

”Tjugo olika elever innebär tjugo olika sätt att lära”

En studie om elevinflytande och olika sätt att lära

Lärarytbildningen, ht 2007

Examensarbete, 15 hp

(Avancerad nivå)

Författare: Erika Andersson

Marie Karlsson

Linda Rynning

Handledare: Gerd Gustafsson

Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp
Högskolan i Skövde

Titel: ”Tjugo olika elever innebär tjugo olika sätt att lära”. En studie om
elevinflytande och lärstilar

Sidantal: 40

Författare: Erika Andersson, Marie Karlsson, Linda Rynning

Handledare: Gerd Gustafsson

Datum: Januari 2008

Nyckelord: Bokstavsundervisning, elevinflytande, variation, lärstilar (VAKT),
medvetenhet

Denna kvalitativa empiriska studie utfördes i grundskolans första år och syftade till att undersöka och jämföra elevers och lärares uppfattningar om elevers inflytande och olika sätt att lära i undervisningen av bokstäver. För att kunna undersöka detta har intervjuer med både elever och lärare använts som datainsamlingsmetod. Studiens resultat visade att elevers och lärares uppfattningar skiljde sig åt när det handlade om elevers olika sätt att lära – lärstilar. Lärarna tyckte att de varierade sig när det handlade om lärstilar men eleverna tyckte inte att denna variation var tillräcklig. Åsikterna om elevernas inflytande över undervisningen stämde däremot överens. Lärarna ansåg att eleverna var för unga för att kunna ta hela ansvaret för sitt lärande och eleverna hade därför inte något större inflytande. Dessa områden behandlas även i diskussionsdelen. Slutsatser som kunde dras under arbetet med studien var att eleverna efterlyste mer kinestetiska inslag i undervisningen och att lärarna behövde blir mer medvetna om elevernas olika lärstilar.

Abstract

- Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp, University of Skövde
- Title: "Twenty different pupils means twenty different ways of learning". A study of pupil influence and learning styles.
- Pages: 40
- Authors: Erika Andersson, Marie Karlsson, Linda Rynning
- Tutor: Gerd Gustafsson
- Date: January 2008
- Keywords: Education of letters, student influence, variation, learning styles (VAKT), awareness

This qualitative empiric study was made among pupils in the first year of primary school and aimed to examine and compare pupils' and teachers' opinions about students' influence on, and way to learn in the education of letters. To examine this, interviews with both pupils and teachers have been used. The results of the study showed that pupils' and teachers' opinions distinguished when it came to pupils' different ways of learning. The teachers thought that they varied when it came to ways of learning but the pupils did not think this variation was sufficient. On the other hand, the opinions about students' influence on the education corresponded well. The teachers considered the pupils being too young to be able to take responsibility for their whole education and the pupils therefore did not have much influence. These subject areas are also discussed in the discussion part of the study. Conclusions that could be drawn during the work with this study were that the pupils made inquiries of more kinesthetic elements in the education and that the teachers needed to be more aware of the pupils' different ways of learning.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 BAKGRUND | 1 |
| 1.1 INLEDNING | 1 |
| 1.2 SYFTE | 4 |
| 1.2.1 AVGRÄNSNINGAR OCH BEGREPPSBESKRIVNINGAR | 4 |
| 1.2.2 STUDIENS UPPLÄGG OCH ARBETSFÖRDELNING | 4 |
| 1.3 TIDIGARE FORSKNING | 5 |
| 1.3.1 INNEHÅLL | 5 |
| 1.3.2 ELEVINFLYTANDE | 6 |
| 1.3.3 LÄRSTILAR | 8 |
| 1.3.3.1 Organisation | 8 |
| 1.3.3.2 Kunskapssyn | 9 |
| 1.3.3.3 Lärarroll | 11 |
| 1.3.3.4 Elevroll | 12 |
| 1.3.3.5 VAKT – våra sinnen | 13 |
| 2 METOD | 15 |
| 2.1 METODVAL | 15 |
| 2.2 URVAL | 16 |
| 2.3 PILOTSTUDIER | 17 |
| 2.4 GENOMFÖRANDE | 18 |
| 2.5 BEARBETNING OCH ANALYS AV DATA | 19 |
| 2.7 FORSKNINGSETIK | 20 |
| 2.8 TROVÄRDIGHET | 21 |
| 3 RESULTAT | 23 |
| 3.1 INNEHÅLL | 23 |
| 3.1.1 ORGANISATION AV UNDERVISNINGEN | 23 |
| 3.1.2 INDIVIDANPASSNING OCH VARIATION | 24 |
| 3.2 ELEVINFLYTANDE | 25 |
| 3.3 LÄRSTILAR | 26 |
| 3.3.1 VAKT – VÅRA SINNEN | 27 |
| 3.4 SAMMANFATTNING | 27 |
| 4 DISKUSSION | 29 |
| 4.1 METODDISKUSSION | 29 |
| 4.2 RESULTATDISKUSSION | 31 |
| 4.2.1 INNEHÅLL OCH ORGANISATION AV UNDERVISNINGEN | 31 |
| 4.2.2 ELEVINFLYTANDE | 32 |
| 4.2.3 LÄRSTILAR OCH KUNSKAPSSYN | 33 |
| 4.3 FORTSATT FORSKNING | 35 |
| 4.4 AVSLUTANDE TANKAR | 36 |

| | |
|---|-----------|
| BILAGA 1 – MISSIVBREV ELEV | 41 |
| BILAGA 2 – MISSIVBREV LÄRARE | 42 |
| BILAGA 3 – INTERVJUFRÅGOR ELEVER | 43 |
| BILAGA 4 – INTERVJUFRÅGOR LÄRARE | 44 |

1 Bakgrund

I *inledningen* ges en bakgrund till varför problemområdet är intressant för oss och även hur området är intressant ur ett pedagogiskt perspektiv. Delar ur Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) med fokus på elevinflytande och individanpassning lyfts fram. Under rubriken *syfte* presenteras vad studien syftar till att undersöka. Vidare beskrivs avgränsningar, begreppsbeskrivningar samt studiens upplägg och arbetsfördelning.

1.1 Inledning

Dagens samhälle blir alltmer fokuserat på individen. I Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) belyses att lärare ska tillgodose alla elevers behov, samt ta hänsyn till elevernas individuella förutsättningar. Eleverna ska även ha möjlighet att påverka sitt lärande och ha inflytande över undervisningen. En viktig del i lärarens uppdrag utgörs av att se individen samt att skapa premisser för att varje enskild elev får rika möjligheter till lärande. Hur ges då villkor för ett individuellt lärande? Eftersom alla människor är olika är det också rimligt att vi lär oss på olika sätt. Boström (2004) anser att skolans traditionella undervisning generellt fortsätter som den alltid har gjort, det vill säga att i första hand stimuleras elevernas visuella (syn) och auditiva sinnen (hörsel) i undervisningen. Enligt Boström får eleverna för lite stimulans av de kinestetiska och taktila sinnen (känsl) eftersom eleverna sällan får arbeta fysiskt. När det gäller elevinflytande får de inte heller välja vad de ska arbeta med eller under hur lång tid de ska arbeta med detta. Enligt Lpo 94 ska utrymme finnas för en varierad undervisning samt elevinflytande och detta visar sig tydligt genom följande citat:

”I skolarbetet skall de intellektuella såväl som de praktiska, sinnliga och estetiska aspekterna uppmärksammas.” (s 6)

”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.”(s 4)

”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.” (s 5)

Innebörden av dessa citat är något lärare är skyldiga att beakta i planeringen av undervisningen. Utifrån Boströms påstående om traditionell undervisning ovan frågar vi oss hur det kan se ut i en årskurs ett när det gäller undervisningen av bokstäver. Hur ser eleverna på sitt eget sätt att lära och inflytandet över bokstavsundervisningen? Och

hur tänker lärare kring elevers olika behov när det gäller lärande och inflytande? Talar elever och lärare "samma språk", det vill säga, har de samma uppfattningar om undervisningen? Lärares uppfattningar påverkar deras val av arbetsätt och dessa arbetsätt påverkar i sin tur eleverna. Det är inte alltid säkert att undervisningen tillåter eleverna att lära sig på det sätt som passar dem bäst. Ingår alla elever i lärandetillfällen som är ultimata specifikt för dem kanske de lär sig mer effektivt och med mer varaktig kunskap. Marton och Tsui (2004) menar att en lärare aldrig kan försäkra sig om att eleverna verkligen lär sig. Däremot kan läraren, enligt författarna, se till att det finns rika möjligheter för eleverna att lära. De menar även att eleverna inte kan uppfatta något utan att uppleva variation av arbetsätt i undervisningen. Läraren måste vara medveten om det och med fördel bedriva en undervisning där variation ingår.

Boström (2004) menar att teorin om lärstilar har blivit populära världen över. Det är mest i USA och Nya Zeeland som det har skett förändringar utifrån teorin. Där har man i vissa skolor planerat utbildningar som är utformade just för att passa elevers olika lärstilar. I Sverige har teorin ännu inte vunnit lika stor mark, men det finns ändå skolor som inspirerats och tagit idéer från teorin om lärstilar. Eftersom lärstilsteorin inte varit särskilt omtalad i Sverige och inte heller bland svenska forskare, är den inte granskad så väl som den kanske borde vara. Svenska forskare kritiserar teorin eftersom den kommer från USA och alltså är amerikaniserad. Men forskningen om lärstilar runt om i världen sträcker sig ungefär 35 år tillbaka i tiden, det är alltså ingen ny företeelse. Marton och Tsui (2004) skildrar ett treårigt projekt i Kina, *Catering for individual differences (Building on variation)*. Detta forskningsprojekt drivs av forskare från Hong Kongs universitet. Utgångspunkten för projektet är att alla människor föds med olika förutsättningar och individuella skillnader är ett naturligt faktum. Forskarna anser att enda gången individuella skillnader kan bli ett problem är när en lärare måste lära en grupp elever samma innehåll. Projektet har visat att de lärare som är lyhörda för olikheter hos elever och varierar sin undervisning, når fram till eleverna på ett sätt som gynnar lärandet.

Vi anser att det är av yttersta vikt att lärare är medvetna om sin egen elev- och kunskapssyn för att kunna reflektera över detta och anpassa undervisning och arbetsätt så att elevernas rätt till inflytande och deras olika sätt att lära tillgodoses. Det är även av stor betydelse att ha kunskap om hur elever lär och vilka olika lärstilar som finns, för att tillgodose alla elevers unika behov när det gäller lärande. Detta ansåg också filosofen Comenius redan på 1600-talet eftersom han menade att skolan ska vara till för alla elever (Kroksmark 2003). Vårt intresse av lärstilar och elevinflytande grundar sig mycket i vår människosyn. Vår övertygelse är att alla individer är unika och bör behandlas med respekt för sina olikheter. Detta synsätt bör även gälla i skolan, där vi genom erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) inom lärarutbildningen, har fått inblick i alla elevers lika värde trots deras olika förutsättningar för att lära. Alla elever har rätt till en undervisning som passar deras sätt att lära och alla elever har rätt att utöva inflytande över sitt eget individuella lärande när möjlighet finns. Vår strävan med denna studie är att undersöka och jämföra elevers och lärares uppfattningar om elevers inflytande och olika sätt att lära i undervisningen av bokstäver. Tänker elever och lärare i samma banor när det gäller elevers olika sätt att lära samt deras inflytande på undervisningen av bokstäver eller är det så som Boström

(2004) hävdar att eleverna generellt får för lite kinestetisk stimulans? Får elevernas olika sätt att lära plats i undervisningen? Har vi idag verkligen en skola för alla?

1.2 Syfte

Studiens syfte är att fånga elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om elevers olika sätt att lära samt elevinflytande vad det gäller elevers handlingsutrymme i sitt lärande. Detta studeras med hjälp av bokstavsundervisning i grundskolans första år.

1.2.1 Avgränsningar och begreppsbeskrivningar

Inledningsvis redogörs för vår tolkning av några centrala begrepp som används i studien. Dessa är; *innehåll*, *undervisningsstil*, *elevinflytande*, *lärstilar* och *VAKT*. Begreppet *innehåll* innefattar lärares arbetssätt och det anses inte vara likvärdigt med olika metoder för bokstavsinnlärning, det vill säga analytisk och syntetisk metod. Det som avses med lärares arbetssätt är vad läraren gör och hur denne genomför sin undervisning för att tillgodose elevers olika behov. Med begreppet *undervisningsstil* menas det sätt vilket lärare undervisar på utifrån sina erfarenheter och sin utbildning, det vill säga vilka val läraren gör och vilken grund dessa bygger på. Med *elevinflytande* avses elevernas chans att påverka undervisningen och därigenom sitt eget lärande. Begreppet *lärstilar* används istället för intelligenser och med *lärstilar* menas elevers olika sätt att lära utifrån sina sinnen vilket är något som redan finns i individen naturligt. I vissa fall använder litteraturens författare av begreppen; intelligenser och begåvning. Där begreppen nämns har vi valt att ta med dem som författarna valt att redovisa dem enbart för att inte ändra betydelsen men vi likställer dem med begreppet *lärstilar*. Studien utgår också från begreppet VAKT (Visuell – Auditiv – Kinestetisk – Taktil) och med det menas vilket sinne eleverna helst väljer att använda sig av när de lär.

1.2.2 Studiens upplägg och arbetsfördelning

Inledningsvis diskuterades vilken litteratur som kunde vara relevant för studien. Eftersom begreppen *lärstilar*, *bokstavsundervisning* och *elevinflytande* förekommer i syftet användes dessa nyckelord för att söka litteratur. Syftet med studien var att fånga elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om elevinflytande och olika sätt att lära med hjälp av bokstavsundervisningen. Litteratur som valdes täckte in innehållet i undervisningen av bokstäver, elevinflytande samt elevers olika sätt att lära och *lärstilar*. Var och en av oss sökte efter litteratur på både bibliotek, i databaser och på Internet. Eftersom studien utgick från ett specifikt ämne, lästes litteraturen på det sätt som Stensmo (2002) kallar *selektivt*. Vi valde att söka efter litteratur enskilt eftersom vår bedömning var att det då fanns möjlighet att ta del av en större mängd litteratur än om sökningen gjorts gemensamt. När litteraturen var insamlad diskuterades återigen relevansen för studiens syfte och vi arbetade var och en för sig med att skriva samman litteraturen. Efter detta sattes samtliga texter ihop och bearbetades gemensamt genom att i princip varje mening gick igenom så att vi var överens om formuleringar, innebörder och struktur. Även arbetet med att utifrån intervjuvaren sammanställa resultatdelen gick till på samma sätt. Resten av studien har genomförts gemensamt i fullständig konsensus.

1.3 Tidigare forskning

Efter denna rubrik redovisas för studiens syfte relevant litteratur under underrubrikerna *innehåll, elevinflytande och lärstilar*.

1.3.1 Innehåll

Eftersom studiens syfte rör elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om undervisningen av bokstäver, följer en översikt som behandlar lärares arbetssätt beträffande innehållet i bokstavsundervisningen.

Arbetet med alfabetets bokstäver kallar Kullberg (2006) för ”bokstavsbearbetning” (s 226). Undervisningen av bokstäver ska innehålla flera olika moment för varje bokstav och det bör även finnas ett bokstavsbearbetningsschema. Syftet med bokstavsbearbetningen är att eleven ska lära sig bokstavens namn och ljud, vilket är målet läraren ska leda eleverna till. Eleven ska även lära sig bokstavens form samt kunna ljuda samman bokstavsljud till ord. Eleverna behöver ledning av läraren för att lära sig bokstäverna och denna process behöver inte vara enformig eller långsam. Det finns mycket att göra och många exempel på aktiviteter lärare kan välja att ha med i undervisningen av bokstäver. I detta sammanhang påpekar Kullberg också att det är viktigt att tänka på att eleverna får använda alla sina sinnen. När människan lär in ny kunskap nyttjas många av kroppens funktioner enligt Stadler (1998). Genom tankar, handlingar och sinnesintryck lär vi oss nya kunskaper som sedan befästs i vår minnesfunktion. När det specifikt gäller inläringen av bokstäver är det främst våra olika sinnen och vår minnesfunktion som används. Grinder (1991) är också av den åsikten att läraren ska använda flera av elevernas sinnen när de undervisar. Då får eleverna möjlighet att ta till sig kunskap på många olika sätt. Författaren finner också att om man undervisar utifrån alla våra sinnen så kan även elevernas lite mindre utvecklade sinnen stärkas. Lärare kan enligt Grinder möta de flesta elever om de varierar sin undervisning. Undervisningen bör därför innehålla både visuella, auditiva och kinestetiska inslag. Enligt Stadler (1998) är multisensorisk inläring en välkänd och välbeprövad metod både i USA och i Sverige. Genom att läraren skapar fasta sammankopplingar mellan bokstavens utseende, ljud och använder sig av flera av elevernas sinnen samtidigt, fungerar denna metod, enligt Stadler (1998) överlägset vid läs- och skrivinläringen.

Kullberg (2006) menar att eleverna har olika sätt att lära och läraren måste ta reda på hur elevernas sätt att lära kan användas i undervisningen. Organisationen av undervisningen måste alltid anpassas efter elevernas behov. Även Stadler (1998) håller med om att alla individer inte lär på samma sätt, vissa lär sig genom att höra, vissa genom att se och andra genom att känna eller göra. Stadler anser att vår genetiska bakgrund är en betydelsefull faktor som i hög grad påverkar vilken lärtstil vi föds med. Vidare framhålls, när det gäller våra olika lärtstilar och undervisning, att det mest ideala vore om läraren kunde utforma bokstavs-inläringen exakt efter alla elevers olika sätt att lära. Detta är dock en omöjlighet menar Stadler på grund av att olikheterna ofta är för stora i en klass och att skolans resurser inte räcker till. Stadler poängterar dock att lärare

trots brist på resurser genom att reflektera, observera och planera utifrån elevernas skilda sätt att lära, lyckas bra med bokstavsinnläringen. Genom att läraren använder sig av varierade arbetssätt och metoder i undervisningen som stimulerar flera av elevernas sinnen samtidigt, blir bokstavsinnläringen oftast framgångsrik. Kullberg (2006) frågar sig vilka val läraren måste göra när läromedel till undervisningen ska väljas ut? Författaren hävdar att det inte är något enkelt val eftersom läraren måste ha tydligt uppsatta mål. Det finns material som passar alla barn och det är lärarens uppgift att välja ut läromedel efter vad det enskilda barnet behöver. Därför är det en fördel att vänta med att skaffa läromedel tills man träffat och lärt känna sina elever. Kullberg menar även att läromedel kan komplettera varandra och att det därför inte är nödvändigt att bara använda ett läromedel. Samma sak gäller för de olika arbetssätt och metoder som finns för läs- och skrivinnläring. Även när det handlar om arbetssätt handlar det om att hitta rätt sätt för rätt elev.

Det är fördelaktigt om arbetet med bokstavsbearbetningen följer ett schema, enligt Kullberg (2006) och kontinuitet är mycket viktigt för eleverna. Det är vanligt att elever har behov av att det finns ett sorts schema där samma övningar hela tiden upprepar sig. Kullberg beskriver aktiviteter som läraren kan välja att ha med i undervisningen av bokstäver. Eleverna behöver få arbeta med ljudanalys, vilket anses viktigt. Exempel på detta kan vara att läsa sagor där det finns ljud som representerar bokstäver samt att ur en påse plocka upp saker med den aktuella bokstaven i. Exempel på andra övningar är att låta eleverna forma bokstaven i luften med fingret, spåra bokstaven i till exempel sand eller målarfärg, leta efter bokstaven i en tidning och att forma bokstaven med kroppen.

1.3.2 Elevinflytande

En jämförelse görs mellan lärares avsikter med undervisningen, vad avser elevernas handlingsutrymme, och elevers åsikter om sitt inflytande. Nedan beskrivs hur olika författare och forskare beskriver elevinflytande och inblick ges i Skolverkets rapport från år 1999.

Carlgren (1994) skriver att en vanlig bild av skolan är att den är oföränderlig, men författaren menar att framförallt arbetsformerna faktiskt har och håller på att förändras. "Eget arbete" gör att läraren inte längre behöver känna sig otillräcklig när det gäller att inte kunna se till alla sina elevers behov, eftersom eleverna kan arbeta utifrån sina egna förutsättningar. Problemet med individualiseringen löses genom att eleverna arbetar självständigt. Elevinflytandet har ökat under 1990-talet, särskilt det arbetssätt som kallas "eget arbete" menar Österlind (2005). "Eget arbete" definieras som att eleverna arbetar individuellt inom olika ämnen. Eleverna arbetar på egen hand och de kan själva välja vad de ska arbeta med, när de ska arbeta med det och hur länge de ska arbeta. Skolverket (1999) har under läsåren 96/97 och 97/98 arbetat med ett projekt som heter "Skola i utveckling" och det handlar om att utveckla elevinflytandet i den svenska skolan. Både skolor i grundskolans tidigare och senare år samt gymnasieskolor har medverkat. Vi fokuserar enbart på resultatet från Skolverkets projekt av de tidiga skolåren eftersom vår studie rör elever och lärare i skolår ett. På de flesta skolor som deltagit i projektet anser lärarna att de genom att ge elever mer inflytande bidrar till

elevdemokrati. Det finns de lärare i projektet som tycker att elevinflytande har en positiv effekt på lärande samt att inflytande är en naturlig del i lärande. När eleverna får mer att bestämma över känner de glädje och blir mer motiverade. Vissa lärare anser att ansvar kommer automatiskt med ett ökat inflytande. Eleverna ska lära sig för sin egen skull. Det finns även de lärare som tycker att elevinflytande kan ha en negativ effekt på lärandet. De ser det som att om elevinflytande ökar så finns det risk för att lärandet minskar eftersom eleverna då kanske inte får lika mycket gjort. Fasta ramar i undervisningen anses vara viktigt. Dessa lärare anser också att om eleverna ska ha mer eget inflytande måste elever och lärare få tid och plats att tillsammans samtala och reflektera. Många av skolorna i projektet har infört veckosamtal, och utvärderingssamtal där lärare och elever samtalar om elevens eget arbete. Om ökat utrymme för inflytande ska ges behövs extra tid för samtal och reflektion och detta finns det varken tid eller resurser till, anser de flesta lärarna. Vidare finns det lärare i Skolverkets projekt som är oroliga för att eleverna kan välja bort kunskaper om de tillåts välja för mycket av innehållet i undervisningen själva. Andra lärare i skolverkets projekt har tankar om att elevinflytande är en trend i samhället som efter en tid kommer att försvinna, däremot tror Krantz och Persson (2001) att elevinflytandet har kommit för att stanna. De anser att det är viktigt att eleverna får vara med och planera verksamheten i skolan eftersom det bara är då man verkligen kan tala om att anknyta till elevernas erfarenheter, vilket även betonas i Lpo 94. Elevernas erfarenheter ska enligt läroplanen vara utgångspunkten i undervisningen.

Enligt Skolverkets projekt (1999) upplever vissa lärare att det är svårt för eleverna att ha ansvar för sin egen planering därför att risken finns att skolarbetet inte får högsta prioritet på grund av att eleverna finner andra saker intressantare. Selberg (2001) menar att elevernas skolgång påverkas mycket av hur läraren ser på elevinflytande och hävdar att eleverna får mer uträttat i skolan om de får mer inflytande på både innehåll och form. Det kan vara så att elevernas motivation och prestationer, när de får utöva inflytande, har med lärarens inställning att göra. Om läraren är positiv och tror att eleverna klarar att ha inflytande smittar detta av sig på eleverna som arbetar och får någonting gjort. Om läraren däremot är negativ och anser att eleverna inte klarar att ha eget ansvar, färgas eleverna av detta och får mindre gjort (Selberg 2001). Carlgren (1994) ser både möjligheter och begränsningar med "eget arbete" som arbetsätt. Eleverna planerar sitt arbete själva och arbetar sedan utifrån denna planering men det är inte säkert att eleverna får en djupare förståelse för det de gör. Kravet på att eleverna ska hinna klart med uppgifterna i sin planering på utsatt tid finns även och Carlgren är rädd att det blir en fokusering på till exempel hur många sidor eleverna gjort och inte vilken kvalitet deras lärande får. Carlgren menar att denna tendens även finns i den mer traditionella klassundervisningen där läraren föreläser och eleverna arbetar med samma uppgifter inom samma tidsramar. Dock får läraren enligt Carlgren mer tid över om eleverna planerar sitt arbete själva, tid för att hjälpa eleverna mer och fungera som en handledare.

Elevinflytande och "eget arbete" visar sig vara vanligast inom de tidiga skolåren, enligt Skolverkets projekt (1999). De elever som går i de tidiga skolåren vill ha ökat inflytande över sitt lärande och lärarna säger att eleverna har inflytande över i vilken ordning de löser uppgifter och att de ibland får välja egna arbetsuppgifter. Eleverna får även längre sammanhängande tid när de har eget arbete (Skolverket 1999). Selberg

(2001) anser att lärande och utveckling kräver tid och därför måste eleverna få tid i skolan, för att kunna lära och utvecklas. Det ska även finnas ett samarbete mellan lärare och elever. Eleverna ska utöva inflytande och ta ansvar över undervisningen olika komponenter. De kan till exempel få välja om de vill arbeta i klassrummet eller om de hellre vill arbeta i ett gruppum eller dylikt. Lärarna som arbetar på detta sätt motiverar detta med att de vill ge eleverna inflytande över sitt skolarbete för att eleverna ska inse att de lär sig för sin egen skull. En annan motivering är att eleverna arbetar i olika takt och med skilda uppgifter och då inte jämför sig lika mycket med varandra. Liberg (Föreläsning vid HS 2006 – 11 – 20) är däremot kritisk till tanken med ”eget arbete” eftersom skolan enligt författaren har förlorat en hel generation på grund av detta arbetsätt. Med det menas att eleverna har mist sin möjlighet att lära på ett bra sätt. För att lära sig måste eleverna kunna dela tankar och erfarenheter med varandra och inte arbeta för mycket enskilt, så som ofta sker vid ”eget arbete”. Carlgren (1994) ger uttryck för att den sociala gemenskapen och det gemensamma lärandet kan bli lidande eftersom eleverna arbetar mer enskilt. Men det individuella lärandet är inte oberoende av social gemenskap, anser Carlgren.

1.3.3 Lärstilar

En beskrivning om vad lärstilar handlar om presenteras genom följande avsnitt: *organisation, kunskapssyn, lärarroll, elevroll och VAKT – våra sinnen.*

1.3.3.1 Organisation

Enligt Boström (2004) pågår en ständig debatt om skolan, om misslyckanden att nå målen och om stress. I skoldebatten finns många förslag på hur problemen i skolan ska lösas men man fokuserar inte tillräckligt på hur uppnåendemålen i kursplanerna ska nås. Författaren menar att mer didaktisk forskning måste ske i Sverige och att vi måste utvärdera våra undervisningsmetoder. Eftersom de nuvarande metoderna inte verkar fungera tillfredställande borde både lärare och forskare intressera sig mer för att utveckla sin undervisning. Boström ställer sig frågan om hur vi ska kunna väcka en glädje att lära hos våra elever. Lärarna måste få en, som Boström (2004) säger, ”bredare metodisk repertoar” (s 14). Kroksmark (2006) hävdar att forskare och lärare har en svår uppgift, nämligen att hitta sätt som gör att alla kan nå samma mål på samma tid, samtidigt som de måste ta hänsyn till att alla är olika. Även Eisner (2004) ser kritiskt på den klyfta som finns mellan teorin om lärstilar och dagens skolsystem. Författaren frågar sig om teorin verkligen kan fungera när dagens skola är så inriktad på tester, mätningar och jämförelser.

Skolan är kollektivt uppbyggd menar Boström (2004). Det handlar om många elever i ett klassrum där alla arbetar med samma innehåll inom ungefär samma tidsramar. Här stimuleras primärt det visuella och det auditiva sinnet och det förekommer inte tillräckligt med variation. Eleverna får sällan röra på kroppen, arbeta fysiskt och de arbetar sällan i olika rum eller i sin egen takt. När läraren har genomgång är alla elever med. Sådan traditionell undervisning passar förvisso en del elever, men det är även många elever som idén inte passar för. Boströms definition av traditionell undervisning är när lärandet först och främst sker via synen och hörseln genom att läraren så att säga föreläser för eleverna. Boström och Wallenberg (1997) lyfter fram att pedagogisk

forskning har visat att det finns stora brister inom traditionell undervisning. För att kunna skapa en skola för alla tror de att kunskap om lärtilar är något som är mycket viktigt för alla lärare eftersom det i läroplanen understryks att det är nödvändigt att undervisningen ska utgå från den enskilde elevens förutsättningar och behov.

Boström (2004) menar att kritiken mot lärtilar bland annat handlar om att teorin inte är fullständiga, hela lärandeprocessen finns inte med. Forskare har ännu inte undersökt tesen om lärtilar tillräckligt när det gäller hur lärtilar tillämpas i praktiken och forskarna frågar sig om lärtilar är bärkraftigt i skolans verksamhet. Det finns inte heller några test som är validerade när det gäller att ta reda på vilken intelligens ett barn har. Eisner (2004) tar även upp något som han ser som ett problem med teorin. Det finns svårigheter i att en elev kan ha olika sorters intelligenser (lærtilar), i olika situationer. Författaren frågar sig även hur en skola som satsar på olika intelligenser skulle se ut. Hur är den organiserad? Vilka kunskaper värdesätter den? Vad förväntas av eleverna? Hur ser lärarkompetensen ut, om alla lärare har sina olika lärtilar och då undervisar utifrån dessa? Eisner menar att både skolor och samhället vill ha prov och testresultat för att kunna göra jämförelser, både mellan elever och mellan olika skolor. Skolan är mer intresserad av standardisering och likheter än av att utveckla individens olikheter. Om olika skolor arbetade på olika sätt, vilket ju skulle ske om de anammade teorin om olika intelligenser, vilket vi likställer med lärtilar, skulle det vara omöjligt att jämföra elevers prestationer och även skolor sinsemellan. Likheter gör det möjligt att jämföra (Eisner 2004). Kroksmark (2006) belyser att lärtilar är en pedagogisk teori som snabbt vinner mark hos yrkesverksamma lärare. Det är en teori som kan passa i praktiken i arbetet med att uppnå målen i Lpo94 för att förvissa sig om att alla elevers individuella behov och förutsättningar tillgodoses. Vår tolkning av detta är att Kroksmark menar att teorin kan vara lite som ett halmstrå lärarna griper efter när de försöker uppnå målen eftersom författaren ser kritiskt på alla teorier om lärtilar.

1.3.3.2 Kunskapssyn

Det finns många olika epistemologiska ståndpunkter. Några av dessa har vi valt att redovisa på grund av att de är relevanta för studiens syfte och beskriver lärarnas kunskapssyn.

Den kunskapsteoretiska ståndpunkten som kallas *empirism* står för att vi får och bevisar vår kunskap genom de erfarenheter som erhålls med hjälp av sinnen. Filosofen Locke var empirist och menade att kunskap förvärfvas genom sinnen. Barnet är som en tom tavla när det föds och att denna tavla sedan fylls med hjälp av den erfarenhet det får med hjälp av sina sinnen. Empirismen betonar sinnen betydelse i kunskapsprocessen, till skillnad från rationalismen som menar att sinnen inte är pålitliga. Enligt Locke är sinneskunskap den enda sanna kunskapen och sinnesintrycken påverkar vårt lärande (Alm 2002). Stensmo (2007) visar på att Locke i sina tankar poängterade att skolmiljön ska präglas av glädje och lek. Den filosof som sägs vara empirismens grundare är Aristoteles. För Aristoteles var det viktigt att läraren upprepade övningarna för att bilda en vana hos eleverna och att det är läraren som ska förmedla kunskap till eleven. Elevens roll blir att försöka reproducera denna kunskap. Kroksmark (2003) hävdar att Aristoteles precis som Locke, ansåg att människan var tom från början, och att sinnesintryck sedan fyller denna tomhet. Rousseau ansåg även han att all kunskap som

finns i vårt intellektuella medvetande kommer dit via våra sinnen (Hartman 2005). Rousseau menade att det var den enskilde elevens mognad som skulle styra undervisningens innehåll. Det lärande barnet ska alltid stå i centrum och det är detta barns erfarenheter och intressen som påverkar lärarens undervisning. Även Kant ansåg att utbildningen skulle anpassas till den enskilda individens utvecklingsnivå (Stensmo 2007). Piaget betonar att människan konstruerar sin kunskap. Detta med hjälp av sina erfarenheter. Denna kunskapssyn kallas *konstruktivism*. Enligt konstruktivismen fungerar kunskap som ett redskap som hjälper oss att förstå omvärlden. Kunskap konstrueras i ett samspel mellan sinnena och förnuftet. Barnet har en aktiv roll när det gäller att skapa kunskap eftersom barnet enligt konstruktivismen är naturligt nyfiken på omvärlden. Stensmo (2007) beskriver att Piaget menade att individen konstruerar sin kunskap genom hela livet i en ständig process. Eget handlande och egna erfarenheter är av största vikt. Deweys kanske mest berömda uttryck är *learning by doing* och han företräder en kunskapssyn som kallas *pragmatism*. Stensmo beskriver denna syn på kunskap som en syn som inriktar sig på de praktiska följderna som kommer efter en handling. Dewey argumenterade för att eleven måste vara med och erfara för att ta till sig kunskap. Med detta menas att eleven ska lösa problem och pröva på egen hand. Läraren ska här fungera som en handledare. Stensmo (2007) menar att lärares pedagogiska arbete i skolan leder till frågor av filosofisk karaktär. Kunskapssynen är en central filosofisk fråga som påverkar lärares planering, genomförande och även dennes utvärdering av undervisningen. Lärares kunskapssyn påverkar hur de ser både på elevers inflytande och olika sätt att lära, studien syftar till att ta reda på dessa uppfattningar som påverkas av lärares kunskapssyn.

Det finns skilda sätt att se på lärande och många olika teorier för hur lärande sker. Varje teori, strategi eller förhållningssätt bottenar enligt Boström (2004) både i kunskapssyn och i människosyn. Lärares arbete är fyllt av utmaningar, ständiga bedömningar och val, både medvetna och omedvetna. För att kunna vara en bra lärare måste du ha klart för dig vilken kunskapssyn och vilken människosyn du har. Detta avgör nämligen hur du omedvetet väljer att se på dina elever och undervisningen samt vilka val du gör när du lägger upp din undervisning. Vad väljer du och vad väljer du bort? Man måste se på eleverna som individer som vill lära sig något och som kan detta på egen hand men med vårt stöd. Elevernas kunskapssyn behöver också tydliggöras för att ett utvecklat lärande ska kunna ske (Boström & Wallenberg 1997).

Eisner (2004) menar att det inte bara är skolornas arbetssätt som sätter käppar i hjulet för olika intelligenser (lärstilar), det är även politikernas och människors egna tankar om hur en skola ska arbeta. Samhället är så invariant vid betygsättning och åldersindelning att det skulle vara svårt att ändra på detta. Eisner menar att likheter mellan människor förespråkas och teorin om olika intelligenser handlar precis om det motsatta. I dagens samhälle finns kunskaper som ses som lite finare än andra, som är mer värda. Det är till exempel högre värderat att ha högsta betyg i svenska, matematik och fysik, än det är att ha samma betyg i dans och bild. Och enligt teorin om olika intelligenser är alla typer av intelligenser lika mycket värda. Dock anser Eisner (2004) att intelligenser är något att ta tillvara på, och arbeta för i framtiden. Författaren ser en skola som anammar teorin som en vision om framtidens skola. Ett av utbildningens mål ska dock vara att ta tillvara på elevers unika förmågor, vilket innebär att alla elever inte kan undervisas på samma sätt.

1.3.3.3 Lärarroll

Varje lärare har sin egen individuella undervisningsstil och denna spelar stor roll för elevernas inlärningsprocess menar Dunn, Dunn och Treffinger (1992). Om undervisningsstilen stämmer överens med elevernas förutsättningar bildas fördelaktiga premisser för lärande. Författarna behandlar bland annat följande områden som de anser är viktiga för elevernas utveckling; planering, metoder, miljön, utvärderingsegenskaper, klassrumsledning och undervisningsfilosofi. Inom var och ett av dessa områden finns det några saker som är betydelsefulla att titta på. När det handlar om planeringen ska det alltid finnas en lektionsplan som talar om hur elevernas förmågor, intressen och inlärningsstilar får komma till uttryck. Planen ska vara individualiserad och ta hänsyn till alla elever. Vilken metod läraren använder sig av är också en viktig fråga. Föreläser denne alltid eller finns det exempelvis rum för diskussioner och experiment? Hur läraren indelar och utformar läromiljön har även det stor betydelse. Låter läraren eleven visa sina färdigheter annat än genom skriftliga prov och därigenom kunna bedömas rättvist? Något annat som är väsentligt är vilka värderingar och normer läraren har och vilka övertygelser som finns om hur utbildning borde gå till. Hur tas elevernas inlärningsstilar tillvara och i vilken mån ges det tillfälle till handledning? Detta är centrala frågor som i hög grad påverkar elevernas möjligheter att lära (Dunn, Dunn och Treffinger 1992).

Moran, Kornhaber och Gardner (2006) menar att lärare för att kunna tillgodose elevers olika behov måste erbjuda eleverna en varierad undervisning som ger många valmöjligheter och erfarenheter. Detta ger eleverna möjlighet att använda sina ultimata sätt att lära. Gustavsson (i Holmqvist 2006) beskriver ett projekt i ämnet svenska vid namn *Lärandets pedagogik* som genomförts år 2004 med tre klasser i skolår fyra. Projektet handlade om att utveckla och stärka elevernas förmåga att stava tj-ljudet på rätt sätt, eftersom eleverna i dessa klasser hade svårt för detta när de skrev. Tyngdpunkten i projektet låg på variationens betydelse. Lärarna för var och en av de tre klasserna fick varsitt lektionsupplägg som innehöll olika moment av variation. Den klass som fått mest variation i undervisningen visade ett förbättrat resultat gentemot de två andra klasserna vid stavningsprovet som utfördes fyra månader senare. Gustavsson anser att en förklaring till detta kan vara att den första klassen fått större variation samt att dessa elever även fick vara mer aktiva än de andra. Här kan vi alltså se att variation och aktivitet hos eleverna ger större möjlighet till lärande, en slutsats som även Gustavsson drar efter projektets genomförande. Även Steinberg (1994) menar att de lärare som lyckas bäst i klassrummet, är de som är kunniga i att variera sin undervisning. De som skickligt blandar visuella, auditiva och kinestetiska upplevelser för att på så sätt låta eleverna få större möjlighet att inhämta information. På detta varierande sätt blir de flesta elevers mest framstående sinne berört vid något tillfälle.

Det är viktigt att läraren har insikt i hur de själva lär och hur eleverna lär för att kunna bemöta och anpassa undervisningen efter deras behov, enligt Steinberg (2004). Desto större "förråd" av idéer, alternativ och tankar en lärare har inför sin undervisning, desto större möjlighet får denne att hitta en undervisningsform som passar för just hennes grupp av elever. Det finns dock inte något facit över hur man ska lösa alla pedagogiska problem som kan dyka upp i ett klassrum eftersom alla elever inte lär sig på samma sätt. Ett sätt kan vara att som lärare försöka att variera sina

undervisningsmetoder så mycket som möjligt. Boström (2004) menar vidare att om en lärare ska kunna följa Lpo94 och se varje elevs individuella lärande, är det viktigt att de har kunskap om hur elever lär sig. Aborn (2006) håller med om att lärare måste hjälpa eleverna att hitta sina ultimata sätt att lära och även vad som utmanar dem. Med denna information är det lättare för läraren att undervisa på ett elevanpassat sätt. För att tydliggöra dessa ståndpunkter följer ett citat som beskriver detta:

Att undervisa elevanpassat är som att spela dockteater. Du har kontakt med varje elev genom en "tråd", där instruktioner, kroppspråkssignaler och ditt sociala beteende kanaliseras på ett för eleven anpassat sätt. Om förmedlingspedagogiken på samma sätt liknas vid en gemensam tratt som vattnar kunskap över alla på samma sätt, så är undervisning på elevens villkor verkligen ett pedagogiskt finlir! (Boström & Wallenberg 1997 s 113).

Många lärare kritiserar lärstilsmetoden för att lärarrollen i och med detta förändras avsevärt, hävdar Boström (2004). Läraren måste här bli mer flexibel och bör även utvidga sina pedagogiska kunskaper när det till exempel gäller arbetssätt och metoder och detta är enligt författaren, konsekvenser som kan komma i arbetet med att undervisa utifrån teorin om olika lärstilar. Nya pedagogiska inriktningar är vanliga och många lärare antar kanske att denna nya trend kommer att försvinna snabbt. Andra lärare antar att man måste ändra på mycket och att det kräver mycket arbete om det hela ska kunna fungera i praktiken. Boström (2004) menar att lärstilsteorin bör ses som en blandning av olika metoder och att det genom teorin går att se vilken metod som ska användas vid undervisningen.

1.3.3.4 Elevroll

Genom att upplysa eleverna om teorin om intelligenserna (lärstilar) kan man ändra på elevers sätt att se på sig själva som mer eller mindre intelligenta (Moran, Kornhaber och Gardner 2006). Författarna menar att eleverna istället kan beskriva sig själva som intelligenta på många olika sätt. Det görs här en jämförelse med legobitar. Om man bara har samma sorts legobitar finns det begränsningar för hur många olika figurer man kan bygga. Har man däremot många olika typer av bitar kan man bygga i oändlighet och skapa mer varierade strukturer. Alla barn är begåvade på sitt sätt, de har sin egen lärstil, hävdar Dunn, Dunn och Treffinger (1992). Vad är då begåvning? Enligt författarna är ordet *begåvning* ett adjektiv som enbart beskriver elevens prestationer, inte någon etikett. Anlaget för begåvning finns hos alla elever men det beror på yttre faktorer så som exempelvis undervisning och miljö om det kommer fram. Frågan är inte *om* eleverna är begåvade utan *hur* de är begåvade. Alla elever har sin egen unika stil att lära sig saker genom, det gäller bara att hitta den. Om de får hjälp med detta får fler barn möjligheten att hitta sin inneboende begåvning och undervisningen kan anpassas efter dem på bästa sätt. Istället för att fråga om en elev är intelligent kan man fråga hur eleven är intelligent. Detta är enligt Aborn (2006) en väsentlig ändring både i praktik och teori för både lärare och elever. Författaren menar att vi måste öppna våra ögon och se det unika i varje människa.

Det finns problem med teorin om lärstilar, anser Kroksmark (2006). Enligt forskningen som bedrivits kring området kan man ha olika lärstilar i olika situationer. Kroksmark tycker att det medför svårigheter eftersom risken finns att en elev får en etikett, som sedan kan ändras i en ny situation. Det blir svårigheter med att organisera skolan och

anpassa undervisningen på grund av att lärstilen hos en elev kan variera under olika lärandetillfällen. Även Göthson (2006) är rädd för att begreppet lärstilar ska bli något som sorterar in barnen i olika fack. Att man ger dem en sorts ”diagnos” beroende på hur man tolkar att eleverna lär sig. Barn ska få vara olika, och det är viktigt att undervisningen ständigt varieras så att de får möta och prova många olika sätt att lära. Kroksmark (2006) menar att om vi förutsätter att alla elever är olika bör vi även lösa problemet med hur många lärstilar som egentligen kan få plats i ett och samma klassrum och Kroksmark anser att det är svårt. Författaren menar att lärstilsteorin kategoriserar och förenklar mänskligt lärande. Lärstilsteorin kan ses som ett modelltänkande som vill förutsäga och sortera elevers lärande. Dock betonar Grinder (1991) att de etiketter vi gärna sätter på elever när de handlar om olika lärstilar, bara är definitioner av verkligheten och inte verkligheten som den är. Etiketter som *auditiv elev* och *taktil elev* sätter in eleverna i olika fack, men etiketterna liknas vid stödhjulen på en barncykel. Det är bara något vi har till hjälp, innan vi lär oss cykla på riktigt. Vi tolkar detta som att Grinder menar att etiketterna kan vara en hjälp för att hitta en elevs mest framstående sinne, men att eleven även lär på många andra sätt. Man kan alltså inte stämpla eleverna som att de har en speciell lärstil och att det skulle finnas en speciell undervisningsmetod för dessa elever.

1.3.3.5 VAKT – våra sinnen

Maltén (2002) beskriver hur vi genom våra sinnen lär, upplever och erfar. På grund av att sinnena spelar stor roll i lärandeprocessen är det viktigt att lärare i klassrummet erbjuder mycket sensorisk stimulans. Det gäller att stimulera våra olika sinnen på så varierande sätt som möjligt. Det finns många sätt att lära sig på och det är grundläggande att bedriva en varierad undervisning där eleverna har många valmöjligheter. Sinnena liknar Boström (2004) vid ett fönster som vi betraktar världen genom och de fungerar som kanaler för lärande. Boström menar att sinnen, precis som människor är individuellt utvecklade och att vi genom dem tar in, omvandlar och får kunskap. Alla människor har enligt författaren även ett sinne som är det starkaste för dem. När elever tar till sig undervisningen genom sitt starkaste sinne lär de sig lättare. Om de däremot lär in genom ett sinne som inte är lika starkt kan det vara svårare för dem att ta till sig stoffet. Lärstilsmetoden, som Boström kallar den är en metod som fokuserar på individen och den stimulerar våra olika sinnen. Denna kan vara en motpol till mer traditionella kollektiva undervisningsformer. Lärstilsteorin står för stor variation i metoder men ingen metod kan sägas vara mer överlägsen en annan.

Varje individ har ett primärt system för att inhämta information. Detta system kan indelas i tre undersystem; visuellt, auditivt och kinestetiskt. Detta system brukar förkortas VAK (Steinberg 1994). Grinder (i Boström & Wallenberg 1997) har gjort en undersökning och den visade hur fördelningen var på de olika intelligenserna (VAK); visuell 30 %, auditiv 25 %, kinestetisk 15 % och blandat 30 %. De flesta elever har en framträdande intelligens (lärstil) men kan också använda sig av flera intelligenser för att lära sig saker. Eftersom undervisningen, som tidigare nämnts, använder sig mest av V och A när den inte alla elever. VAK, plus ytterligare en inlärningsstrategi, redovisar Boström och Wallenberg (1997); den taktile, den auditive, den kinestetiske och den visuella eleven. Detta benämner de som VAKT och de olika eleverna lär sig på skilda sätt:

- Visuelle: lär sig via synen
- Auditive: lär sig via hörseln
- Kinestetisk: lär sig via känslor eller praktisk arbete
- Taktil: lär sig med händerna

Även Maltén (2002) beskriver olika typer av elever som ingår i VAKT. Den *visuelle* eleven lär sig främst genom synen. Eleven skriver ofta mycket med pennor i olika färger och vill gärna ha mycket böcker och papper att läsa i. Den *auditive* eleven behöver lyssna för att lära sig. Eleven tycker bäst om att höra när läraren pratar och har svårt för att föra anteckningar under tiden. Det auditiva sinnet kännetecknas av att eleven är verbal tycker därför om att delta i diskussioner. Den *kinestetiskt/taktil* eleven använder sin kropp när denne lär sig och eleven behöver ta i och vrida och vända på saker. Eleven har ett stort behov av att röra sig för att få utlopp för sin energi. Idrott och rörelselekar är ofta favoritaktiviteter i skolan. En kinestetisk/taktil elev är ofta skicklig på att pussla och bygga med klossar (Maltén 2002).

2 Metod

Under denna rubrik redovisas vilken metod som använts i studien samt möjligheter och begränsningar med denna. Det redogörs även för hur urvalet av respondenter gick till väga och vilka komplikationer detta medförde. I metoden beskrivs både hur pilotstudien och huvudstudien genomfördes. I samband med genomförandet belyses eventuella etiska svårigheter, bearbetning och analys av data beskrivs och slutligen finns en redogörelse för studiens trovärdighet.

2.1 Metodval

Studien hade sin utgångspunkt i en kvalitativ empirisk ansats. Backman (1998) ger en förklaring på ordet empirisk ”*med termen empirisk menas att utsagorna i princip är testbara och bygger på någon form av kontakt med verkligheten*” (s 24) Olsen och Sörensen (2001) menar att det är syftet med studien som avgör vilken ansats som passar för den aktuella studien. Wallén (1993) beskriver det kvalitativa perspektivet och menar att det brukas för att undersöka hur människor upplever och uppfattar olika fenomen. Syftet med studien var att fånga elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om elevinflytande och olika sätt att lära, vilket var att betrakta som upplevelser av ett fenomen. Vidare skulle en jämförelse göras mellan elevers åsikter om sitt inflytande i bokstavsundervisningen och lärares avsikter vad avser elevernas handlingsutrymme i denna kontext. På grund av att studiens avsikt var att undersöka elever och lärares tankar och uppfattningar var en kvalitativ ansats att föredra. Eftersom antal, mängd och statistik inte var av intresse för studiens syfte använder vi oss inte av en kvantitativ ansats. Backman (1998) lyfter fram den kvalitativa ansatsen och det speciella förhållningssättet en sådan har, nämligen att man ser verkligheten som subjektiv. Olsson och Sörensen (2001) menar att kvalitativa studier innebär en nära och personlig relation mellan forskaren och respondenten. Genom att sitta ner enskilt med respondenterna och fråga dessa om deras uppfattningar blir intervjusituationen mer personlig. Genom språket gavs information som sedan kunde tolkas utifrån egna tankar och erfarenheter. Forskaren måste, enligt Olsson och Sörensen (2001), blanda in egna åsikter, tankar och erfarenheter för att kunna tolka informationen. Författarna skriver vidare att all kvalitativ forskning är beroende av att språket används så att forskare och respondent förstår varandra. På grund av detta valdes att inte använda till exempel enkäter för att samla in data eftersom vi ansåg att vi genom denna metod inte skulle få en tillräckligt personlig relation till respondenterna och språket skulle heller inte kunna utnyttjas på samma sätt som det görs vid intervjuer.

För att kunna genomföra studien valdes således intervjuer som datainsamlingsmetod. Genom intervjuerna försökte vi skapa oss en bild av respondenternas uppfattningar, vilka bestod av både elever och lärare. Backman (1998) menar att denna metod är vanligast inom det kvalitativa perspektivet då uppfattningar ska fångas. Det är enligt författaren viktigt att låta respondenten få tid att svara och att man inte avbryter denne. Därför är det tidskrävande att göra en kvalitativ studie. En begränsning med intervjuer är att det kan vara svårt att tolka och uppfatta vad respondenten svarar på. "Frågorna kan innehålla underförstådda antaganden om intervjupersonens kunskaper, inställning och beteende" (Backman 1998 s 80). I studien valdes ett mellanting av en ostrukturerad och halvstrukturerad intervju både när det gäller elever och lärare. Anledningen till detta var att vi ville ha relativt öppna frågor, men ändå inte tappa tråden. Stukát (2005) definierar halvstrukturerade intervjuer som intervjuer där det finns en intervjuguide att följa men att följdfrågor ändå kan ställas beroende på tillfälle och svar. Samspelet är viktigt för att det ska gå att få djupare intervjuer. På detta sätt är metoden flexibel och följsam.

Lantz (2007) anser att så kallade bakgrundsfrågor bör ställas i början av en intervju. Frågor om ålder, utbildning och arbete utgör enligt henne bakgrundsvariabler som kan hjälpa intervjuaren att förstå centrala aspekter. Frågor av faktakarakter kan fungera som en introduktion till intervjun för den person som ska bli intervjuad. Detta bidrar, enligt Lantz, till att skapa ett gynnsamt klimat mellan intervjupersonen och intervjuaren. Intervjuerna inleddes med att ställa några inledningsfrågor av allmän karaktär, främst för att eleverna skulle få förtroende för oss. Eleverna var inte bekanta med oss sedan tidigare och det hade enligt oss varit svårare att få dem att svara på frågorna om de bara hade kastats rakt in i intervjuens huvudfrågor. Dock bedömdes informationen som frambringades inte ha något mervärde för studien.

Det är viktigt att intervjun genomförs i den kontext som är aktuell för det man ska samtala om (Wallén 1993). Enligt Stukát (2005) kallas dessa intervjuer för fältintervjuer. En fördel med denna typ av intervjuer är att miljön känns trygg för respondenterna och att de utförs i en ostörd miljö. Befring (1994) håller med och menar att det vid intervjuer handlar om ett personligt samtal som ska ske i en miljö som är känd för respondenten. Av hänsyn till detta genomfördes intervjuerna i eller runt omkring klassrummet, det vill säga i miljöer som var kända för respondenterna, för att inte lyfta ut dem ur deras kontext.

2.2 Urval

Eftersom syftet med studien rör både elevers och lärares uppfattningar och arbete med undervisningen av bokstäver utfördes intervjuer med respondenter från båda grupperna. Då elevernas och lärarnas svar skulle ligga till grund för en jämförelse var det nödvändigt att lärare och elever kom från samma klass. De för studien utvalda eleverna var från olika skolor och var till antalet totalt 60. Dessa 60 elever var fördelade på tre klasser med 17, 20 och 23 elever. På grund av bortfall sjönk dock det verkliga antalet elevrespondenter till 39. Enda kriteriet för eleverna var att de skulle gå i år 1.

Lärrrespondenterna var tre till antalet och arbetade som klasslärare i de utvalda klasserna. Två kriterier för lärarintervjuerna var att lärarna skulle arbeta i år 1 och att de skulle ha minst fem års erfarenhet av arbete med bokstavsundervisningen.

De lärare som valdes ut för medverkan i studien var för oss kända från vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i lärarutbildningen. Motiveringen till detta var att respondenterna också visste vilka vi var och att det på detta sätt blev en mer avspänd intervjusituation. Det bör dock påpekas att ingen tidigare kännedom om pedagogiska ställningstaganden fanns. Eftersom ett av kriterierna var att lärare och elever skulle komma från samma klass var det naturligt att välja de elever som fanns i klassen. På grund av att vi var tre skribenter hade vi arbetskapacitet att intervjua samtliga elever i varje klass. Inledningsvis skickades ett missivbrev ut till eleverna där vårdnadshavarna fick ge sitt medgivande till elevernas medverkan i studien. Detta styrde vilket underlag som fanns att arbeta med. På grund av ett antal olika orsaker så som; sjukdom, annat hemspråk, ledighet och brist på medgivanden från vårdnadshavare var ett större bortfall ett faktum. Enligt Stukát (2005) behöver inte ett stort bortfall få negativa konsekvenser för studien om man kan styrka att bortfallet inte var medvetet utan mer slumpmässigt. Stukát menar också att forskaren på grund av tidsbrist inte kan vänta in de respondenter som exempelvis är sjuka eller bortresta. Eftersom tiden även för oss var begränsad fanns det ingen möjlighet att vänta in dessa respondenter.

Elevintervjuerna valde vi att genomföra med två elever samtidigt därför att det skulle skapa en trygghet för eleverna och att de även skulle berika varandras svar. Parkonstellationen valdes ut slumpvis genom att vi plockade ut två elever åt gången utan inbördes ordning.

2.3 Pilotstudier

I studien valdes det att utföra sex pilotstudier; tre elevintervjuer där eleverna intervjuades i par och tre lärarintervjuer. Olsson och Sörensen (2001) menar att en pilotstudie är en förberedelse som syftar till att pröva ut frågor och till att se om dessa är relevanta för studiens syfte. Detta gjordes för att pröva intervjuguiden och för att på så sätt undvika misstag vid intervjuerna. Ytterligare en anledning till att sex pilotstudier gjordes var att vi inte var några vana intervjuare. Pilotstudien medförde att ytterligare erfarenhet erhöles och därför valde vi även att göra varsin intervju. Både när det gäller elevintervjuerna och lärarintervjuerna.

Inledningsvis skrevs ett missivbrev till elevernas vårdnadshavare och till lärarna (bilaga 1 och 2) vilket enligt Kvale (1997) är en nödvändig åtgärd. Respondenten måste informeras om undersökningens syfte och om hur den är disponerad. Upplysningar om vad som görs med informationen och att det är frivilligt att delta ska även framgå. Det är också av stor vikt att bedöma vilken mängd information som ska stå i brevet. Detta tog vi fasta på och diskuterade vad och hur mycket av informationen som skulle stå i brevet. Vår åsikt var att det var viktigt att respondenterna fick tillräckligt med information om studien. Om de kände sig trygga och välinformerade om denna trodde

vi att intervjusituationen skulle bli mer givande. Undersökningen inleddes med att först fråga rektorerna för skolorna om tillstånd för att utföra studien. Efter rektorernas godkännande skickades missivbrev hem till respektive elev och lärare. Efter hand fick vi tillbaka undertecknade brev som samlades ihop.

Sedan utformades frågor till elevintervjuerna i form av en intervjuguide (bilaga 3). Denna var av en lite annan karaktär än frågorna för lärarna. Frågorna var mer styrda eftersom eleverna var unga och oerfarna av skolsituationen. Öppna frågor kunde ha bidragit till att vi inte skulle ha fått några svar alls på grund av att eleverna av oss ansågs för unga för att kunna ge så uttömmande svar som dessa frågor kräver. Arbetet med att utforma en intervjuguide för lärarna (bilaga 4) inleddes med att utifrån syftet försökte utforma relativt öppna frågor. Stensmo (2002) menar att öppna frågor är mest optimala att ställa i en intervju. Dessa ska helst inledas med frågeorden; vad, hur och varför för att få så uttömmande svar som möjligt. Ett antal huvudfrågor utformades och efter det utarbetades passande följdfrågor. Efter kontakt med handledare och omarbetning av frågorna ansåg vi att det var dags att göra pilotstudier. Dessa sex visade att frågorna fungerade och att svaren visade sig vara användbara för studien. Intentionen var att pröva frågornas relevans. Det visade sig att inga ändringar behövde göras.

På grund av att syftet med pilotstudierna var att pröva intervjuguiden samt öka vår erfarenhet av intervjuer som datainsamlingsmetod valdes att inte ta med resultatet av dessa i huvudstudien. En annan anledning var att huvudstudien gett tillräckligt med data för att kunna uppfylla studiens syfte.

2.4 Genomförande

Efter pilotstudierna utfördes intervjuerna med elever och lärare i de olika skolorna. Dessa genomfördes enskilt i en ostörd och trygg miljö. Eftersom intervjuerna utfördes enskilt fanns det begränsade möjligheter att tyda och tolka kroppsspråk samt engagemang. Då studien inte syftade till att undersöka känslomässiga aspekter ansågs att sådana kroppsliga uttryck inte var relevanta. Däremot användes Mp 3-spelare för att spela in intervjuerna eftersom själva utsagorna var det viktigaste.

Elevintervjuerna inleddes med att vi plockade ut elever slumpvis och utan inbördes ordning. Eftersom intervjuerna var tänkta att utföras med två elever i par, plockades två elever ut åt gången. Eleverna togs med till ett rum där intervjuerna kunde utföras ostört. För att försäkra oss om att eleverna var införstådda med situationen frågade vi om de säkert ville delta i studien samt om vi hade deras tillåtelse att spela in intervjuerna. Eleverna upplystes också om att medverkan var frivillig och kunde avbrytas när som helst. Ingen egentlig tidigare relation till de elever som skulle intervjuas fanns. Därför följdes Lantz (2007) anvisningar om att i början av en intervju ställa frågor av mer allmän karaktär för att ge eleverna en introduktion till intervjusituationen. Efter detta ställdes huvudfrågorna för att samla in data till studien.

Lärarintervjuerna utfördes även de under liknande premisser. Dock ansågs att frågor av allmän karaktär inte behövde ställas eftersom en relation till lärarna fanns sedan tidigare. Lärarna tillfrågades även om tillåtelse för inspelning av intervjun. Efter intervjuernas genomförande tillfrågades lärarna om de hade intresse av att ta del av den färdiga studien, vilket alla hade.

2.5 Bearbetning och analys av data

Data som insamlas kallas rådata och detta är obearbetat material. Både när det gäller kvalitativa och kvantitativa data handlar det om stora mängder data som ska bearbetas. All data måste reduceras och läggas fram på ett lättöverskådligt sätt (Stensmo 2002). Efter avslutad datainsamling avlyssnades och transkriberades genomförda intervjuer var för sig. Avlyssningen skedde flera gånger och därefter transkriberade vi materialet. Transkriberingen utfördes inte exakt ordagrant. Dialektala ord ändrades så att skriften skulle bli lättare att läsa. Pauser och skratt utelämnades eftersom de inte ansågs ha någon betydelse för studien.

Analys innebär, enligt Olsson och Sörensen (2001), en uppdelning av materialet man samlat in. Vid en analys sönderdelas helheten till delar. I det här fallet ses intervjuerna som en helhet som måste brytas ned till mindre delar. Detta för att kunna göra jämförelse mellan de olika intervjuerna, i enlighet med studiens syfte. I analysen av studiens intervjuer har Alexanderssons (i Starrin & Svensson 1994) sätt att analysera resultat varit utgångspunkten. Där delas detta arbete in i fyra olika faser. Fas ett handlar om att bli förtrogen med datan och att skapa sig en helhetsbild. Detta gjordes genom att tillsammans granska och bearbeta samtliga intervjuer. Frågorna i intervjuguiderna för både elever och lärare bearbetades en i taget. Svaren granskades och sammanställdes sedan. Svaren jämfördes och likheter och skillnader försökte urskiljas mellan dem vilket stämmer överens med fas två. Jämförelserna gjordes först mellan elever – elever och lärare – lärare. I fas tre delades datan in i olika beskrivande kategorier. Vår tolkning av fas fyra innebär att man ska analysera hur de intervjuades uppfattningar förhåller sig till varandra. De jämförelser som gjordes i fas två bearbetades och elevsvar ställdes här mot lärarsvar.

Efter arbetet med att strukturera datan och urskilja olika teman påbörjades tolkningsfasen. Denna beskriver Backman (1998) som en egen fas där datan ska tolkas. Dock ansågs att denna fas började redan vid formuleringen av syftet och löpte genom hela arbetet med studien, för att nu i detta skede få karaktären av en djupare tolkning. Tolkningen innebär att analysen får en mening och att det går att dra slutsatser, menar Backman. Detta görs i studiens diskussionsdel under rubriken *avslutande tankar*.

2.7 Forskningsetik

Wallén (1993) menar att det finns ett nära samband mellan etik och kvalitet i en forskningsrapport. Kvalitativ forskning är förknippad med specifika problem när det handlar om etiken. Forskaren har vid dessa studier svårt att vara helt objektiv eftersom dess erfarenheter och värderingar spelar större roll och en viss tolkning alltid förekommer i högre grad i kvalitativ forskning än i exempelvis kvantitativ forskning.

När en studie görs finns det vissa etiska aspekter som måste uppfyllas. I studien valdes att använda oss av intervjuer och då kan det uppstå olika etiska svårigheter. Målet med forskningen är att finna ny kunskap och detta kan ibland inkräkta på människors integritet på ett negativt sätt. Det är viktigt att försöka hålla balansen på så vis att forskningen leder till något nytt men ändå inte kränker någon (Olsson & Sörensen 2001). Forskningsetik enligt vår mening är att respondenterna får tillräcklig information om syftet med studien samt att de får reda på att det är helt frivilligt att delta. Det är även viktigt att informera om vad som sedan kommer att hända med datan från intervjuerna. I överensstämmelse med Olsson och Sörensen (2001), är det viktigt att ingen av respondenterna känner sig kränkt eller obekväm.

Vetenskapsrådet (www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf 2007-12-08 13.57) har utarbetat fyra krav som forskare måste förhålla sig till när forskning ska bedrivas. Dessa är; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Det är främst kraven på information, samtycke och konfidentialitet som studien har sin utgångspunkt i. Nyttjandekravet handlar enligt Vetenskapsrådet om att personuppgifter inte får spridas eller lånas ut för ett vinstinriktat användande. Eftersom inga personuppgifter framgår i studien ansågs nyttjandekravet irrelevant. Informationskravet uppfylldes genom att ett missivbrev skickades ut om vad studien handlade om, villkoren för denna och att det var frivilligt att delta. Efter detta fick de berörda ge sina samtycken om de ville medverka vilket är vad samtyckekravet innebär. Detta går också ut på att deltagaren själv får bestämma när, hur och på vilka villkor intervjuerna ska ske. När det handlar om konfidentialitetskravet visar detta att vi som utför undersökningen har tystnadsplikt och att inga namn ska nämnas. Dessa tre krav påverkar studien på olika sätt. När det handlade om informationskravet uppstod dilemmat om hur mycket information som skulle finnas med i missivbrevet. Om missivbrevet innehöll allt för omfattande information fanns risken att vårdnadshavarna inte skulle vilja sätta sig in i denna information. Om det däremot hade varit otillräckligt med upplysningar om studien i brevet fanns risken att vårdnadshavarna inte fått tillräckligt med information. Därför utformades ett kort men ändå informativt missivbrev. Då alla brev inte kom tillbaka undertecknade kunde vi på grund av samtyckekravet inte heller påverka bortfallet. Eftersom underlaget ändå bedömdes vara tillräckligt valdes det ändå att gå vidare med studien. Ett annat problem som kunde ha uppstått var att respondenterna valde att avbryta intervjun och då hade vi varit tvungna att acceptera detta. Lärarrespondenterna fick också välja tillfälle och plats för intervjun vilket påverkade studiens utförande på

så sätt att vi var tvungna att anpassa oss efter respondentens önskemål även om det fanns en tidsram att följa. Detta medförde till viss del att både parter var stressade. På grund av konfidentialitetskravet valdes att utelämna alla namn i studiens resultat. Valet blev därför att benämna respondenterna som "elever" och "lärare". Ett etiskt förhållningssätt har eftersträvat eftersom det enligt vår mening är av stor vikt

2.8 Trovärdighet

Stensmo (2002) argumenterar för att all data som samlas in för en studie ska vara tillförlitliga och giltiga. Trovärdigheten bygger på tre begrepp; reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Även Stukát (2005) beskriver dessa begrepp. *Reliabilitet* innebär tillförlitlighet, *validitet* betyder giltighet och generaliserbarhet att dra allmänna slutsatser. Begreppen har mer betydelse i en kvantitativ studie, menar Stukát. Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet har inte lika stor betydelse i kvalitativa studier eftersom det i sådana studier inte handlar om att mäta kvantiteter utan om att undersöka kvaliteter. En kvalitativ studie är unik där tolkningar och erfarenheter har betydelse för trovärdigheten.

Trovärdigheten i studien beror på en rad olika faktorer och eftersom det är en kvalitativ studie bygger den mycket på tolkningar. Dessa tolkningar ska vara befogade och tillförlitliga enligt Stukát (2005). Eftersom forskaren enligt oss alltid är delaktig i intervjun kan denne heller aldrig bli objektiv utan forskaren blir i sin tolkning medagerande. Backman (1998) menar att det ställs höga krav på den som intervjuar både när det handlar om att värdera och tolka svaren. Risken finns att intervjuaren ställer ledande frågor och att det läggs in värderingar i respondentens svar, det vill säga att intervjuaren värderar det respondenten säger i form av positiv respons om den ger det "rätta" efterfrågade svaret. Vår erfarenhet av intervjuer är begränsad, både när det handlar om att formulera frågor och att genomföra intervjuer. Detta medförde att respondenterna kanske inte gavs tillräckligt med tid för att svara och att detta då påverkade respondenternas svar men vi ansåg ändå att informationen var tillräcklig för att svara mot studien syfte.

Även om Stukát (2005) hävdar att ett stort bortfall inte behöver påverka resultatet negativt kan det inte med säkerhet avgöras om det skulle ha påverkat studiens resultat. Rimligtvis tycker vi att detta borde ha påverkat resultatet eftersom bortfallet var så stort som en tredjedel. Man kan tänka sig att bortfallet hade haft en mindre effekt om större urval hade samlats in men eftersom studien är kvalitativ argumenterar vi för att detta inte hade någon betydelse. Detta på grund av att kvalitativa studier inte mäter ett specifikt antal utan mer handlar om att tolka människors uppfattningar.

Som intervjuare kan man aldrig veta om man får helt ärliga svar eftersom respondenterna medvetet eller omedvetet söker efter de svar som intervjuaren vill ha, menar Stukát (2005). När lärarna intervjuades hade samtliga tidsbrist och de uttryckte att de hade så mycket annat att utträta. Det fanns risk att svaren inte var helt genomtänkta och uttömmande. Intentionerna var att genomföra intervjuerna i lugna och avskilda miljöer, men i vissa fall fallerade detta på grund av lokalbrist och då blev det

yttre störningar. Detta gällde för både lärar- och elevintervjuerna. Andra orsaker i elevintervjuerna kan vara att eleverna kan ha påverkats av varandra när de svarade. Det beror mycket på vilken konstellation det blev i elevparen. Om den ene eleven var mer talför hakade den andra eleven bara på. Detta kan ha medfört att tillgång till alla elevers uppfattningar inte gavs. Många av eleverna hade även svårt att koncentrera sig på frågorna. Det var ibland mer intressant med saker som fanns i omgivningen eller till exempel hur Mp 3-spelaren fungerade.

En annan faktor som kan påverka studiens trovärdighet är vilken litteratur som använts och hur denna har använts. Stukát (2005) skriver att man ska vara medveten om vilken grad av vetenskapligt värde en källa har. Detta har reflekterats över och diskuterats ingående. Enligt Stukát (2005) är det viktigt att tänka på att vara källkritisk eftersom det som står i en bok inte behöver vara tillförlitligt. I inledningsfasen var vi mer öppna och tog till oss mer information. Då samma kunskap om ämnet inte fanns i inledningen av arbetet med studien kan det hända att mycket kanske togs för givet och vi kanske inte var så selektiva som vi hade behövt vara. När litteraturen sedan analyserades mer djupgående valdes de delar ut som svarade mot studiens syfte.

3 Resultat

Under detta avsnitt kommer resultatet att redovisas under olika kategorier vi utformat under bearbetningen av datan. För att kunna göra en jämförelse mellan elevers och lärares beskrivningar och uppfattningar har vi valt att under varje rubrik redovisa båda perspektiven där det varit möjligt. Eftersom vissa frågor endast ställdes till lärarrespondenterna fanns det inga elevsvar att jämföra med. Ett elevcitrat och flera lärarcitat finns med för att tydliggöra resultatet. Mycket värdefull information för studiens syfte utvanns av elevintervjuerna, dock gav elevrespondenterna inte så många uttömmande svar som kunde tas med som citat i studiens resultatdel.

3.1 Innehåll

Utifrån elev- och lärarintervjuerna görs en jämförelse som synliggörs genom att svaren ställs mot varandra.

3.1.1 Organisation av undervisningen

Eleverna åsikter om innehållet i bokstavsinnlärningen visar att det finns en likartad arbetsgång mellan lärarna när det handlar om att lära sig en ny bokstav vid den gemensamma genomgången. Gemensamt för undervisningen är att läraren visar hur bokstaven ser ut på tavlan, och att eleverna får träna på hur bokstaven låter tillsammans med läraren. Sagor, sånger och verser om bokstaven är också vanligt förekommande. De uppräknade momenten ingår i bokstavsundervisningen när eleverna ska lära sig en ny bokstav. Tillvägagångssättet i början med arbetet av en ny bokstav går till på ungefär liknande sätt. På en av skolorna hade dock läraren ett lite annorlunda arbetssätt än de övriga lärarna. Eleverna beskriver att läraren använder sig av katten Findus (Pettson-sagorna av Sven Nordqvist) när en ny bokstav introduceras. Findus berättar en saga om det han har i sin sagopåse och fiskar sedan ord och saker med bokstaven med veckans bokstav i. Findus ställer ordet i Pettsons snickarbod och eleverna får sedan säga och skriva ordet.

Lärarna beskriver att de vid den gemensamma introduktionen av bokstäverna väljer att ha genomgången på tavlan där de visar bokstaven, hur man skriver den, säger hur den låter och har ljudanalys. Variationen ligger i hur bokstaven introduceras. Bland annat förekommer dramatisering, sång, sagor, spårning, lyssna och att hitta saker i klassrummet på den bokstaven eller det ljudet, språklekar, konstruera bokstäver i olika material, forma bokstaven med kroppen. En av lärarna arbetar mycket med katten Findus som medhjälpare i bokstavsinnlärningen. Läraren har även en speciell dikt varje vecka med veckans bokstav som eleverna arbetar med under veckan.

Eleverna i klasserna beskriver att en gemensam faktor i det egna arbetet är att de arbetar utifrån ett arbetsschema med veckans bokstav. I detta schema arbetar de med olika moment och vi ser både likheter och skillnader mellan de olika skolorna. Det som överensstämmer är att alla elever får öva på att skriva bokstäverna och att färglägga dem. I två av klasserna får eleverna gå fram och skriva bokstäverna på tavlan. I den tredje klassen får eleverna skriva av orden som Findus fiskat och måla en liten bild till så att de förstår vad de har skrivit. De får också spåra bokstäverna samt arbeta i arbetsböcker med olika övningar. De arbetsböcker som nämnts är Trulle och Kiwi ABC. Det som skiljde sig mellan skolorna var att i två av skolorna fick eleverna skriva bokstäverna på tavlan. De fick också arbeta med bokstäverna via olika dataprogram och arbeta i Äppel-Päppel-böckerna med läsförståelse. En skola använde sig av något som eleverna kallade för Prickboken. I denna fick de skriva av veckans ord som Findus hade fiskat upp. De fick också arbeta med Röda och Gula lådan vilken innehöll olika typer av ljudanalysövningar. En av de andra skolorna arbetade med att eleverna fick lyssna på sagor och hoppa mellan de olika momenten i arbetsschemat

Lärarna uppger att de motiverar sina val av att variera och blanda arbetssätt med att alla elever är olika och lär på olika sätt. Olika barn kan behöva olika arbetssätt. En annan sa att hon av erfarenhet visste att metoden hon använde sig av fungerade och att det "fastnade". Lärarna menar att man ska fokusera på bokstavens ljud och inte på själva namnet. Det är ljudet du har användning av när du läser. En av lärarna uttrycker det såhär:

"Jag fokuserar ju på hur bokstaven låter, alltså dess ljud, inte på vad den heter utan på hur den låter."

En lärare uttryckte att hon ansåg att lärarna på förskolan gör fel när de mest koncentrerar sig på vad bokstaven heter. Enligt henne blir det då svårare för eleverna att lära sig läsa. Allt ska genomsyras av det bokstavsljud som man arbetar med. Det viktigaste är inte att kunna forma ett tecken utan att veta och känna hur tecknet låter.

3.1.2 Individanpassning och variation

Nästan alla elever upplever att läraren alltid gör på liknande sätt. Samma moment går igenom vid varje ny bokstav. Enda undantaget är att sagorna, berättelserna och sångerna är utbytta. Ett fåtal elever sa att de fick göra andra saker ibland, i mån av tid händer det att de får göra andra uppgifter som till exempel att göra skulpturer av saker som börjar på den bokstaven i lera eller titta i tidningar och ringa in bokstäver. Lärarna uppger att de elever som redan kan stora delar av alfabetet och har börjat läsa en del får vara med till viss del i den gemensamma genomgången ändå. Lärarna anser att även om eleverna kan läsa tidigt så kan de sällan skriva. Därför anser de att det är viktigt att alla elever är med vid de gemensamma genomgångarna för att träna just skriften. Sedan försöker de anpassa uppgifter och övningar efter elevens nivå. Enligt lärarna behöver en del elever inte göra ljudanalys eller öva på att forma bokstaven. Istället får de skriva längre ord eller hela meningar och jobba med läsförståelse. Eventuellt kan eleverna arbeta mer mot målen i år två om de redan är klara med målen i år ett.

Alla lärare anser att det är av stor betydelse försöka anpassa undervisningen efter varje elev. Eleverna ska inte anpassa sig efter sin lärare, utan tvärtom. Samtliga lärare poängterar också att det är viktigt att jobba med ljudanalysen. En lärare sa att hon försökte sitta ner med eleven och träna lite mer enskilt. En av de andra lärarna tror mycket på repetition, övning ger färdighet. Lärarna ansåg att det var viktigt att vara bekväm med det man gör som lärare och tro på det man gör för att eleverna då känner av detta. En av lärarna tycker det är synd att det råder lokalbrist, eftersom hon alltid tidigare haft en liten hörna där barnen kunde leka emellan arbetet om de skulle behöva det.

Lärarna menar att det är viktigt med variation, men inom fasta ramar. Allting ska vara känt så att eleverna känner en trygghet och en rutin i det de gör eftersom inlärningsklimatet blir bättre. Lärarna anser att man kanske kan byta vissa moment ibland eftersom elevernas motivation riskerar att minska om de får göra samma saker hela tiden. Det ska inte gå åt en massa tid och ork till att fundera på vad de ska göra och hur eleverna ska göra det Enligt lärarna är det av stor betydelse för en del elever att det faktiskt sker en variation eftersom de annars tröttnar och hittar på andra saker. Ett avslutande citat får belysa denna lärarsikt:

”Jag tycker att det är viktigt att mycket är förutsägbart och tryggt med fasta ramar så att eleverna inte ska behöva lägga energi på att undra, ”vad menar fröken här?”. Så man får göra olika saker för olika elever.”

3.2 Elevinflytande

”Det är fröken som bestämmer hur vi ska göra.”

Ovanstående citat beskriver de flesta elevers åsikt om sitt inflytande i bokstavsundervisningen. Eleverna svarar att de till stor del inte får bestämma något när det gäller den gemensamma bokstavsgenomgången. När det gäller hur lång tid eleverna ska arbeta med en bokstav uppger alla att det är läraren som bestämmer detta. Eleverna måste gå efter arbetsschemat och får inte själva välja vilken ordning de ska jobba med momenten. Några elever svarade att de får välja i vilken ordning de vill arbeta på arbetsschemat. Efter att eleverna arbetat klart med veckans bokstav välja en valfri bokstav att arbeta med, men i den tredje skolan svarade de att de aldrig fick välja själva. På frågan om alla elever alltid får göra samma sak svarade alla elever i den ena skolan att alla fick göra samma sak. I de andra två skolorna svarade eleverna att de fick göra olika saker beroende på om de jobbat klart med det de skulle. Vissa elever i en av dessa skolor svarade att de har olika svårighetsgrader på läsläxan och även i momenten på arbetsschemat.

Alla lärarna anser att eftersom eleverna inte har helhetsbilden för sin kunskapsutveckling klar för sig så kan man inte ställa kravet att de ska kunna planera sin undervisning själva. En av lärarna poängterar att det i skolan idag endast finns en skendemokrati eftersom eleverna inte är mogna att ta sina beslut helt själva. Med detta menas att eleverna tillåts att välja vad de ska göra, men det är redan bestämt innan vad

eleverna får välja mellan. Dock får alla eleverna välja bokstäverna på schemat och i vilken ordning på schemat de vill arbeta. Ytterligare en dimension av skendemokrati kan ges genom nedanstående citat:

”Ja, de får ju välja vilken ordning de gör schemat i men det är egentligen bara ett spel för gallerierna för de har inte så mycket inflytande.”

En av lärarna använder sig av tre olika svårighetsgrader på läseböcker. Dessa får eleverna välja själva. Andra elever får tillsammans med läraren välja vilka uppsatta mål i svenska de vill arbeta mot.

3.3 Lärstilar

Av elevsvaren kan vi utläsa att det finns variationer i hur eleverna anser att de skulle göra om de fick bestämma själva. Vissa elever vill ha egna böcker och välja ordning på bokstäverna och även ha två bokstäver varje dag. Någon elev vill börja lära sig de svåraste bokstäverna först för att det sedan skulle bli lättare att lära sig de andra. En del elever vill även gå igenom bokstäverna i alfabetisk ordning och titta på alfabetet. Några elever vill hitta på egna ord och andra vill ha det mer konkret genom att använda sig av till exempel pusselbitar med bokstäver på. Andra vill skriva mer och vissa svarar att de vill lyssna mer. En del elever vill lära sig mer enskilt men ändå med hjälp av fröken eller mamma. Elevernas svar när det gäller vad de skulle vilja arbeta mer med är även de olika. Måla mer, skriva mer, både berättelser och bokstäver, och lyssna mer är vanliga svar. En del elever svarar att de vill läsa mer sagor och att de vill sitta vid datorn. Att de vill göra allt som de redan gör förekommer också som svar.

När det handlar om elevers olika sätt att lära säger en av lärarna att hon gör på olika sätt och anpassar sig efter eleverna. En lärare säger *”Ja, det är ju tjugo olika sätt att lära eftersom jag har tjugo olika elever”*. En del elever skulle enligt henne klara sig på vilken metod som helst men för en del elever är det viktigt att man använder just deras sätt att lära. Det är viktigt att våga tänka utanför de vanliga ramarna och titta på vad som kan få just den eleven att växa. Hon berättar om en episod med en elev som hade svårt att forma bokstäverna, det blev bara spretigt och ryckigt. Eftersom eleven var väldigt musikalisk och dansant föreslog läraren att hon skulle tänka sig att hon dansade bokstäverna. Då klarade hon sedan av att forma de mjuka formerna eftersom hon tänkte i dansens banor. En annan lärare svarar att alla barn är olika och att det gäller att hitta vad som passar varje elev. Detta är enligt henne utmaningen i arbetet som lärare. Hon menar att hon inte kan veta vad som passar eleverna när en ny klass tas emot, utan hon måste hitta vad som fungerar för eleverna som enskilda individer. Att möta den enskilda eleven är viktigt och enligt henne ska det inte tas för givet att eleven bara kan undervisas på ett sätt. Därför är hennes åsikt att läraren måste vara lyhörd.

Elevernas förslag på hur de skulle vilja lära sig bokstäverna är ganska uttrycksfulla. De har många åsikter om hur läraren skulle kunna göra, medan ett fåtal inte riktigt vet vad de ska svara. Vissa är helt enkelt nöjda med hur det är medan andra vill skriva och

lyssna och sjunga mer. Att måla och leka bokstavslekar och arbeta med saker med bokstavsanknytning i lera är populärt. Någon vill sitta mer vid datorn. Att ha varsin fröken och att få mer hjälp från läraren svarar en del elever. Ganska många svarar att de vill bestämma själva hur de ska arbeta, hur lång tid de ska ha på sig och att de vill ha mer varierat arbete, göra olika saker. De mest udda svaren är att gå ut i skogen och att göra bokstäver i snön när man åker pulka.

Lärarna säger att elevers lärtilar har stor betydelse för deras arbete. En av dessa lärare svarar att hon alltid har barn som behöver få auditiv förstärkning. Vissa elever klarar enligt henne inte heller att sitta ned och lyssna alltför länge. En av lärarna säger att hon använder sig av det sättet hon märker att barn lär sig på. För en av lärarna var ordet lärtil okänt men hon kom fram till att det hade med att göra hur eleverna lär in. Hon säger att man inte kan göra på samma sätt, det måste finnas variation. En annan lärare tänkte på vilken stil hon hade när hon lärde ut och sa att hon blandade väldigt mycket eftersom hon hade svårt att hålla sig till en metod. En lärare sa så här:

”Jag tänker på det sättet du spontant använder när du vill lära dig saker och då tänker jag inte på skolan först och främst utan på hur du lär dig saker överhuvudtaget.”

3.3.1 VAKT – våra sinnen

På frågan om lärarna känner till begreppet VAKT svarar en av lärarna att hon känner igen orden, men inte har lärt sig något om detta från sin utbildning. En annan lärare känner inte heller till detta, men uppger att hon ändå tänker på att blanda in alla sinnen i sin undervisning på olika sätt. Hon brukar använda mycket bilder samt låta barnen forma bokstäverna med kroppen och ljuda och röra kroppen samtidigt. Hon tänker mycket på att få med sinnen i det hon gör framme vid tavlan och även på elevernas arbetsschema. En lärare känner till begreppet var för sig, men inte den förkortningen. Många gånger tror hon att hon gör det omedvetet. Hon tänker mycket på det visuella eftersom hon tycker det är viktigt att alla ser det som görs. Det auditiva är enligt henne också viktigt, men att det visuella tillgodoser mångas behov. Hon tänker på att få med så många sinnen som möjligt i varje moment. När eleverna svarar på frågan om på om de tycker det var lättast att lyssna, titta eller göra är alla tre svaren ganska högfrekventa, men de kommer i den här ordningen; göra, lyssna, titta. En av eleverna uttryckte det på detta sätt:

” Jag vill göra något själv. Ja, men man ska ju lyssna. Om man bara kollar så fattar man inte. Först måste man lyssna, sen skriva.”

3.4 Sammanfattning

Nedan följer en sammanfattning om vad vi kommit fram till i resultatet och detta redovisas utifrån både elev- och lärarperspektiv. Detta för att ge resultatet en överskådlighet.

Undersökningen visar att eleverna är ganska eniga om hur bokstavsundervisningen bedrivs. Vissa svar återkommer flera gånger medan andra är mer sällsynta. Eleverna är överens om att arbetet med bokstäverna utformas likadant. Det är enligt eleverna inte mycket variation i arbetet mellan de olika bokstäverna. De verkar dock ganska nöjda med detta arbetssätt. Vad det gäller det egna arbetet med bokstäverna ser det också ganska likt ut. Eleverna svarar att de arbetar efter arbetschema och en del elever redogör för vilka moment som ingår i schemat.

Det finns några drag som vi kan se när det gäller både den gemensamma introduktionen och det efterföljande egna arbetet. Samtliga lärare har någon form av gemensam genomgång vid tavlan där de förevisar hur veckans bokstav låter och ser ut. Sedan skiljer det en del på *hur* introduktionen utförs. En av respondenterna har tagit det ett steg längre genom att använda sig av en tredjeperson (katten Findus) som medhjälpare för att nå dit hon vill. För övrigt är det ganska traditionellt även om ingen av lärarna endast utgår från en läs- och skrivinlärningsmetod. Vid det egna arbetet får elever i samtliga klasser arbeta utifrån ett eget arbetsschema dock med lite olika utformning och på olika sätt. Samtliga lärare poängterar att variation mellan momenten i undervisningen av bokstäver är nödvändig för att stimulera eleverna. Detta ska dock ske utifrån fasta ramar.

Eftersom eleverna inte har tillräckligt stor insikt i vad de behöver lära sig tycker ingen av lärarna att eleverna är mogna för att få något större inflytande. Eleverna upplever att de oftast inte får vara med och påverka undervisningen. Inflytandet är alltså inte särskilt stort och det ligger i att i det egna arbetet få välja vilken bokstav som ska bearbetas eller att välja arbetsgång på schemat. Eleverna tycker också att alla får göra ungefär samma sak hela tiden. Några har dock uppmärksammat att en del får göra svårare eller lättare uppgifter.

Eleverna ger många olika förslag på hur de vill lära sig bokstäverna. En del elever vill ha mer konkret undervisning medan andra vill arbeta mer med att skriva och lyssna. Det är många elever som vill både titta, lyssna och göra konkreta saker i bokstavsinnläringen. Det finns dock en liten övervikt för att lära sig saker genom att göra. En stor del av eleverna har önskemål om att få bestämma mer över sin inläring, exempelvis när det handlar om mängden tid som de får ägna åt varje bokstav och hur de ska arbeta. Eleverna efterlyser också mer varierad undervisning.

Undersökningen visar att endast en av lärarna är bekant med begreppet lärstil och VAKT. Trots detta uppger lärarna att de tänker på att använda sig av flera sinnen i sin undervisning och att detta är av stor vikt för elevernas inläring. Det har också stor betydelse för deras pedagogiska arbete med bokstavsinnläring. Samtliga konstaterar att det finns lika många sätt att lära som det finns elever som ska läras.

4 Diskussion

Inledningsvis diskuteras under denna rubrik möjligheter och begränsningar med kvalitativ empirisk ansats, intervjuer och val av litteratur. Sedan följer en resultatdiskussion indelad i rubrikerna; *innehåll*, *inflytande* och *lärstilar*. Diskussionen avslutas med förslag på *fortsatt forskning* och *avslutande tankar*.

4.1 Metoddiskussion

Här diskuteras möjligheter och begränsningar med valen gällande studiens syfte och metod. Det beskrivs även hur studien skulle kunna ha blivit om valen gjorts annorlunda.

Ambitionen med studien var att fånga elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om undervisningen av bokstäver, samt elevers olika sätt att lära. Studien skulle även visa och jämföra hur elever och lärare upplever elevers inflytande. Det handlar alltså om att undersöka människors upplevelser. När det gäller att undersöka människors upplevelser av olika fenomen är en kvalitativ studie det ideala, enligt Wallén (1993). Vi utgick från vårt syfte och ansåg efter att ha granskat detta närmare att det var en kvalitativ studie som skulle utföras därför att kvalitativa studier bygger på människors uppfattningar. Motsatsen till en kvalitativ studie är en kvantitativ sådan. På grund av att syftet med studien inte innefattar någon intention om att på något sätt få fram något statistiskt mätbart resultat, valdes kvantitativ studie bort. Den vanligaste datainsamlingsmetoden för en kvalitativ studie är enligt Backman (1998) intervjuer. Studiens data samlades därför in genom intervjuer med av oss utvalda respondenter. Anledningen till att detta sätt valdes är att det är det optimala sättet när det handlar om att ta reda på människors uppfattningar enligt Olsson och Sörensen (2001). För att få reda på vad en människa tycker och upplever är det enda sättet att ställa frågor. Hade istället observationer valts som datainsamlingsmetod tror vi att respondenternas uppfattningar inte kommit fram på samma sätt, eftersom en människas inre upplevelser inte kan ses med blotta ögat. Emellertid kan det kanske ha gett studien mer tyngd om vi efter intervjuerna hade utfört observationer för att så att säga styrka respondenternas utsagor. Då kanske vi hade kunnat se om lärarrespondenterna verkligen arbetar enligt det sätt som de svarade vid intervjuerna.

Både pilotstudier och intervjuerna valdes att utföras enskilt av oss, även om bearbetningen skedde tillsammans. En begränsning med att vara ensam intervjuare är att man är ensam om att tolka det som sägs i intervjun och kanske missar en del av informationen. Detta åtgärdades genom att spela in intervjun så att ingenting gick förlorat. Eftersom intervjuerna spelats in kunde vi vid ett senare tillfälle ändå ta del av varandras intervjuer. På grund av att intervjuerna utfördes enskilt fanns det begränsade möjligheter att tyda och tolka kroppsspråk samt engagemang. Då studien inte syftade

till att undersöka känslomässiga aspekter ansågs att sådana kroppsliga uttryck inte var relevanta. Transkriberingen utfördes inte exakt ordagrant. Dialektala ord ändrades så att skriften skulle bli lättare att läsa. Pauser och skratt utelämnades eftersom de inte ansågs ha någon betydelse för studien då det inte handlade om *hur* respondenterna uttryckte sig utan om *vad* de uttryckte. En fördel med att vara ensam intervjuare är att situationen blir mer avspänd och att man får känslan av ett personligt samtal. Befring (1994) menar att det är viktigt att intervjun får karaktären av ett personligt samtal. På grund av detta valdes intervjuerna att utföras enskilt. Är man fler intervjuare än respondenter finns risken att intervjusituationen mer upplevs som ett slags förhör än ett samtal och obalans i intervjusituationen då kan uppstå. Konsekvensen av en sådan situation kan bli att de svar som krävs för att uppfylla studiens syfte inte erhålls.

Inledningsvis utfördes pilotstudier eftersom dessa gav oss en möjlighet till att kontrollera frågorna, den tekniska utrustningen och en möjlighet till att uppbringa mer erfarenhet av intervjuteknik. Om inte dessa studier genomförts hade vi inte haft kunskap om frågornas relevans och vi hade förmodligen känt oss mer osäkra i utförandet av intervjuerna. Eftersom syftet med pilotstudierna i inledningsfasen var att pröva intervjuguiden samt att öka vår erfarenhet av intervjuer som datainsamlingsmetod, valdes det att inte ta med pilotstudierna i resultatet i huvudstudien. En annan anledning var att vi genom huvudstudies intervjusvar fått tillräckligt med data för att kunna uppfylla studiens syfte. Vid reflektioner efter studiens genomförande insågs dock att pilotstudiernas resultat kunde ha använts i huvudstudien. I efterhand kan vi se att främst lärarrespondenternas svar i pilotstudien hade berikat studien. Huvudstudiens elevintervjuer utfördes med två elever åt gången för att elevernas svar skulle berika varandra. Urvalet skedde slumpvis genom att eleverna intervjuades utan inbördes ordning efter de undertecknade missivbrev. Detta resulterade i att vissa elevkonstellationer fungerade och andra inte. Om läraren istället hade valt ut eleverna som skulle ingå i varje par kunde detta ha bidragit till att eleverna i paren hade passat bättre ihop och att svaren blivit mer utförliga. Hade eleverna däremot inte passat bra ihop hade detta troligen fått en negativ effekt på svaren. En möjlighet vi såg med intervjuer i par var att eleverna då hade möjlighet att stötta varandra. Vid tidigare intervjuer under lärarutbildningen har vi uppmärksammat att elever som intervjuas enskilt ofta blir nervösa, blyga och får svårt att uttrycka sig. Skulle studien ha utförts enbart genom enskilda intervjuer tror vi att eleverna hade varit mer tystlåtna och svaren hade blivit mindre utförliga. Om eleverna istället var två vid intervjutillfället fanns en möjlighet till att de kände sig mer trygga, vågade prata mer, samt att de kanske fick klarhet i sina egna upplevelser med hjälp av kompisens svar. Begränsningar med detta sätt att intervjua är att eleverna kan påverka varandra och varandras svar för mycket. Vid vissa av intervjuerna upplevdes att den elev som var mer verbal och framåt förde hela intervjun medan den andre eleven antingen höll med eller var tyst. Vid dessa tillfällen finns risken att vi missat värdefull information. En konsekvens av att intervjua yngre elever är att de eventuellt är för oerfarna av att reflektera över sitt lärande. De har heller inte så mycket erfarenhet av skolsituationen ännu eftersom de inte gått så länge i skolan. Trots detta upplevs svaren som tillräckliga för studiens syfte. Om studien istället hade utförts med äldre elever hade dessa förmodligen varit mer medvetna om sitt eget lärande eftersom de har mer vana av skolan. Kanske hade mer utförliga svar fåtts. Hade då datan blivit mer omfattande och detaljerad? Valet av lärarrespondenter föll på lärare som vi hade någon form av

tidigare relation till. Möjligheter som sågs med detta var att det kändes tryggt, både för vår egen och för lärarens skull. Lärarna visste vilka vi var och detta skulle kunna leda till att de blev mer öppna och pratsamma i intervjun. En begränsning är dock att respondenterna kanske tog för lätt på intervjusituationen och kände sig för bekväma och inte svarade tillräckligt utförligt. Hade andra lärarrespondenter valts utifrån andra kriterier skulle utgången av intervjuerna möjligen ha blivit annorlunda. Om respondenterna hade varit okända för oss fanns en risk att intervjusituationen skulle ha blivit ansträngd och konstlad. Vid begründandet av vilka möjligheter och begränsningar som fanns sågs fler möjligheter än begränsningar i att vara bekant med lärarrespondenterna.

När det gäller litteraturen i studien valdes litteratur i enlighet med studiens syfte, som rör undervisning av bokstäver, elevinflytande och lärstilar. Det fanns mycket information att hämta, dock inte mycket nyskriven litteratur i bokform. De nya källorna som finns är främst avhandlingar och artiklar. Det kan dock konstateras att lärstilar är ett omdiskuterat och debatterat ämne. En del av studiens referenser består av äldre litteratur, men efter att ha tagit del av nyare litteratur kan vi se att det som skrivs idag har flera likheter med äldre studier. Därför spelar det ingen avgörande roll att en del äldre källor finns med. Litteraturen valdes att läsas enskilt och en möjlighet med detta är att man då kan ta del av ett bredare utbud och göra fler djupgående sökningar. En begränsning är att alla är olika individer och läser och tolkar information på skilda sätt. Å andra sidan kan detta även vara en tillgång eftersom man ser olika aspekter av samma sak som sedan kan diskuteras och reflekteras över.

4.2 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen diskuteras studiens resultat under passande temarubriker. Förslag på fortsatt forskning ges samt avslutande tankar och uppfyllelse av studiens syfte.

4.2.1 Innehåll och organisation av undervisningen

I studien framkommer att lärarna uppger att de använder sig av olika metoder och arbetssätt när de introducerar en ny bokstav för sina elever. Elevrespondenterna uppfattar inte dessa variationer särskilt väl utan tycker för det mesta att arbetssättet är detsamma. Detta tycker vi är intressant med tanke på att lärarna medvetet utgår från att variera sig efter bästa förmåga och eleverna ändå inte lyckas uppfatta denna variation. Vad kan detta bero på blir vår fråga? Kanske beror det på att eleverna i undersökningen är för unga för att reflektera över sitt lärande på en högre nivå? De kanske också är så inriktade på att enbart lära sig bokstäverna att de inte tänker på eller uppfattar hur de lär sig dessa. Till största del får de alltid göra ungefär samma moment och på grund av detta tror vi att eleverna inte kan se nyanserna i undervisningen, utan alltid upplever att det är samma delar som utförs. Att delarna utförs på ett annorlunda sätt från gång till gång uppmärksammas inte. Vad kan då lärarna göra ytterligare för att variationen ska uppfattas bättre av eleverna? Boström (2004) påpekar att lärare behöver en ”bredare

metodisk repertoar” (s 14). Det tolkar vi som att lärarna behöver använda sig av flera olika metoder och hela tiden förnya sig för att tillgodose elevernas behov. Detta tycker vi låter riktigt eftersom alla lär på olika sätt. Utifrån lärarintervjuerna i studien kan vi se att variationen finns i undervisningen men att den inte är tillräcklig eftersom eleverna inte uppfattar denna variation. Med detta menas att undervisningen oftast utgår från samma moment och att endast ett fåtal sinnen stimuleras. Eleverna efterlyser mer kinestetisk undervisning för att de upplevde att de lärde sig mer då. Detta definierar Boström (2004) som traditionell undervisning och det innebär att inläringen mestadels sker via synen och hörseln. Detta överensstämmer också med svaren från elevintervjuerna. Vi anser att undervisningen inte behöver utgå från en mängd olika moment utan det är *hur* man varierar sig som är relevant. Det vill säga att undervisningen utgår från ett och samma moment men att man i det man gör stimulerar fler sinnen på samma gång, något som även Kullberg (2006) poängterar. Exempelvis kan man både tala om bokstaven så att eleverna får den auditiva delen, skriva den så att de får en visuell bild och sjunga eller forma sig som bokstav för att få känna och göra med kroppen för att få en kinestetisk upplevelse. En del elever behöver också ha någonting i händerna för att kunna lyssna uppmärksamt, även om ”fingrandet” inte alltid är så uppskattat enligt Kullberg (2006). Stadler (1998) framhåller att lärare ska observera sin elevgrupp för att kunna reflektera över hur undervisningen ska utformas. Kullberg (2006) är av samma åsikt och menar att eleverna har olika sätt att lära och att läraren måste ta reda på hur elevernas sätt att lära kan användas i undervisningen. Organisationen av undervisningen måste alltid anpassas efter elevernas behov. Detta finner vi stöd för i våra lärarintervjuer då lärarna uttrycker att de försöker möta och anpassa undervisningen efter varje elevs behov. De menar att man inte kan ha samma sorts undervisning för en hel klass utan ha tjugo olika sätt att undervisa på. Vi vill poängtera att eleverna inte ska behöva anpassa sig efter sin lärare utan det är läraren som ska anpassa sig efter sina elever. På grund av detta ska lärare skapa förutsättningar för alla olika sätt att lära eftersom skolan ska bygga på en individanpassad undervisning. Frågan är hur det ska organiseras? Om lärare utgår från att inkludera flera sinnen i undervisningen får de automatiskt ett annat arbetssätt. Det behöver inte betyda större arbetsbelastning, snarare en annan arbetsfördelning. Eleverna måste också medvetandegöras om hur och varför de ska lära sig saker. Det måste finnas konkreta mål att koppla lärandet till för att eleverna ska kunna se meningen med detta. Sett ur ett längre perspektiv anser en av lärarna att eleverna exempelvis kan tillfrågas om sitt drömyrke och att en diskussion kan föras kring varför eleverna behöver lära sig saker i skolan. Det kan till exempel handla om bokstavsinläring och då ge motivation till eleverna varför de ska lära sig läsa och skriva.

4.2.2 Elevinflytande

Lärrrespondenternas åsikter om elevinflytande är att eleverna är för unga för att ha något inflytande över undervisningen i högre grad och att eleverna därför behöver fasta ramar. Kullberg (2006) anser att det är fördelaktigt om arbetet med bokstavsbearbetningen följer ett schema och att kontinuitet är mycket viktigt för eleverna. Eleverna har behov av att det finns ett sorts schema där samma övningar hela tiden upprepas. Detta är något som uppmärksammas utifrån studiens intervjuvar. En respondent i studien hävdar att det finns en skendemokrati i skolan när det handlar om

elevinflytande och vår tolkning är att detta gäller skolan i stort. Enligt denna lärare har eleverna inget egentligt inflytande eftersom de moment och det innehåll eleverna får välja mellan redan är förbestämt. Detta är en ny tanke för oss och efter att ha reflekterat över det undrar vi om det verkligen finns någon äkta demokrati i skolan. I Lpo 94 poängteras att eleverna ska ha inflytande och att skolans undervisning ska bedrivas i demokratiska former. Vår tolkning av lärarens uppfattning är att hon med skendemokrati menar den demokratin som finns mellan lärare och elev, alltså hur mycket inflytande eleverna har på undervisningen. Det är enligt oss en svår balansgång att som lärare bedöma hur mycket inflytande eleverna ska ha och få.

De flesta av eleverna i studien tycker att de inte har något inflytande över de arbetsätt eller de övningar som ingår i arbetsschemat. Det enda de har inflytande över är att de ibland får välja vilka bokstäver de ska arbeta med. Studien visar dock att eleverna uppskattar att få små valmöjligheter även om dessa valmöjligheter endast innebär att få välja bokstav. Elever och lärare delar uppfattningen om hur stort elevinflytandet är i undervisningen men det finns dock önskemål från elevernas sida om att få mer inflytande över innehållet i undervisningen. I Lpo 94 betonas att eleverna ska utvecklas i att ta ansvar och utöva inflytande över sitt eget lärande. Vad kan inflytande i bokstavsundervisningen innebära för en sjuåring? Egna erfarenheter av elevinflytande visar att det är beroende av elevens mognad om det fungerar eller inte. I tidiga åldrar kan eleverna få inflytande genom att läraren ger dem möjlighet att välja inom de fasta ramarna, exempelvis genom att eleverna får bestämma i vilken ordning de vill arbeta med uppgifterna i arbetsschemat.

4.2.3 Lärstilar och kunskapssyn

Flertalet elever säger att de vill arbeta med sina favoritmoment i den redan befintliga undervisningen om de fick bestämma själva hur de skulle vilja lära sig bokstäverna. Samtliga av dessa moment handlar om att arbeta praktiskt, både med händerna och kroppen, det vill säga kinestetiskt och taktilt. Slutsatsen blir således att många av eleverna vill ha mer av kinestetiska och taktila inslag i undervisningen av bokstäver. Det finns även de elever som vill skriva och lyssna mer, således elever som föredrar en auditiv och visuell kunskapsförmedling. Det är den auditiva och den visuella undervisningen som förekommer mest i skolan. Lärarna i studien tror att eleverna behöver mer visuell förstärkning vilket kolliderar med elevernas behov och uppfattningar. Hur kommer det sig att det märks så tydligt att eleverna i det första skolåret saknar den kinestetiska undervisningen? En teori vi har om detta är att arbetsätten i skolan skiljer sig åt från de i förskolan. I förskolan tas mer hänsyn till elevernas olika sinnen. Förskolans verksamhet bygger mer på lek och rörelse där är aktivitetens tyngdpunkt är lagd på att barnen får röra sig mer och i skolan är situationen den omvända, det vill säga att där råder det ”springförbud”. I den snabba förändringen som sker mellan förskola och skola hinner förskolebarnen inte ställa om sig till att bli skolelever. Eftersom det auditiva och det visuella sinnet stimuleras mest i skolan hamnar det kinestetiska sinnet i bakgrunden och eleverna saknar då den kinestetiska förstärkning de fått i förskolan. För att undvika att detta uppstår måste ett tätare samarbete ske mellan förskola/skola och övergången måste bli mindre märkbar. Lärarna i de båda skolformerna bör ta mer del av varandras arbete och framförallt anser

vi att lärarna i skolan behöver influeras mer av förskolläraernas arbetssätt. Det är alltså av största vikt att lärare reflekterar över hur undervisningen planeras och utformas samt ökar sin medvetenhet om att alla sinnen måste få utrymme och chans till utveckling även i skolan.

Lärarna i studien anger att de varierar sina arbetssätt eftersom alla elever lär på så olika sätt. En lärare anser att många elever är sådana att de kan lära sig lika bra genom flera olika sinnen, men att det finns vissa elever som är mer beroende av undervisning genom deras mest framträdande sinne. Även om en elev har ett mer framträdande sinne tror vi att det kan vara en fördel att sträva mot att utveckla elevens andra sinnen också. Det handlar om att utveckla eleven så att de får fler ”verktyg” för att lära sig än de redan har. Att utveckla fler sinnen ger fler styrkor och detta underlättar elevens lärande och utveckling (Boström 2004). Vi menar att detta görs genom att bedriva en undervisning som är varierad och tar tillvara alla sinnens möjligheter.

Vilka omständigheter kan då ligga bakom lärares val i bokstavsundervisningen? Vi tror att de val lärare gör beror på olika faktorer, bland annat deras kunskapssyn, utbildning, påverkan från läroplanen och skolledningen. Det finns givetvis flera faktorer som kan påverka de val som lärare gör. Kunskapssynen härstammar från både uppfostran, utbildning samt positiva och negativa erfarenheter som finns från ens egen skolgång. Själva har vi alltid burit på vissa grundvärderingar men genom vår utbildning har dessa medvetandegjorts och vår kunskapssyn har utmanats samt djupnat. Lärare bör bli medvetna och reflektera över sin kunskapssyn, eftersom denna präglar undervisningen i så hög grad. En annan faktor som påverkar lärares val är organisationen av den enskilda skolan och riktlinjerna i läroplanen. På en del skolor finns ett utarbetat synsätt som gör att lärarna känner sig manade att följa detta och det kanske leder till att kunskapssynen behöver omvärderas. Vilken kunskapssyn ligger då bakom lärarrespondenternas val av arbetssätt? Vi tolkar det som att lärarna delvis är inspirerade av en empiristisk kunskapssyn. Empiristiska tankar syns i lärarnas undervisning eftersom de, medvetet eller omedvetet, ser till att eleverna får använda olika sinnen i bokstavsundervisningen. Enligt Aristoteles är det viktigt med repetition i undervisningen för att skapa en vana hos eleverna (Kroksmark 2003). Detta syns i studien genom att lärarna understryker vikten av repetition och att ha ett arbetsschema med fasta ramar. När det gäller lärarnas elevsyn kan vi ana konstruktivistiska och pragmatiska influenser. Utifrån lärarnas svar uttolkas att de anser att eleverna bör ha en aktiv roll i sitt lärande. Eleverna har sitt arbetsschema där de arbetar självständigt med olika övningar och de har även möjligheten att välja i vilken ordning de vill arbeta med övningarna. Detta kan ses som en konstruktivistisk elevsyn, vilket enligt Piaget (Stensmo 2007) beskrivs som en elevsyn där eleven måste vara aktiv och själv konstruera sina kunskaper. Även Deweys pragmatiska tankar om att eleven lär sig genom att aktivt experimentera och pröva på egen hand går att härleda till de tillfällen i undervisningen där eleverna får arbeta med pussel och dator.

Det finns mycket kritik kring teorin om lärstilar, till exempel mot att lärarrollen förändras, hur detta ska fungera i praktiken organisatoriskt sett, att elever kan ha olika lärstilar i olika situationer och att eleverna får olika etiketter samt placeras i olika fack. Göthson (2006) låter ana en underliggande rädsla för att man genom begreppet lärstilar kategoriserar elever och placerar in dem i fack. Vi tycker inte att lärstilar handlar om att

sätta en slags diagnos på eleverna. Lärare behöver inte benämna eleverna som auditiva eller visuella, de ska enbart ha det i åtanke när de planerar och utvärderar sin undervisning. Dunn, Dunn och Treffinger (1992) anser att det är bra om eleverna har kunskap om sin egen lärtill och vi kan hålla med om att det är en fördel att vara medveten om hur man lär sig på bästa sätt men återigen behöver läraren inte uttala orden kinestetisk eller auditiv när de pratar med eleven. Det räcker helt enkelt med att reflektera tillsammans med eleverna om hur de upplever att de lär sig på bästa sätt och sedan ta hänsyn till detta i undervisningen. Tre viktiga komponenter när det handlar om lärarens och elevens gemensamma reflektion är lyhördhet, kommunikation och relation. Vi ser det som en cirkel där dessa tre måste finnas med för att en djupare reflektion ska kunna uppnås. För att kunna skapa en givande kommunikation mellan lärare och elev måste läraren vara lyhörd för elevens tankar och behov. Lyhördhet är förutsättningen för en god relation och denna relation måste finnas för att det ska bli en givande kommunikation som bidrar till en ökad reflektion.

Boström (2004) har funnit att många lärare kritiserar lärtillsteorin som metod på grund av att lärarrollen förändras. Lärarna tycker att det blir mer arbetskrävande och de tror att teorin om lärtill kan vara en trend som kommer att falla i glömska så småningom. Vi tror att många lärare förstör arbetsbördan med att undervisa utifrån olika lärtill. Många av dem gör redan detta omedvetet, åtminstone i bokstavsundervisningen. Vi anser att lärare måste sträva efter ökad medvetenhet och tänka på att variera sin undervisning så att alla sinnen stimuleras, inte bara i bokstavsundervisningen utan även i övrig undervisning. I studien har vi sett att eleverna vill använda flera olika sinnen för att lära. Det är många inom skolan och även utanför den som fokuserar på att lärtill måste användas som *en metod* när det inte behöver vara så. Eisner (2004) frågar sig hur en skola som fokuserar på lärtill skulle se ut. Hur ska den organiseras när skolan idag fokuseras på likheter istället för olikheter? Både Kroksmark (2006) och Eisner (2004) menar att det blir svårt att utforma undervisningen eftersom olika elever kan ha olika lärtill i olika situationer. En konsekvens av att skolor arbetar olika är att det skulle vara omöjligt att jämföra elevers prestationer och även skolor sinsemellan. Återigen bör det påpekas att vi anser att lärtill inte ska ses som en metod, utan snarare som ett tankesätt. Med det menar vi att en medvetenhet om elevers olika sätt att lära ska finnas med i undervisningen. Om man tänker i dessa banor tror vi inte att skolan som organisation skulle behöva ändras så mycket egentligen. Skillnaden skulle kanske istället bli att elevers förutsättningar för lärande ökar.

4.3 Fortsatt forskning

En aspekt att fortsätta forska kring är varför elever och lärare inte ”talar samma språk”, det vill säga har olika uppfattningar om variationen i undervisningen. Lärarna menar att de varierar sig mycket och ofta men eleverna uppfattar inte detta. Vad beror detta på? I studien fokuseras mycket på olika sätt att lära, lärtill. Detta har främst gjorts ur ett elevperspektiv men det vore även intressant att fortsätta att forska om lärtill och då kanske istället ur ett lärarperspektiv. Vilken betydelse har lärares egen lärtill för hur denne planerar, utformar och utvärderas sin undervisning?

4.4 Avslutande tankar

Avslutningsvis redogörs för huruvida studiens syfte blivit uppfyllt. För att kunna visa detta väljs här att presentera syftet igen. Slutligen diskuteras även konsekvenser för undervisning och skolutveckling.

Studiens syfte är att fånga elevers uppfattningar och lärares beskrivningar om elevers olika sätt att lära och elevinflytande vad det gäller elevernas handlingsutrymme i sitt lärande. Detta studeras med hjälp av bokstavsundervisning i skolans första år. Datainsamlingen har utförts genom att intervjua elever och lärare om hur de upplever och arbetar med undervisningen av bokstäver. Några slutsatser som kan dras av resultatet är att det är vanligt att lärare inte bara använder sig av ett arbetssätt, utan blandar flera. Dessutom tycker lärarna att de använder sig av ganska stor variation i undervisningen, men att döma av elevernas svar verkar eleverna inte uppleva detta. Vi har kommit fram till att lärarna behöver bli mer medvetna om och lyhörda för elevernas uppfattningar och behov i undervisningen.

Utifrån elevernas uppfattningar och lärarnas beskrivningar av undervisningen av bokstäver har vi kunnat jämföra deras åsikter och sett både likheter och skillnader. Lärarna tycker även att eleverna har vissa valmöjligheter i det egna arbetet med arbetsschemat. Dock har eleverna inte uppfattat detta, utan enbart att de får välja bokstav när de är färdiga med veckans bokstav. De flesta elever anser också att alla alltid får arbeta med samma moment och om man ser till lärarnas svar menar de att de försöker anpassa momenten efter varje elevs behov, fast momenten i stort sett ser likadana ut. Samtliga lärare är därmed medvetna om att alla elever är olika och att undervisningen bör utformas för att möta varje elev optimalt. Vi har kommit fram till elevinflytande är beroende av elevens mognad om det fungerar eller inte. I tidiga åldrar kan eleverna få inflytande genom att läraren ger dem möjlighet att välja inom fasta ramar.

Vi har funnit att lärarna säger att de är omedvetna om begreppet lärstilar och men att de ändå tänker mycket på att eleverna får använda sig av sina olika sinnen. Slutsatsen blir därför att detta verkar vara något "inbyggt" hos varje lärare. Kanske beror detta på deras kunskapssyn, utbildning och påverkan från läroplan och skolans organisation. Intervjuerna visade däremot att eleverna tyckte att den förstärkningen inte var tillräcklig och ville därför göra och lyssna mer. Här kan utläsas att eleverna vill ha mer kinestetisk och auditiv förstärkning. Detta visar på att elevernas faktiskt resonerar kring sitt eget lärande och att de har tankar om hur de vill lära sig. Något som uppmärksammas är att lärarna tror att eleverna behöver ha mer visuell förstärkning och anpassar därför sin undervisning efter detta, vilket då kolliderar med elevernas uppfattningar och behov. Slutsatsen vi drar är att lärarna är medvetna till viss del om detta, men att de kanske behöver bli ännu mer medvetna. Studien visar också att lärare upptäcker och reflekterar över sin kunskapssyn men att de inte sätter ord på och kommunicerar kring denna.

Det viktigaste som studien kan bidra till när det gäller konsekvenser för undervisning och skolutveckling är att ett lärstilsanpassat arbetssätt egentligen inte behöver innebära mycket mer arbete och resurser än vad som redan förekommer. Det handlar inte om att

förändra skolorganisationen utan om att utveckla tankesättet hos alla som arbetar i skolan. Tack vare studien har vi fått klarhet i betydelsen av att lärare reflekterar över sin egen elev- och kunskapssyn för att kunna utforma en undervisning som tillgodoser varje elevs unika behov. Avslutningsvis vill vi poängtera att det viktigaste är att lärare får ett ökat medvetande om alla elevers olika sätt att lära för att på så sätt kunna variera undervisningen av bokstäver så att elevernas alla sinnen stimuleras. Dessa förutsättningar leder enligt vår åsikt till ett ökat individuellt lärande.

5 Referenser

Aborn, M. (2006). An intelligent use for belief . *Education*, Fall (elektronisk) Vol 127, issue 1 p 80-93. Tillgänglig: [www.gotlib.göteborg.se/databaser/teacher reference center/ search. multiple intelligences.](http://www.gotlib.göteborg.se/databaser/teacher_reference_center/search_multiple_intelligences)(Hämtad: 2007-09-26 17:48.)

Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* S. 111-136. Lund: Studentlitteratur.

Alm, L-G. (2002). *Gula idéer sover lugnt*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Befring, E. (1994). *Forskningsmetodik och statistik*. Lund: Studentlitteratur.

Boström, L. & Wallenberg, H. (1997). *Inläring på elevernas villkor - inlärningsstilar i klassrummet*. Jönköping: Brain Books .

Boström, L. (2004). *Lärande och Metod. Lärstilsanpassad undervisning jämfört med traditionell undervisning i svensk grammatik*. Jönköping: Jönköping University Press.

Carlgren, I. (1994). Från klassundervisning till eget arbete. Den tröga skolan och pedagogiska modeflugor. *Praxis 2*.

Dunn, K., Dunn, D.& Treffinger, D. (1992). *Alla barn är begåvade – på sitt sätt*. Jönköping: Brain Books.

Eisner, E. (2004). Multiple intelligences: its tensions and possibilities (elektronisk). *Teachers college record v 106 n1* p 31-39 Jan 2004. 9pp. (Peer Reviewed Journal) Tillgänglig: <http://web.ebscohost.com/persefone.his.se/ehost/pdf>. (Hämtad: 2007-09-28 08:43.)

Grinder, M. (1991). *Ledarskap och lärande i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.

Göthson, H. (2006). När alla idéer träffas blir det en jätteidé. *Pedagogiska magasinet nr 3. s 28-33*. Stockholm: Lärarförbundet.

Hartman, S. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet. Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Hargreaves, A. (1998). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur

Holmqvist, M. (red.) (2006). *Lärande i skolan. Learning study som utvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.

Krantz, J. & Persson, P. (2001). *Sex, godis och mobiltelefoner - pedagogik underifrån*. Lund: Moped.

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

Kroksmark, T. (2006). Dags att lägga IKEA-pedagogiken på hyllan. *Pedagogiska magasinet nr 3*, s 40-45. Stockholm: Lärarförbundet.

Kullberg, B. (2006). *Boken om att lära sig läsa och skriva*. Malmö: Gleerups Utbildning

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.

Moran, S. Kornhaber, B. & Gardner, H. (2006). Orchestrating multiple intelligences. *Educational leadership*, (elektronisk) 00131784, Sept 2006 vol 64, issue 1, p23-28. Tillgänglig: [www.gotlib.göteborg.se/databaser/teacher reference center/ search. multiple intelligences/](http://www.gotlib.göteborg.se/databaser/teacher%20reference%20center/search/multiple%20intelligences/) (Hämtad: 2007-09-26 17:48.)

Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet - Lpo 94. (elektronisk). Tillgänglig: [www.skolverket.se/lagar och regler/läroplaner](http://www.skolverket.se/lagar%20och%20regler/läroplaner). (Hämtad: 2007- 10-11 13:15.)

Maltén, A. (2002). *Hjärnan och pedagogiken - ett samspel*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, F. & Tsui, A. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Olsson, H. & Sörensen, S. (2001). *Forskningsprocessen. Kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Skolverket (1999). *Inflytandets villkor. En rapport om 41 skolors arbete med elevinflytande*. Stockholm: Statens skolverk.

Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.

Stadler, E. (1998). *Läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.

Steinberg, J. M. (1994). *Den nya inlärningen*. Solna: Ekelund.

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.

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

Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. (elektronisk)

Tillgänglig: http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf

(Hämtad 2007 – 12 – 08 13:57)

Wallén, G. (1993). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Österlind, E (red) (2005). *Eget arbete en kameleont i klassrummet. Perspektiv på arbetsätt från förskola till gymnasium*. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1 – missivbrev elev

Hej!

Vi är tre studenter på Högskolan i Skövde som nu går sista terminen på lärarutbildning för tidiga åldrar. Vi ska skriva ett examensarbete och detta kommer att handla om elevers resonemang kring sitt eget lärande när det gäller bokstavsinlärning. För att kunna genomföra studien behöver vi göra intervjuer med alla elever i klassen. Vi vill påpeka att det inte föreligger något tvång om att vara med men det vore bra om vi fick göra en intervju med ditt barn. Denna kommer att ske under skoltid och läraren är informerad om detta. Ditt barn kommer att tillfrågas om det kan tänka sig att vara med på en intervju och också informeras om att det när som helst kan välja att avbryta den. Ditt barn kommer att vara anonymt eftersom arbetet inte kommer att innehålla några bilder eller namn. Vårt arbetsmaterial kommer att förstöras när studien är gjord.

Är det något ni undrar över får ni kontakta oss så berättar vi mer om vilka frågor som ingår i intervjun.

För att kunna genomföra intervjun behöver vi ditt och ditt barns samtycke, därför ber vi dig om en underskrift. Undertecknat brev lämnas tillbaka till ditt barns klasslärare.

Med vänliga hälsningar

Erika Andersson

Marie Karlsson

Linda Rynning

Underskrift och datum

Bilaga 2 – missivbrev lärare

Hej!

Vi är tre studenter på Högskolan i Skövde som går vår sista termin på lärarutbildningen för tidiga åldrar. Vi ska därför skriva ett examensarbete om elevers resonemang kring sitt eget lärande när det gäller bokstavsinlärning. För att undersöka detta kommer vi att behöva utföra intervjuer med Dig och alla elever i din klass. Vi vill påpeka att inget tvång föreligger på att delta och att det när som helst går att avbryta sin medverkan. Fingerade namn kommer naturligtvis att användas och materialet förstörs efter studiens avslut.

Vi hoppas att Du är intresserad av att delta och om det är några frågor får Du gärna höra av dig till oss. Om intresse finns för att läsa den färdiga studien kommer detta att kunna genomföras.

Med vänlig hälsning

Erika Andersson

Marie Karlsson

Linda Rynning

Bilaga 3 – intervjufrågor elever

Inledningsfrågor:

1. Hur gammal är du?
2. Är det roligt att gå i skolan?
3. Vad är roligast i skolan?

4. Hur brukar fröken göra när ni ska lära er en ny bokstav?

Eventuellt ge exempel på hur om eleverna inte förstår.

5. Gör fröken samma sak varje gång?

Om inte; vad gör hon då?

6. Får du bestämma själv hur du ska göra?

Får du bestämma hur lång tid du ska jobba med en bokstav? Får du bestämma i vilken ordning du ska jobba? Får du bestämma hur du vill jobba? Får alla alltid göra samma sak?

7. Hur skulle du vilja göra om du fick lära dig bokstäverna själv?

Är det lättast att lyssna, titta eller göra när du ska lära dig?
Vilka delar skulle du vilja göra mer av?

8. Hur skulle du vilja att fröken gjorde så att du lärde dig på ett bra och roligt sätt?

Tycker du det skulle vara lättare och roligare att lära dig bokstäver i skolan genom exempelvis att sjunga, leka i lera, måla, gå ut i skogen mm.

Bilaga 4 – intervjufrågor lärare

1. Hur arbetar du med bokstavsinlärning?

Motivera! Hur har du tänkt kring det här?

Vad, hur och varför?

De som redan kan bokstäverna, vad får de göra?

Vilket inflytande har eleverna?

2. Vilken variation tycker du är nödvändig att göra?

Hur gör du med elever som inte köper ditt koncept?

Hur gör du med de elever som inte kan tillgodose sig din undervisning?

3. Vi har läst en del om olika lärstilar till exempel (VAKT) visuell, auditiv, kinestetisk, taktil, man lär sig på olika sätt. Är detta något du känner till? Tänker du på detta när du planerar din undervisning?

4. Hur ser du på elevers olika sätt att lära?

Vilka uppfattningar har läraren? (Bara för oss själva)

Finns det något mer som du skulle vilja göra?

5. Om jag säger ordet lärstil, vad tänker du på då?

6. Vilken betydelse tror du att elevernas lärstilar har för ditt arbete?