4.3 Resultatsammanfattning

Det som är tydligt i resultatdelen är att lärarna mestadels arbetar utefter ett individuellt arbetssätt i språkets alla komponenter. Om samarbete mellan eleverna förekommer är detta oftast i par. När informanterna väljer att placera eleverna i grupp är det inte främst för att man tror att det främjar deras lärande och att eleverna lär av varandra, utan på grund av brist på tid från läraren. Undantagen är en lärare (lärare C) som arbetar medvetet med en skrivverkstad i undervisningen. Detta har hon valt att göra för att utveckla det kommunikativa skrivandet. En annan informant (lärare A) nämner vikten av kommunikation mellan eleverna, men anser att klassrummet ofta begränsar möjligheten.

Lärarnas syn på elevernas språk och deras funktion i den processen har alla sin utgångspunkt i elevernas förutsättningar och behov. Lärarna har samma pedagogiska grundsyn när det gäller inläring. De anpassar sig efter en individs kunskapsnivå, inte efter omgivningen.

De kvalitativa intervjuerna visar att lärarna inte arbetar aktivt inom alla komponenter när det gäller Vygotskijs teorier om den sociala miljön eller kursplanens sociokulturella perspektiv. Lärarna arbetar inte medvetet och aktivt med samtalet i klassrummet. Få lärare nämner talet som en viktig del i språkutvecklingen och därmed svenskundervisningen. De flesta lärare nämner bara komponenterna läsa och skriva som viktiga delar i undervisningen. I kursplanen för svenska uttrycks språkets kollektiva mål, skolan skall sträva efter att eleven ”utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera” (www.skolverket.se 2006-04-05).

Eleverna i informanternas klassrum läser olika böcker med varierad svårighetsgrad. Detta medför att läsundervisningen är mer individualiserad än kollektiv. Eleverna läser tyst för sig själva eller högt för läraren.

Resultaten visar också att lärarnas kunskapskrav på vad eleverna ska prestera i år 3 inte stämmer överens med hur de arbetar för att nå dessa krav. Hälften av lärarna nämner att det är viktigt att eleven kan tala för sig i år 3, men de nämner endast en envägskommunikation i form av presentation för klasskamrater.

Lärarna menar att eleverna ser det som lustfyllt när de får arbeta på sin egen nivå. Detta kan innebära tyst läsning, forskning på egen hand, ABC-bok och eget arbete. Det självständiga arbetet anser våra informanter är bra för eleverna att utveckla. De lär sig då att ta ansvar och själva planera sin egen inläring. Det är tydligt av intervjuerna att lärarna är trygga i sitt eget arbetssätt, efter många års erfarenhet.

5. Diskussion och slutsats

Vår studie har berört språkutveckling. Genom att tolka kursplanen i svenska och läsa tidigare forskning om ämnet anser vi att språkanvändningen och språkutvecklingen ofta sker i socialt samspel med andra. För att göra vår studie mer intressant valde vi att undersöka den teoretiska hållningen med den praktiska verkligheten som vi möter i vårt kommande yrke. Hur lärare förhåller sig till kursplanens föreskrifter om omgivningens centrala del i inläringen, och hur de arbetar för att utveckla språkets komponenter blev vår fokus i undersökningen. Vi ville inte hävda att den kollektiva miljön för inläring skulle utesluta den individuella processen i språkutvecklingen. Vår tolkning av kursplanen i svenska innebär att en balans mellan de båda inlärmiljöerna är att föredra, för att uppnå de mål som krävs i de teoretiska kursplanemålen.

Efter att ha sammanfattat våra praktiska verksamhetsförlagda studier på Lärarutbildningen vid Göteborgs universitet ansåg vi att en önskvärd balans var svår att finna. Våra erfarenheter av att arbeta med språkutvecklingen i skolan är att den ofta sker individuellt, och det sociala lärandets betydelse är oftast ett underrepresenterat arbetssätt. Vår hypotes inför denna uppsats var därmed att lärarna inte arbetar aktivt med balansen mellan den kommunikativa lärandemiljön och den individuella lärandemiljön för att utveckla språket hos eleverna. Efter att ha genomfört kvalitativa intervjuer och sammanställt resultatet kommer vi i denna diskussion reflektera över informanternas svar. Vi kommer att diskutera resultatanalysen med hjälp av berörd litteratur som också sammanställs med våra egna åsikter kring studiens resultat.

Resultatet av svaren från intervjuerna med lärarna visar att de arbetar med språkanvändning i klassrummet övervägande individuellt. Det kollektiva lärandet är oftast inte något som lärarna reflekterar över och använder sig medvetet av i sin svenskundervisning. Telemann menar att som lärare måste man tänka igenom sin språkanvändning och hur den kommer till uttryck i undervisningen. Det är viktigt att tänka över vilka språkliga situationer som förekommer i klassrummet, där eleverna får använda både tal och skrift (Larsson, 1989, Språket, vetandet och inläringen, s. 53-78). Här har vi uppmärksammat att våra informanter sällan reflekterar över sina didaktiska val. De gör mycket på rutin av ren erfarenhet och på grund av ett väl utarbetat arbetsschema som länge har fungerat. Vi tror att det kan bero på en kollegiesamling med likartad könsfördelning, ålder och erfarenhet från att arbeta i de tidigare åldrarna. En informant nämnde vid ett samtal att de inte utbyter erfarenheter när det fungerar bra i varje klass med vissa undantag, då läromedel kan diskuteras. Detta arbetsklimat hade kanske sett annorlunda ut då lärarlaget hade haft en mer heterogen blandning av framförallt nyexaminerade lärare och lärare med många års erfarenhet. Vi som nyutbildade lärare har förmodligen en annan syn och medvetenhet kring den nya kursplanen och de mål vi har att sträva mot i undervisningen.

Den omedvetna hållning som vi kan dra slutsatsen av hos informanterna vad gäller kursplanens alla mål, kan tyda på en fortbildningsbrist i skolans värld. Endast en lärare nämner en medveten kunskap kring den förändring som skett i kursplanen. Den utveckling som skett är framförallt att fokus på individen som tidigare har präglat läroplanerna har förflyttats. Den mer kollektiva och kommunikativa eleven sätts istället i centrum och en social aspekt av lärandet är framträdande.

Vi anser i denna studie att våra resultat visar att våra informanternas undervisning inte uppnår denna sida av kursplanen. Trots all teoretisk forskning som visar på gruppens nytta i språkutvecklingen för att bilda ett dialogiskt klassrum ser vi en undervisning där endast individen står i starkt fokus.

En informant menar att en av orsakerna till den individualisering som finns i lärarnas klassrum beror just på en omedvetenhet hos lärarkåren, om den förändring som skett i kursplanen när det gäller ämnets karaktär och uppbyggnad. Att lärarna inte aktivt uppdaterar sina kunskaper om vad som står i kursplanen i svenska kan vara en av orsakerna till bristen av det kollektiva arbetssättet inom skolan. Det är tydligt av resultatet från våra kvalitativa intervjuer, att merparten informanter inte pratar om kommunikation och samspel i syfte att utveckla språket. Det blir då svårt för oss att se hur samtliga mål i kursplanen i svenska uppfylls om möjligheterna inte finns.

Kernell diskuterar begreppet individualisering som ett problem då han menar att skolan har blivit allt mer individinriktad, vilket betyder att eleven inte får en aktiv roll i undervisningen. Ett tecken på detta är de individuella utvecklingsplanerna som numera ingår i varje lärares och elevs arbete i skolan. Han menar att denna individualistiska utveckling är farlig och föreslår istället kollektiva utvecklingsplaner framför de individuella (Personlig kommunikation, 13 mars, 2006). Det är något vi också har reflekterat över då denna utveckling bara tyder på att klyftan mellan teorin och verkligheten blir allt större. I litteraturgenomgången beskriver vi den ökade förändring som skett i dagens skola. Skolan går mot en allt mer individualistisk syn på lärandet och gruppens betydelse har minskat. Den sociala aspekten i kursplanen har lyfts fram, men inte nått skolan enligt våra resultat. Denna utveckling ser vi som en naturlig avspeglning av det samhälle vi lever i. I dagens kultur krävs det av varje individ en förmåga att kunna ta ansvar för sig själv och sin framtid. Vi människor går mot en allt mer egoistisk livsfilosofi. Vi anser dock att en social förmåga är minst lika viktig, speciellt för att komma in på arbetsmarknaden och kunna samarbeta med andra människor.

Enligt *den nationella utvärderingen 2003* för svenska språket är det tydligt att gruppens utveckling inte längre är en viktig del av undervisningen. Det är individens skola, inte gruppens (Skolverket, 2004, s. 28). Trots att kommunikation och samarbete är viktiga delar i kursplanen för svenska språket, används inte gruppen som en tillgång, utan fokus ligger på individen enligt vårt resultat. Kursplanen i svenska nämner vikten av att eleven utvecklar en förmåga att i socialt samspel med andra utveckla den språkliga förmågan. Svenskämnet skall utveckla elevernas tänkande, kommunikationsförmåga och kreativitet (www.skolverket.se 2006-04-05).

I resultatet av vår studie kan vi se att tvåpartsförhållandet mellan lärare och den enskilda eleven är vanligt i lärarnas klassrum. Läraren är mottagare av det som eleven skapat, men det är ovanligt att elever är varandras mottagare. En informant i vår undersökning menar att hennes elever får läsa böcker för varandra för att hon själv inte hinner lyssna på eleverna när de läser. Att använda sig av eleverna i undervisningen är inte ett aktivt val för majoriteten av våra informanter. Vi anser att det sociokulturella perspektivet lyser med sin frånvaro i klassrummen, då resultaten övervägande pekar på en individuell lärandemiljö. Vi tror att en anledning till att lärarna väljer att arbeta individinriktat i sin svenskundervisning, kan vara att de vill skapa ett lugnt och tyst arbetsklimat i klassrummet. Informanterna kan ha en föreställning om att tysta klassrum producerar lärande. Vi menar dock att språket utvecklas genom aktiv kommunikation där samtalet får leva.

I litteraturgenomgången presenterades Skeris artikel om Libergs forskning som handlade om de ”tysta klassrummen”. Liberg hävdar att en mer samtalande miljö omkring det barn läser och skriver är att föredra. Vidare menar hon att språket måste användas mer i mötet med varandra för att det ska kunna utvecklas på bästa sätt. Med detta arbetssätt har läraren tagit ett steg tillbaka från tavlan för att eleverna ska arbeta självständigt. Eleven har formats till att vara passiv och tyst, inte till att vara aktiv och dialogisk. Liberg menar att eleven aktivt måste vara med i samtalet, läsandet och skrivandet för att nå en effektivare läroprocess (www2.unt.se 2006-04-06).

Enligt våra tankar kan en möjlig förklaring även vara att klasserna blivit mer heterogena och det kan vara svårt att använda sig av gruppen i undervisningen. Samhället har blivit mer mångfacetterat och därmed även skolan. Det ställs högre krav på varje enskild lärare att hitta gemensamma nämnare för en kommunikativ språkanvändning. En informant uttrycker en frustration omkring den allt mer heterogena gruppen. Hon menade att eleverna kommer till skolan med så olika förutsättningar och behov, framförallt när det gäller kunskapen kring elevernas läsning. En förändring har skett från förr då ingen kunde läsa och man kunde arbeta mer homogent med gruppen från början. Detta är något vi också märker av när vi arbetat i elevgrupper. Visst finns det svårigheter med att anpassa undervisningen när gruppen är väldigt heterogen. Om vi som lärare istället ser elevernas olikheter som möjligheter till en utvecklande och stimulerande miljö, kan vi inse att den heterogena gruppen istället blir ett viktigt redskap och hjälp i vår undervisning.

I Lpo-94 står det att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (www.skolverket.se 2006-04-05). I resultatet av vår studie kan vi se att informanterna väljer att utgå från varje enskild elev i undervisningen. Konsekvensen av att utgå från varje elev kan enligt majoriteten informanter bli eget arbete, i någon form. Dessa informanter vill att eleverna skall kunna ta ansvar och lära sig att planera sitt eget lärande. Eleverna ska genomföra sin egen inläring. I detta arbetssätt utgår man från att inläringen är en individuell process, inte en kollektiv. Arbetssättet har många likheter med Piagets kognitiva konstruktivism som enligt Imsen innebär att utgå från individen och varje elevs kunskapsnivå (Imsen, 2000, s. 39). Ett typiskt drag hos denna konstruktivism är att kunskapen inte kan förmedlas av läraren till barnet, utan barnet måste på egen hand skapa sin egen version av kunskap. Barnen skall tillåtas vara aktiva och göra sina egna erfarenheter för att utvecklas på egen hand (Imsen, 2000, s. 125).

Resultatet av eget arbete menar vi kan leda till att eleven får ansvara för sin egen språkutveckling. Läraren blir då en alltmer passiv åskådare, det blir istället läromedlen som ger färdigheter till eleven. Detta medför en undervisning utan en aktiv lärare som själv förmedlar kunskap till eleverna. Det står ingenstans i kursplanen att eleverna skall ta ansvar för sin egen språkutveckling, utan det är lärarens uppdrag. Vi vill se läraren som mer aktiv och dialogisk medpartner i språkutvecklingen där samtal och reflektion står i centrum.

Ett ökat ansvarsområde som bland annat innebär en mer administrativ sida finns hos lärare idag. Arbeten som individuella utvecklingsplaner och andra dokumentationsformer har införts på alla skolor. Lärarna ska också ansvara för städning av förråd, olika möten och rastvakten. Besparingarna av resurser i skolan leder till mer arbete för lärarna. Detta tror vi kan vara av betydelse när det gäller utvecklingen av ett individualistiskt arbetssätt.

Lärarna har mer arbete att utföra vid sidan av den egentliga undervisningen, och detta leder till att arbetssätt som eget arbete utvecklas allt mer. Detta kan vara på grund av tidsbrist till den egentliga lektionsplaneringen för den egna klassen.

Enligt vårt resultat anser vi att individualiseringen har tagit fel proportioner. Vi förstår tanken med lärarnas förhållningssätt vad det gäller att se till varje individs behov och utgå därefter. Detta anser vi dock inte behöver resultera i att eleverna arbetar tyst med eget arbete och därmed styr sin egen utveckling. Det egna arbetet leder då endast till tysta klassrum med passiva lärare och elever.

Balansen mellan den kollektiva lärandemiljön och den individuella lärandemiljön är viktig menar vi. Det står i kursplanen att eleven ska uppmanas till att arbeta individuellt och tillsammans med andra (www.skolverket.se 2006-04-05). Genom att endast arbeta individuellt i form av eget arbete uppnår man inte kursplanens kunskapsmål. Några informanter arbetar med veckoarbete, där eleverna ska nå veckans mål inom olika ämnen. Konsekvensen av detta individinriktade arbete blir att eleverna arbetar med olika processer samtidigt. Eleverna kan då inte samarbeta och diskutera det berörda ämnet.

Claesson beskriver en annan konsekvens av individinriktat arbete. Hon menar att lärare som utgår från individen ofta får svårt att räkna till för alla elever i klassen. Detta sätt att arbeta utefter enskilda individers tänkande beskrivs som en kognitiv konstruktivistisk anda och kan innebära problem då gruppens helhet inte utnyttjas som verktyg i undervisningen (Claesson, 2002, s. 120).

Imsen skriver att Vygotskijs sociala konstruktivism motsätter sig det individuella arbetssättet och menar att läraren måste hjälpa eleverna att nå kunskap. Pedagogerna måste ha det primära och övergripande ansvaret för elevernas inläring och inte dra sig undan (Imsen, 2000, s. 102f). Det är genom samtalande med varandra i en sociokulturell miljö, som barnet utvecklar språket. Vygotskij menar enligt Dysthe att det som en elev klarar av tillsammans med andra idag, kan eleven klara ensam imorgon. Hon skriver sedan att Piaget däremot förespråkar individens egen förmåga att söka kunskap ensam och därefter gemensamt med andra. Genom egna erfarenheter av att använda språket i gruppssammanhang, menar vi att det är när språket får leva i samtal som det utvecklas. Eleverna får vara aktiva i kamraters sällskap, vilket ofta ses som lustfyllt lärande av både lärare och elever. Lärande har med ett aktivt deltagande och med relationer att göra, inte passivitet (Dysthe, 2003, s. 81).

Likheterna mellan resultatet av Libergs forskning och *den Nationella utvärderingen 2003* om de tysta klassrummen och vårt resultat från de kvalitativa intervjuerna är tydliga. Skeris artikel i Uppsala nya tidning utifrån Libergs undersökning (www.unt2.se 2006-04-06) visar att lärarna inte ser samtalet som en viktig del i utvecklingen av språket. Av våra informanter är det bara en av tio som nämner samtalet som en del i elevers språkutveckling och förstår vikten av balans mellan de olika komponenterna i svenskundervisningen. Merparten lärare tolkar begreppet tala som en envägskommunikation, inte som en flervägskommunikation där ett samspel sker mellan eleverna. Informanterna tycker att det är viktigt att eleven kan tala inför en grupp, men nämner inte vikten av att lära av varandra i ett reflekterande samtal. Det kan bero på att informanterna inte inser att språket utvecklas i socialt samspel med andra och därför ges inte tillfällen för kollektivt språkande.

Vi tror precis som Libergs forskning att det är genom att läsa och skriva kollektivt som språket utvecklas. Det är när man kommunicerar om det lästa och skrivna i klassen som kunskapande sker (www2.unt.se 2006-04-06). Analysen visar att 9 av 10 informanter arbetar med läsning och skrivning som en individuell process.

Läraren har ett stort ansvar att skapa en kollektiv miljö i klassrummet. ”Samspelet mellan skrivande och samtal utgör en överordnad princip för planering av alla klassaktiviteter, även om de som äger rum mellan elever. Det är en av de viktigaste strategierna för att förändra ett monologiskt klassrum till ett dialogiskt” (Dysthe, 1996, s. 236).

Dysthe menar vidare att mening är något som skapas genom samspel och språkande. Förståelse uppstår i samspelet mellan lärare och elever när de pratar om och lyssnar på det som de läser och skriver (Dysthe, 1996, s. 220ff). Resultatet visar att lärarnas arbetsätt med språket inte ger några tillfällen till att arbeta vidare med det skrivna och lästa materialet i form av olika samtalande och reflekterande miljöer. Vi saknar aktiva och planerade situationer där eleverna utmanas i olika diskussioner om det lästa och skrivna materialet.

Av resultatet av vår undersökning kan vi tyda att komponenterna läsa och skriva betonas mer än talet av våra informanter. Vi har redan nämnt att omedvetenheten hos lärarna om förändringen i kursplanen kan vara en av orsakerna till att talet är underrepresenterat i undersökningen. En informant nämnde klassrummets begränsningar som en annan anledning till att man inte arbetar aktivt med talet. Det kan bli pratiga klassrum, vilket varken gynnar eleverna eller lärarna. Hon nämnde fler grupprum som ansluter till klassrummen som en önskad förutsättning för eleverna att diskutera. Vi tänker också att bättre lösningar på utrymme i skolorna kan hjälpa utvecklingen av fler gruppdiskussioner. Där kan eleverna få diskutera och reflektera och på detta sätt övervinna talets gåva. Med detta menar vi dock inte att klassrummen ska ses som en begränsning och därmed en anledning till att låta individualiseringen breda ut sig, som ett enda alternativ i undervisningen.

Majoriteten av informanterna menar att eleverna tycker om att på egen hand utforska språket. Detta sker genom tyst läsning, forskning på egen hand och olika ABC-böcker. Eleverna använder sig av böcker som går ut på att fylla i färdiga övningar. Vi menar att detta kan vara bra i olika aspekter då den grammatiska delen kan förbättras, de kan lära sig att ta ansvar och utveckla det självständiga tänkandet. Detta kan även innebära problem då det blir en mer mekanisk ”fylla - i - process” för eleven och inte en aktiv process. Detta kan leda till en allt mer tom reproduktion. Vi har reflekterat över lärarnas svar på frågan om lustfyllt arbete och vi ställer oss frågande till varför eleverna tycker om att arbeta enskilt i olika former. Det kan bero på att lärarna främst arbetar individuellt och att eleverna inte har någon erfarenhet av gemensamma språkövningar. Det kan även vara så att eleverna tycker om att arbeta i egen takt och på egen nivå och därför ser det som lustfyllt i undervisningen.

En informant arbetar med en skrivverkstad, där eleverna får skriva i par, två och två. Hon menar att eleverna lär av varandra och därför arbetar i par med skrivövningar. Hon vill att eleverna skall utmanas i sina kunskaper i det svenska språket. ”Genom att systematiskt planera ett samspel mellan det muntliga och det skriftliga sättet att använda språket kan läraren skapa optimala inlärningsmiljöer för olika elever. Detta är den viktigaste pedagogiska konsekvensen av min undervisning” (Dysthe, 1996, s. 238). Vi anser att detta arbetsätt utvecklar elevernas skriftspråk och är bra och kommunikativt för eleverna. Skrivverkstaden ger möjligheter för eleverna att lära sig att samarbeta, utveckla en fantasi, stärka sitt ordförråd och knyta nya vänskapsband.

Den sociala konstruktivismen menar att eleven ska utmanas tillsammans med omgivningen och därmed inhämta ny kunskap i social miljö. Centralt i Vygotskijs teorier är idén om att barn som handleds av varandra eller vuxna eller mer kompetenta kamrater kan prestera mer än vad de kan åstadkomma på egen hand. Därför menar vi att kollektiva skrivövningar bör användas i syfte att utveckla språket. Pramling Samuelsson & Sheridan (1999) uttrycker också att barn lär i samarbete med varandra och i deras omgivning. Det är en social process som för lärandet framåt i utvecklingen. De poängterar det kollektiva lärandet och menar att detta lärande ger en helhet som inte det individuella lärandet kan ge barnen (s. 112).

Språket är en fundamental del av vår identitet och självkänsla, och att bli en trygg och duglig kommunikationspartner är en viktig förutsättning för att vi ska kunna fungera socialt (Hagtvet & Palsdotir, 1993). I inledningen av vårt arbete nämner vi vikten av att både den fysiska och psykiska miljön är viktig för att språket ska utvecklas. Under studiens gång har vi nämnt de fysiska faktorerna för att eleverna ska på bästa sätt tillgodogöra sig språket. En förutsättning för att en balans mellan det individuella och kollektiva lärandet ska kunna utvecklas, kräver ett tryggt och samtalande klimat i undervisningen. Vi anser att det är ett av de viktigaste uppdrag vi har som lärare att stärka gruppen och lyfta fram vikten av den emotionella intelligensen. Eleverna måste känna tillit och trygghet till varandra för att våga samtala och på det sättet uttrycka den kommunikativa sidan av språket. Först då kan vi hitta den balans vi eftersträvar för att göra undervisningen lustfylld och lärorik.

Uppdraget för oss som lärare är att rusta eleverna för kommande arbetsliv och fostra dem till goda samhällsmedborgare. I Lpo-94 står det att ”Undervisningen skall bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (www.skolverket.se 2006-04-05). En av de kvaliteter som är viktiga att utveckla redan som ung är den sociala kompetensen och skolan har där ett stort ansvar att fostra eleverna till sociala varelser. Skolan måste tänka på vilka medmänniskor vi vill föra ut i samhället. Det som är attraktivt på arbetsmarknaden är människor som kan uttrycka sig, samarbeta, kan grundläggande demokratiska principer och givetvis människor som är individualister i den bemärkelsen att de tror på sig själva och sin egen förmåga. Vi menar att precis som i skolan ska det finnas en balans mellan det individualistiska tänkandet, och det kollektiva i vår vardag. Det är en grundförutsättning att vi delger barn den kommunikativa och sociala kompetens som alltmer blivit ett överlevnadskrav i vårt samhälle (Dahlberg, 1989, Språk och socialisation, s. 39- 52). Skolan speglar samhället och därför anser vi att ett samarbete mellan dessa världar endast kan hjälpa eleverna till en lyckad framtid.

I denna avslutande diskussion anser vi oss nu ha uppnått vårt syfte och därmed besvarat frågeställningarna i arbetet. Syftet var att undersöka pedagogers syn på hur språket utvecklas och i vilken lärandemiljö detta sker. Intressant var också att se om det fanns en medvetenhet om kursplanen i svenska och hur detta kom till uttryck i undervisningen. När vi nu analyserat våra svar från de berörda informanterna kan vi också se att vår hypotes om balansen mellan den kommunikativa och individuella lärandemiljön stämde med vår avslutade studie.

Talet och dialogen skall vara en del av svenskundervisningen i skolan. ”När eleverna använder sitt språk - talar, lyssnar, läser, skriver och tänker - i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter” menar kursplanen i svenska (www.skolverket.se 2006-04-05). Resultatet av intervjuerna visar att våra informanter inte arbetar aktivt med språkets huvudkomponenter tala, läsa och skriva och därmed inte uppfyller svenska kursplanens samtliga mål.

Talet kräver en mottagare och därmed ett mer kollektivt arbetssätt i klassrummen. Vi ser dock i resultatet att de kollektiva arbetssätten när det gäller elevers språkutveckling lyser med sin frånvaro. De individuella arbetssätten dominerar i de alltmer tysta klassrummen.

5.1 Undersökningens begränsning

När vi avslutar vårt examensarbete inser vi att det finns svagheter och brister i vår studie. Vi har använt oss av kvalitativa intervjuer för att undersöka hur våra informanter förhåller sig till kursplanen. Även hur de arbetar med det svenska språket i undervisningen har varit av relevans för forskningen. I efterhand inser vi att en mer tillförlitlig bild kunde ges om vi kompletterat intervjuerna med observationer. Vi hade då kunnat observera lärarna i klassrummen för att undersöka om deras svar överensstämde med den faktiska verkligheten. Vi ansåg dock att det var rimligt med endast en metod med tanke på den tid som stod till vårt förfogande. Kvalitativa intervjuer tar tid till att bearbeta och vi ville koncentrera oss på denna analys i vår studie.

En annan svaghet i studien kan vara våra intervjufrågor till informanterna. Enligt våra tankar kring svaren vi fått, har vi dragit slutsatsen av att vår tolkning av resultatanalysen hade kunnat se olika ut. Vi menar då att frågorna hade kunnat utformas annorlunda. Detta för att få ett annat resultat kring lärarnas förhållningssätt till kursplanen i svenska och målen att sträva mot. Vi anser att mer direkta frågor kring kursplanen och hur informanterna arbetar därefter eventuellt hade gett oss de svar vi förmodligen velat ha. Detta anser vi dock inte stärker tilliten i vår studie, då frågorna istället kunde bli av mindre intresse när en eventuell opålitlighet finns. Samtidigt är vi medvetna om att våra allmänna frågor kring hur man utvecklar språket, kan vara anledningen till att endast en informant nämnde kursplanens betydelse.

5.2 Relevans för läraryrket

Vi anser att vår uppsats är relevant för läraryrket då den ger lärare en bild av hur några kollegor arbetar med språkutveckling i klassrummen. Examensarbetet ger chans till reflektion och kommunikation mellan lärare om olika arbetssätt för att utveckla elevernas språk. Denna uppsats är också viktig för den fortsatta utvecklingen av lärarprofessionen hos lärare. Colnerud & Granström (2002) skriver i sin bok *Respekt för läraryrket* att lärarna måste samtala om olika pedagogiska idéer för att utvecklas. ”Genom att gemensamt problematisera de pedagogiska metoder man använder kan man, förutom deras fördelar, också se deras svagheter eller brister” (s. 100). Med vår uppsats vill vi synliggöra lärarnas arbetssätt och skapa diskussion om hur lärare arbetar med språkutveckling, och därmed utveckla ett yrkesspråk. De nämnda författarna poängterar vikten av att pedagogerna utvecklar ett yrkesspråk. ”Utan ett utvecklat yrkesspråk riskerar yrkesgruppen att bli offer för pedagogiska modeflugor eller oreflekterade tillämpningar av goda pedagogiska idéer” (Colnerud & Granström, 2002, s. 101).

Uppsatsen vill inspirera lärare till att fortsätta att utveckla nya sätt att genom en balans mellan den individuella och kollektiva lärandemiljön utveckla språket i klassrummet. Vi vill se att denna uppsats ger både föräldrar och elever ökad kunskap om hur språket bäst utvecklas. Genom att vi som lärare är pålästa om kursplanen i svenska och arbetar efter den kan eleverna utvecklas språkligt både i det kollektiva och individuella lärandet. Vi kan också motivera våra val av arbetssätt genom att hänvisa till en rådande kursplan.

Uppsatsen kan även vara viktig för lärarstudier, då den belyser kursplanen i svenska språket och inspirerar studerande till att arbeta efter denna i den praktiska verkligheten.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Vi anser att vår studie har gett oss många intressanta reflektioner och frågeställningar som kan vara av intresse att undersöka vidare. I en framtida studie hade vårt resultat kunnat jämföras med lärare som är nyexaminerade från den nya lärarutbildningen. Intressant hade då blivit om medvetenheten kring kursplanen skiljer sig åt beroende på utbildning och erfarenhet. Även en undersökning bland en mer heterogen könsfördelning hade kunnat utföras, då endast kvinnor har medverkat i denna studie. Tidigare har vi också nämnt att observationer kunnat komplettera svaren från intervjuerna, och på detta sätt undersöka lärarkårens medvetenhet kring den svenska kursplanen.

Vi har också nämnt den nationella kvalitetsgranskningen som här har styrkt vår undersökning om den utpräglade individualismen. Där visar en undersökning att lärarna och eleverna inte är överens om vilken lärandemiljö som råder i klassrummet. Detta resultat kan också vara intressant att undersöka vidare.

6. Referenslista

- Andersson, L. (1989). Språkutveckling under skoltiden. I Teleman, U & Sandqvist, C (Red.), *Attityder till språk* (s.15- 37). Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, S (2002). *Spår av teorier i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Colnerud, G & Granström, K (2002) (1993). *Respekt för läraryrket om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag
- Dahlberg, G. (1989). Språkutveckling under skoltiden. I Teleman, U & Sandqvist, C (Red.), *Språk och socialisation* (s. 39-52). Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O (1996) (1995). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur
- Dysthe, O (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Hagtvet, B & Palsdotir, H (1993). *Lek med språket*. Stockholm: Natur och Kultur
- Imsen, G (2000) (1998). *Elevers värld - Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, S (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, K. (1989). Språkutveckling under skoltiden. I Teleman, U & Sandqvist, C (Red.), *Språket, vetandet och inläringen* (s. 53-78). Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. & Eklund, H (2005). *Rapport om skolornas stöd för elevernas läs- och skrivutveckling i skolor 4 till 9 och gymnasiet*. Uppsala: Institutionen för lärarutbildning.
- Lindqvist, G (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Lindö, R (1998). *Det gränslösa språkrummet - om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Mason, Lucia (2001). Introducing talk and writing for conceptual change: a classroom study. I: *Learning and Instruction 11*. S. 305-329.
- Patel, R & Davidsson, B (2003) (1991). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket, (2001). *Språkboken - En antologi och språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Liber AB.
- Skolverket, (2004). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003*. Rapport 251. Stockholm: EO print.

Stukát, S (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Svensson, A (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur

Teleman, U. (1989). Språkutveckling under skoltiden. I Teleman, U & Sandqvist, C (Red.), *Språkutveckling under skoltiden: ett problemfält* (s. 7-13). Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R (2000). *Lärande i praktiken - Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma

Internet

Skolverket (2006). *Nationell kursplan i svenska*.

Hämtad 5 april 2006, från

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3...>

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lpo 94).

Hämtad 5 april 2006, från

<http://www3.skolverket.se/ki03/info.aspx?infotyp=23&skolform=11&sprak=sv&id=3>

Skéri, N (2006). *Språket utvecklas bara om det får leva i samtal*.

Hämtad 6 april 2006, från

http://www2.unt.se/avd/1,1786,MC=1-AV_ID=350225,00.html

Bilaga

Kvalitativa forskningsfrågor till lärarna

Öppna grundfrågor som följs av spontana följdfrågor vid intervjun.

1. Hur arbetar du för att utveckla elevernas kunskaper i svenska språket?
 - a) arbetssätt
 - b) läromedel
 - c) gruppindelning/grupparbete
2. Vilka fördelar ser du med att arbeta på detta sätt i din undervisning?
3. Är det något i din svenskundervisning som du hade velat göra på något annat sätt och i sådana fall hur?
4. Vilka språkliga egenskaper vill du att eleverna skall behärska när de lämnar dig i årskurs 3?
5. Vad tror du eleverna ser som mest lustfyllt i din svenskundervisning?
6. Planerar du din svenskundervisning tillsammans med någon/några kolleger eller på egen hand?
7. Är det något annat du vill tillägga i intervjun som berör din svenskundervisning?