



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Skolverket riktigt spottar ut material kring läroplanen, det är
helt otroligt!*

Pedagogers tillämpning av Lgr 11 i läs- och skrivundervisningen

Josefin Henricsson & Emma Jonsson

Examensarbete 15hp/LAU390

Handledare: Anne Öman

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: HT-2611-104

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: *Skolverket riktigt spottar ut material kring läroplanen, det är helt otroligt! Pedagogers tillämpning av Lgr 11 i läs- och skrivundervisningen*

Författare: Josefin Henricsson 890508-4623, Emma Jonsson 880419-4689

Termin och år: Ht-12

Kursansvarig institution: LAU390: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Anne Öhman

Examinator: Inger Björneloo

Rapportnummer: HT-2611-104

Nyckelord: Lgr 11, implementering, förändring, bedömning, dokumentation och kunskapssyn.

Sammanfattning

År 2011 gav Utbildningsdepartementet ut den nya läroplanen Lgr 11. I vår studie undersöker vi hur denna har tagits emot av sju pedagoger vi intervjuat. Vi diskuterar frågor som implementering, förändringar och känslor kring de nya reformerna i den tidiga läs- och skrivinläringen. Vi vill ta reda på hur pedagogerna vi intervjuat ställer sig till den nya läroplanen, använder de den nya läroplanen i annan utsträckning än tidigare läroplaner och hur ser bedömningen av svenskämnet ut. Vi använder oss av samtalsintervjuer för att komma pedagogerna nära och få en så bred bild som möjligt av deras upplevelser kopplat till den nya läroplanen. Ett resultat som vi kan se i vår studie är att bedömningsarbetet har tagit en ny vändning. Istället för summativ bedömning arbetas det nu aktivt med införandet av formativ bedömning på de flesta håll. Vi ser även att lärarnas administrativa arbete ökat i omfattning, vilket medfört att flera lärare i vår studie känner att tiden inte räcker till. Vi kan också urskilja olika kunskapssyn hos de pedagoger vi intervjuat, vilket påverkar svenskämnets utformning. Den nya läroplanen har stor betydelse för den svenska skolan och det är viktigt att pedagoger är väl insatta i den för att kunna skapa de bästa förutsättningarna för att alla elever ska kunna lyckas.

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.2. Centrala begrepp.....	1
1.3. Avgränsning.....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	1
3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning	2
3.1. Lärandeteorier och bedömningens historiska perspektiv	2
3.2. Synsätt på läs- och skrivinlärning.....	4
3.3. Skolverket.....	4
3.4. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94/98 .	5
3.5. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11	5
3.5.1 Utlåtanden kring Lgr 11	6
3.6. Kommentarmaterial till kursplanerna Lgr 11	8
3.6.1. Få syn på språket	8
3.6.2 Kunskapsbedömning	9
3.6.3 The Big 5	9
3.6.4. Formativ bedömning	10
3.6.5. Utlåtanden kring formativ bedömning	10
3.7 Ej icke normerande material.....	11
3.7.1 Nya språket lyfter	11
3.7.2 Uppdrag språklyft.....	12
3.8 Normerande material.....	12
3.8.1. H4 och H5	12
3.8.2. Läskedjor.....	13
3.9. Nationella prov i svenska, årskurs 3.....	13
3.9.1. Utlåtanden kring nationella proven	14
4. Metod	14
4.1. Metod och tillvägagångssätt.....	14
4.2. Urval.....	15
4.3. Presentation av intervjupersoner	15
4.3.1. Genomförande	16
4.4. Intervjufrågor.....	17
4.5. Studiens tolkningsprocess och tillförlitlighet	18
4.6. Bearbetning och analys	18

4.7. Studiens trovärdighet.....	18
4.8. Studiens utfall.....	19
4.9. Etiska principer.....	19
5. Resultat och analys.....	20
5.1 Del 1, förändringar och arbetet i klassrummet.....	20
5.1.1. Läroplanen som ett aktivt verktyg.....	20
5.1.2. Läroplanen som ett aktivt verktyg i klassrummet.....	21
5.1.3. Läroplanens positiva aspekter.....	21
5.1.4. Läroplanens negativa aspekter.....	22
5.1.5. Arbeta med kompletterande material.....	23
5.1.6. Arbetet med implementeringen.....	24
5.1.7. Arbetet med läs och skrivinläring i klassrummet.....	25
5.2. Del 2, bedömning i svenskämnet.....	26
5.2.1. Arbetet med formativ bedömning i svenska.....	26
5.2.2. Kartläggningsmaterial.....	27
5.2.3. Nationella proven, svenska.....	28
6. Diskussion och slutsatser.....	30
6.1. Metoddiskussion.....	34
7. Fortsatt forskning.....	34
8. Litteratur och andra källor.....	36
8.1. Webbssidor.....	37
9. Bilagor.....	39
9.1. Förfrågan om intervju.....	39
9.2. Intervjufrågor.....	40

1. Inledning

År 2011 gav Utbildningsdepartementet ut en ny läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Den nya läroplanen har medfört en del förändringar som blivit utgångspunkt för vår studie. Vi har undersökt vilka förändringar som skett kopplat till den tidiga läs- och skrivinlärningen eftersom det har varit ett stort fokus i vår utbildning, det är även något vi är intresserade utav och kommer att arbeta mycket med i vårt framtida arbetsliv. Studien är baserad på sju intervjuer gjorda med fyra lärare och tre specialpedagoger, som alla är verksamma i skolans tidigare årskurser.

Den tidigare läroplanen Lpo 94/98 kom ut för 18 år sedan. Under dessa år har vårt samhälle genomgått en omfattande förändring. Sättet att se på kunskap har förändrats och dagens elever måste rustas för ett föränderligt samhälle med ett stort informationsflöde. Införandet av den nya läroplanen, Lgr 11 har därför medfört stora förändringar där lärare utmanas till att tänka om och förhålla sig till den värld dagens barn lever i. Vår studie visar att implementeringen av en ny läroplan inte går obemärkt förbi, utan skapar extra arbetsuppgifter och osäkerhet bland pedagogerna. Samtidigt som en ny läroplan gör att lärarna kritiskt granskar och utvecklar sin undervisning. Genom åren har olika kunskapssyner påverkat skolan, vilka har gjort att utbildningens status varierat. Utbildningsdepartementet har under alla år gett ut läroplaner för att tydliggöra skolans syfte, år 2011 gav de ut en ny läroplan som nu håller på att implementeras i skolan. Med den nya läroplanen följer en uppsjö av kompletteringsmaterial för att tydliggöra och underlätta tolkningen av läroplanen. Genom artiklar, forskning och intervjuer diskuterar vi mottagandet av Lgr 11.

Vi har valt att under studiens gång ha ett nära samarbete, då vi tyckt att det har hjälpt oss i utformandet av uppsatsen. Att ha någon att diskutera och bolla tankar med menar vi är mycket värdefullt. Hela arbetet är därför genomfört och skrivit av oss tillsammans.

1.2. Centrala begrepp

Med begreppet *pedagog* avses både lärare och specialpedagoger. Vi använder orden *elev* och *barn* som synonymer i vår studie, när vi syftar till de barn som går i grundskolan. *Intervjuperson*, *informant* och *respondent* används som synonymer i vår undersökning och avser de personer vi intervjuat i studien. *VFU* är en förkortning av verksamhetsförlagd utbildning och syftar till den verksamhetsförlagda utbildning vi genomfört under lärarutbildningen. *Den nya läroplanen* och *Lgr 11* används som synonymer i vårt arbete. *LPP* är en förkortning för lokal pedagogisk planering, ett dokument som används i samband med planering av undervisning. *IUP* är en förkortning för individuell utvecklings plan, ett dokument som används i samband med bedömning av eleverna.

1.3. Avgränsning

Vi kommer att studera hur den nya läroplanen har implementerats på de skolor som våra respondenter arbetar på. Vi urskiljer även hur den nya läroplanen förändrat lärarens tankar och undervisning i den tidiga läs- och skrivinlärningen. Vi kommer även att undersöka hur pedagogerna ser på bedömningen i svenskämnet. Med hjälp av litteratur, artiklar, forskning och undersökningar diskuterar vi vårt resultat. Vi kommer inte att diskutera användandet av Lgr 11 i andra ämnen än svenska. Vi kommer inte heller att ta del av elevernas synpunkter och upplevelser av undervisning och bedömning.

2. Syfte och frågeställningar

I vår undersökning vill vi undersöka hur den nya läroplanen tagits emot av de sju respondenter som deltagit i studien. Syftet är att upptäcka vad pedagogerna i vår undersökning uppfattar som de största förändringarna i svenskämnet kopplat till Lgr 11. Vi

vill även kartlägga hur pedagogerna i studien använder sig av den nya läroplanen både i klassrummet och hur den påverkar deras kunskapssyn. En viktig del av pedagogernas arbete är bedömningen, därför har vi valt att undersöka hur pedagogerna går tillväga vid bedömning av elevernas förmågor i svenskämnet.

Våra frågeställningar är:

1. Hur ställer sig pedagogerna till den nya läroplanen och hur har implementeringen sett ut?
2. På vilket sätt har pedagogernas användande av läroplanen i läs- och skrivinläringen förändrats genom Lgr 11?
3. Hur arbetar pedagogerna med bedömning av elevernas förmågor i svenska?

3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

Vi kommer inledningsvis att presentera olika lärandeteorier och hur bedömningen sett ut ur ett historiskt perspektiv. Vi kommer sedan att presentera Skolverket och vilken funktion de utgör. Sedan presenteras läroplanerna Lpo 94/98 och Lgr 11 följt av det kompletterande material Lgr 11 medfört. Efter det presenteras två olika typer av bedömning och deras syfte samt, olika bedömningsmaterial. Slutligen kommer vi att ta upp det nationella provet som genomförs i svenskämnet.

3.1. Lärandeteorier och bedömningens historiska perspektiv

Bedömningar av elevernas kunskaper har fyllt olika funktion i det svenska samhällets historia, vilket beror på att skolans roll i samhället har sett olika ut genom tiderna. En annan faktor som påverkat bedömningens funktion är vilken syn samhället under en viss tidsperiod haft på kunskap och utbildning. Teorier för lärande är relevanta i förhållande till bedömning. Teorierna presenterar olika synsätt på hur de menar att en individ lär sig och vilka faktorer som gör att individen tillägnar sig kunskap (Skolverket e, 2011).

Kvalitativa kunskapsbedömningar var dominerande fram till mitten av 1800-talet, då en förändring skedde. Individens prestationer började genomföras med hjälp av skriftliga kvantitativa prov, en så kallad summativ bedömning. Orsaken var ekonomiska intressen eftersom samhället övergått från ett jordbrukssamhälle till ett industrisamhälle. Det blev viktigare att hitta kunniga individer som passade för mer avancerade arbeten. I det nya industrisamhället krävde arbetarrörelsen och liberala politiker opartiska examinationssystem. Syftet med det opartiska system var att i större utsträckning ge alla individer chansen att kvalificera sig genom eget arbete och egna meriter, och inte som tidigare då social position ärvdes. Under denna tid var en examen ett bevis på kunskap som gav möjligheter inom arbetsmarknaden (Skolverket e, 2011).

Skolverket (e, 2011) skriver att examinationernas ökade relevans för individens position i samhället medförde att innehållet i skolan påverkades. De första läroplanerna sattes i verket eftersom skolan nu ökat i omfattning, läroplanerna byggde på vad examinationernas tester innehöll. I och med det blev examinationerna styrande för undervisningen.

Kunskapsbedömningen har genom historiens gång genomgått tre steg, alla med olika funktion. Det första steget var att genom utbildningsmeriter fördela chanser i utbildningssystemet och det kommande yrkeslivet. Det andra steget hade fokus på att stödja elevernas lärande och förbättra undervisningen. Det tredje steget handlade om att utbildningen skulle bli effektivare och mer styrd för att individens, skolans och länders resultat skulle bli jämförbara.

“The testing age” inledde 1900-talet. Under denna period ansågs varje individ ha en viss mängd medfödd intelligens, vilken sågs som en stabil och opåverkbar egenskap. Utbildning ansågs inte kunna förändra individens medfödda intelligens, i tro på det resonemanget mättes intelligensen med olika slags instrument utvecklade av psykologer. På det sättet kunde olika individers duglighet mätas vilket avgjorde deras kommande studier och yrkesliv. Under 1900-talet fanns stor tilltro till olika intelligenstest, det berodde på ett antal faktorer. Det stämde bland annat bra med den religiösa uppfattningen om att människor var ämnade till olika uppgifter och positioner, som rådde i dåtidens samhälle. Intelligensmätningarna uppmärksammades under 1900-talet då utbildningarnas omfattning ökade, eftersom det blev ett redskap som hjälpte skolan att kartlägga eleverna i de stora och heterogena grupperna. Under denna tidsperiod arbetade forskare flitigt med hur man på olika sätt inom skolan kunde arbeta med bedömning för att forma elevgrupperingar, och en elevanpassad undervisning (Skolverket e, 2011).

Behavioristiska teorier var en dominerande syn på lärande fram till mitten av 1970-talet. Dessa teorier menar att lärandet styrs av yttre stimuli. Genom straff och belöning leds den lärande till vetskap. Behaviorismen utgick ifrån att alla hade samma förutsättningar att lära, lärandet behövde dock yttre stimuli i form av straff och belöning för att växa. Läroböckerna fick facit så att eleverna själva kunde rätta sina böcker efter hand, för att få stimuli och därigenom motivation till arbetet (Skolverket e, 2011). I mitten av 1970-talet tog synen på utbildning en stor vändning. I svensk skola genomfördes utredningen Skolans Inre Arbeta (SIA), vars syfte var att utjämna skillnader i individers livschanser och förespråka demokratin. Genom SIA skulle kopplingen mellan skolan och samhället bli starkare och elevernas erfarenheter och kunskaper skulle bli utgångspunkt för skolarbetet. Den lärande teori som nu kom att dominera var kognitiva teorier. Denna teori bygger på att människor har en naturlig drift att söka förståelse och samband. Genom att tolka information från omvärlden skapas kunskap hos den lärande. När individen ställer hypoteser, och ser mönster skapas kopplingar mellan tidigare kunskaper och de nya helheter som han/hon bekantar sig med. Undervisning med denna teori som grund utgår därför alltid från individens tidigare kunskap.

I slutet på 1980-talet startade framväxten av en ny bedömningskultur, vilken läroplanen Lpo 94/98 (1994) präglas av. Frågorna vad, hur och varför diskuterades kopplat till bedömningen i skolan. Istället för att endast sträva efter en rättvis och effektiv bedömning lades nu fokus på hur nya metoder och system för bedömning skulle kunna se ut, och hur dessa skulle gynna elevens lärande. Den teori som nu kom att uppstå var den sociokulturella teorin. Denna teori är en samling av de teorier som menar att lärande är en aktiv process som främst sker i ett socialt samspel med koppling till historiska och kulturella sammanhang. 1990-talet medförde ytterligare en omfattande reform inom skolan. Kunskap sågs som konkurrenskraftig och produktiv vilket gjorde att fler sökte sig till utbildningar. En ny syn på eleven som ansvarig för sitt eget livslånga lärande växte fram. Det gjorde att kunskapsbedömningen fick nya funktioner som ökade kraven på skolans bedömningar. Kraven ökade bland annat genom att bedömningen inte enbart fördes utav läraren utan att också eleven blev delaktig i sin bedömningsprocess, en så kallad formativ bedömning (Skolverket e, 2011). Lev S. Vygotskij (1962) myntade begreppet den proximala utvecklingszonen denna zon består av skillnaden mellan vad en elev klarar av att genomföra på egenhand idag och vad han/hon klarar med hjälp av någon annan. Det sociala samspelet är därför av betydelse i en lärandesituation, då vi lär av varandra. Vygotskij förespråkar den sociokulturella teorin, som ligger till grund för den nya läroplanen Lgr 11.

3.2. Synsätt på läs- och skrivinlärning

Idag talars det om literacy som visat sig vara svårt att översätta till svenska men är ett vidare begrepp än läs- och skrivkunnighet. Literacybegreppet diskuteras bland annat av David Barton, professor i språk vid universitet i Lancaster, som har formulerat åtta punkter som ger ett underlag för att tala om literacy eftersom det inte finns någon exakt definition.

Resonemanget han för grundar sig i tanken om att literacy sträcker sig bortom färdigheten att endast avkoda ord och att skriva korrekt. Han menar att om vi har den synen på läsande och skrivande är det som att hålla gammalt vin i nya flaskor, meningslöst. För att skapa mening ska literacy enligt Barton (1994, 2000) ses i ett förhållande, i ett sociokulturellt sammanhang. Eftersom han menar att literacy sker när en människa verkar i sociala sammanhang, den påverkas även av personens historia, vilket sammanhang som personen befinner sig i och vilka känslor, tankar, upplevelser och erfarenheter personen bär.

Genom historien speglas två syner på läs- och skrivundervisning, vilket färgat de metoder som lärare använder i undervisningen. Dessa metoderna grundas i huvudsak på två skilda sätt att se på läs- och skrivundervisningen. Nedan presenteras dessa två synsätt.

3.2.1. Syntetiskt synsätt

Det syntetiska synsättet bygger på en bottom-up modell där utgångspunkten för arbetet är delen som med vidare arbete leder till helheten. Eleverna lär sig först ljuda bokstäverna för att sedan kunna ljuda samman ett ord. Förståelsen för ordets betydelse är sekundär. Denna strategi bygger på att barnen inte ska möta långa och svåra ord för tidigt. Meningarna är korta för att det inte ska bli för påfrestande för eleven. Orden bygger på de bokstäver som är centrala i det skrivna och lästa språket. Ett exempel på hur en typisk mening kan se ut är: Far rar, mor är rar. Fokus ligger inte på elevernas förförståelse, meningarna behöver inte heller ha en röd tråd utan kan vara osammanhängande. Det viktiga är inte att eleven förstår orden eller meningarna utan att de behärskar lästekniken (Åkerblom, 1993).

Barns läs- och skrivinlärning omfattar vardera fem olika dimensioner enligt Lundberg & Herrlin (2003) och Lundberg (2010). Dessa dimensioner samspelar med varandra. Beroende på elevens förkunskaper och erfarenheter uppfattas svårigheten av stegen olika av eleverna. Lärarens roll har stor påverkan enligt Lundberg, som menar att läraren ska finnas där för att guida och hjälpa eleverna framåt. Dimensionerna hjälper läraren att kartlägga hur långt varje elev har nått i sin läs- och skrivinlärning.

3.2.2. Analytisk kunskapssyn

Det analytiska synsättet bygger på en top-down modell, utgångspunkten för arbetet är helheten som bryts ner till delen och sätts ihop igen till en samlad helhet. Eleverna uppmuntras att se ord som bilder istället för att identifiera de enskilda bokstäverna. Denna strategi tar enligt Liberg (1993) tillvara på barnens förförståelse, genom att undervisningen anpassas till barnens kunskaper och erfarenheter. Det elevnära materialet gör innehållet intressant, motivationen stärks och eleverna blir nyfikna på det skrivna ordet. När eleven lärt sig ord som helheter, kan arbetet med bokstäverna börja. Med hjälp av uttalet särskiljs fonemen. Fonemen hjälper sedan eleven att avkoda ord som är obekanta. I det analytiska synsättet går läs- och skrivinlärning hand i hand.

Nedan presenteras en del av det stödjande arbete som är skolverkets uppdrag.

3.3. Skolverket

“Skolverket styr och stödjer för en bättre skola” (Skolverket c, 2011) på uppdrag av

regeringen. Riksdagen sätter upp mål och riktlinjer som presenteras i skollagen och läroplanen. Skolverkets uppdrag är att ta fram kursplaner som tydliggör målen, se till att skolan utvecklas och ta fram forskningsmaterial som kommer till nytta för de målgrupper som undervisas. Deras uppdrag är även att se till så att skolorna arbetar med måluppfyllelse och att kommunicera och utvärdera för att förbättra den svenska skolan.

Skolverket arbetar med skolutveckling på olika sätt, bland annat genom sin hemsida där material som undersökningar, forskning och föreläsningar läggs ut. Hemsidan uppdateras kontinuerligt med nytt material, därför är den alltid aktuell (Skolverket c, 2011). På hemsidan finns även äldre publikationer, till exempel tidigare läroplaner.

3.4. Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94/98

Lpo 94/98 (Skolverket, 1994) är en föregångare till dagens läroplan Lgr 11. Lpo 94/98 utgavs i sin första upplaga år 1994 av Utbildningsdepartementet, och infördes då som gällande styrande dokument i svensk skola, den reviderades år 1998 och 2006. Lpo 94/98 består av en läroplan och skilda ämneskursplaner.



Bild 1(egen bild): Lpo 94/98 är ett delat dokument med en läroplan och skilda kursplaner.

I läroplanen presenteras skolans värdegrund och uppdrag, mål och riktlinjer, normer och värden, kunskaper, elevernas ansvar och inflytande, skola och hem, övergång och samverkan, skolan och omvärlden, bedömning och betyg och rektorns ansvar (Skolverket, 1994). Kursplanerna i Lpo 94/98 skiljer sig innehållsmässigt från ämne till ämne. Gemensamt är uppbyggnaden med en motivation till ämnets syfte och mål i utbildningen, följt av mål att sträva mot samt ämnets karaktär och uppbyggnad. I kursplanerna finns mål formulerade för vad eleverna ska ha uppnått i årskurs fem och nio, samt hur bedömning i ämnet ska gå till och presentation av de olika betygskriterierna, godkänt, väl godkänt och mycket väl godkänt.

3.5. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr 11

Lgr 11 (Skolverket, 2011) infördes från och med läsåret 2011/12 i svenska skolans obligatoriska skolformer. Lgr 11 är ett samlat dokument, eftersom kursplaner och läroplaner finns i samma bok. Läroplanen byggs upp av tre delar. Den första delen är skolans värdegrund och uppdrag. Andra delen innehåller övergripande mål och riktlinjer för utbildningen. Tredje delen är kursplanerna för skolans olika ämnen .

Lgr 11	
1.	Skolans värdegrund och uppdrag
2.	Övergripande mål och riktlinjer
2.1	Normer och värden
2.2	Kunskaper
2.3	Elevernas ansvar och inflytande
2.4	Skola och hem
2.5	Övergång och samverkan
2.6	Skolan och omvärlden
2.7	Bedömning och betyg
2.8	Rektorns ansvar
3.	Kursplaner
3.1	Bild
3.2	Engelska
3.3	Hem- och konsumentkunskap
3.4	Idrott och hälsa
3.5	Matematik
3.6	Moderna språk
3.7	Modersmål
3.8	Musik
3.9 - 3.11	Naturorienterade ämnen
3.12 - 3.15	Samhällsorienterade ämnen
3.16	Slöjd
3.17	Svenska
3.18	Svenska som andraspråk
3.19	Teckenspråk för hörande
3.20	Teknik

Bild 2 (egen bild): Bilden visar de tre delarna som bygger upp Lgr 11.

Kursplanerna i Lgr 11 är uppbyggda efter rubrikerna syfte och centralt innehåll samt kunskapskrav för varje ämne. I syftet motiveras ämnets relevans i skolundervisningen och vad undervisningen i ämnet ska syfta till. I syftet anges långsiktiga ämnesspecifika mål för elevens kunskapsutveckling. Målen sätter ingen begränsning för barnens kunskapsutveckling, eftersom de inte ska betraktas som något eleven blir färdig med eller uppnår. Istället handlar det om ett sociokulturellt perspektiv där lärandet ses som livslångt och i ständig utveckling (Skolverket a, 2012).

Den nya läroplanen lägger stor vikt vid formativ bedömning. Nu ställs det högre krav på dokumentation och elevens inflytande över sin kunskapsutveckling. Skolverket (b, 2012) har tagit fram ett material som heter *Nya språket lyfter*, vars syfte är att fungera som underlag för bedömning och kartläggning av svenskundervisningen.

3.5.1 Utlåtanden kring Lgr 11

I en artikel ur Lärarnas tidning (2012) berättar Mejrud Davéus, ordförande i Lärarnas Riksförbund att arbetet med den nya läroplanen började några år innan läroplanen officiellt kom att införas i hela svenska skolan. Arbetet bestod av föreläsningar som kommunerna anordnade för att förbereda pedagogerna på den kommande läroplanen Lgr 11. Davéus (2012) berättar om hur det talades om IUP, LPP samt skriftliga omdömen, vilka alla är nya dokumentationsmoment för pedagogerna. I Lärarnas tidning berättar Davéus (2012) om hur det omfattande arbetet mottogs i skolans verksamhet. En pedagog som uttalar sig i artikeln beskriver dokumentationen som hela avhandlingar som ska skrivas efter ett bestämt mönster.

Under det tidiga arbetet med införandet av Lgr 11 beskriver Davéus (2012) den osäkerhet som dök upp, det visade sig att ingen riktigt visste hur det var tänkt. Föreläsarna var inte certifierade eller eniga vilket ledde till att pedagogerna fick blandade instruktioner. Davéus (2012) säger att glädjen i arbetet sakta försvann.

Davéus (2012) berättar att hon har tagit stor hjälp av Skolverkets hemsida men hon tycker att de råd som ges, ibland är motsägelsefulla och ofta läggs ut i efterhand. Hon har fått känslan av att ingen sitter inne med svaren till de centrala frågor som uppkommit. Hon upplever att ingen egentligen ville ta ansvaret för att förmedla vad den nya läroplanen säger. I artikeln påpekar Davéus också att det enligt henne måste finnas en brist i kommunikationen mellan departementet och Skolverket. Hon ställer sig frågan, "[b]orde inte departement och verk vara överens och planera gemensamt så att vi kan göra saker i rätt ordning och ha all tillgänglig information i tid för de olika reformerna?".

Lärarnas tidning (2012) genomförde hösten 2012 en enkätundersökning med rubriken *Jan Björklunds sex år som utbildningsminister*, där drygt 400 lärare från hela landet valde att delta och göra sin röst hörd. En kommentar i undersökningen angående den ökande dokumentationen lyder såhär:

Det känns som om han inte har varit ute i verksamheten på länge. Hur kan man införa en massa administrativt arbete för lärarna utan att ge mer resurser? Fokus ligger inte längre på att planera bra lektioner utan på att bedöma de lektioner man haft (utan planering) och bedöma elevernas kunskaper (utan att kunna ge dem de bästa förutsättningarna) (Holmström, 2012).

Läraren är missnöjd med hur implementeringen av Lgr 11 sett ut när det gäller lärarnas arbetstid och vad som ska rymmas inom den.

I tidningen *miVIDA* (Orre, 2011) beskriver gymnasieläraren Roy Andersson och grundskoleläraren Eva Jönsson hur de har uppfattat implementeringen av Lgr 11. De båda pedagogerna har samma syn på införandet av den nya läroplanen. De är överens om att tiden har varit en bristande faktor som gjort att de inte hunnit sätta sig in i den nya läroplanen som de skulle behövt. De påpekar speciellt det faktum att implementeringen blivit en del som lagts till ovanpå det tidigare arbetet. Om lärarna hade fått mer tid avsatt för diskussion skulle de inte behöva applicera det nya arbetet i verksamheten, samtidigt som det gamla, vardagliga arbetet bedrivs i vanlig ordning. Jönsson beskriver i Vestmans artikel det genom en liknelse med Volvos bilindustri, där de bestämt sig för att ta fram en ny bilmodell, hon säger: ”Om man ska bygga en ny bil på Volvo plockar man ut några medarbetare från den ordinarie produktionen som får arbeta på heltid med det nya. Vi lärare får börja bygga det nya samtidigt som vi arbetar med det gamla”.

Skolinspektionen (2012) genomförde våren 2012 en undersökning för att följa upp hur lärare tycker att implementeringen av Lgr 11 gått. De var ute och besökte 35 olika skolor i olika kommuner. På skolorna gjorde de iakttagelser, tog del av dokument och genomförde intervjuer med rektorer, lärare och vårdnadshavare. Syftet med undersökningen var att bidra till skolutveckling. Skolinspektionen ville också se att skolorna höll den kvalitet som läroplanen förespråkar. De resultat som framkommer av inspektionen ska vara så pass generella att skolor som inte varit med i undersökningen kan ha hjälp av resultatet, och de kommentarer som följer. Resultatet visar att många lärare i de lägre årskurserna (ett till tre), känner en osäkerhet kring hur de ska bedöma barnen. Flera av lärarna berättar att de har svårt att se hur läroplanens delar hör ihop och vad det är i läroplanen de ska bedöma.

Skolinspektionen (2012) ser ett bristande användande av de didaktiska frågorna: vad, hur och varför, när lärarna planerar in sin bedömning i undervisningen. Många skolor saknar också den planerade formativa bedömningen, som är en viktig del för barnets utveckling. När Skolinspektionen granskar det bedömningsarbete som pågår ute på skolorna, märker de att majoriteten av bedömning handlar om att skriftligt testa elevernas faktakunskaper och färdigheter. Skolinspektionen skulle hellre se en planering av bedömning i undervisning då eleverna kan använda sina kunskaper på det sätt som kunskapskraven uttrycker i läroplanen. Dessa skriftliga prov tyder enligt Skolinspektionen också på en summativ bedömning då elevernas kunskaper mäts i slutet av ett arbetsområde. Många lärare påpekar att de spontant ger eleverna feedback under lektionerna. Skolinspektionen hade hellre sett en planerad formativ bedömning där lärare själva blir medvetna och inte behöver hålla den formativa

bedömningen i minnet då den snabbt kan glömmas bort. Att lärare håller sitt arbete i minnet är något som Skolinspektionen ser på många skolor, det handlar om allt från planering till bedömning. Lärare menar att det arbete som hamnar i minnet är svårt att överföra på papper och att om denna dokumentation ska ske, kommer mycket tid krävas. Skolinspektionen menar att dokumentationen är viktig för att kunna utveckla sin undervisning, och ge eleverna möjligheten att utvecklas i den takt de behöver för att känna motivation och nyfikenhet. Den utvärdering som Skolinspektionen har gjort visar att lärarna utvärderar genom att fråga eleverna hur de tyckt arbetet varit. Eleverna får svara på om arbetet varit för lätt eller för svårt och om det varit roligt. Enligt Skolinspektionen ger denna typ av utvärdering bristfällig information.

Genom undersökningen har det visat sig att rektorn har haft stor betydelse vid implementeringen. Har rektorn tagit stort ansvar genom att vara delaktig, följa upp och ge tips på rutiner så har lärarna haft lättare att ta till sig den nya läroplanen. Det krävs samarbete och diskussion för att implementeringen ska kännas viktig och meningsfull (Skolinspektionen, 2012).

Anders Vestman (2011) ledamot i lärarförbundet och lärare för årskurserna 4 till 9, diskuterar i sin artikel hur implementeringen sett ut i Skellefteå kommun. Vestman berättar att lärarna från starten träffats i tvärgrupper och i renodlade ämnesgrupper för att diskutera den nya läroplanen. Vestman menar att diskussionerna i båda grupperna har gett honom en klarare bild av det nya dokumentet. Vidare berättar han att diskussionerna i stor utsträckning berört frågan hur dokumentationen ska gå till. Hans syn på dokumentation är att den är ett medel och inte målet. Dokumentationen kräver enligt Vestman kontinuerlig uppföljning. Han säger att genom att dokumentera blir den lärande medveten om vad som sker, hur arbetet genomförs och varför. En fråga som han och de andra lärarna diskuterat och brottas med är tiden, som är en stor bristvara enligt Vestman.

Metta Fjelkner (Skolvärlden, 2012) ordförande i Lärarnas Riksförbund menar att lärare i lågstadiet på grund av bristande fortbildning rörande bedömning, är osäkra på hur de ska bedöma elevernas kunskaper. Hon påtalar även att kursplanerna är svåra att förstå och därför har många lärare svårt att se relationen mellan målen som styr undervisningen, det som sker i klassrummet och själva bedömningen. Hon menar att det beror på lärarnas bristande fortbildning kring genomförandet av bedömning och tolkning av elevernas kunskaper i förhållande till kunskapskraven i kursplanerna. Fjelkner säger att "Vi har sedan länge pekat på behovet av kraftfulla fortbildningsinsatser i samband med de reformer som nu genomförs".

3.6. Kommentarmaterial till kursplanerna Lgr 11

Skolverket (a, 2012) har gett ut kommentarmaterial till alla kursplaner, materialets syfte är att ge förståelse för de urval och ställningstaganden som är bakgrund till kursplanerna. Kommentarmaterialet redogör för hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna i grundskolan, det förklarar även hur kunskapskraven är konstruerade. Materialet riktar sig främst till lärare och rektorer och är tänkt som en handledning och ett extra stöd till läroplanen Lgr 11. Kommentarmaterialet följer läroplanens uppbyggnad, och citat från kursplanen är kursiverade vilket Skolverket hoppas ska underlätta läsningen och användandet.

3.6.1. Få syn på språket

Få syn på språket är ett kommentarmaterial som Skolverket (2012) givit ut i

samband med Lgr 11, materialet behandlar språkets roll i skolan. Det är riktat till verksamma lärare oavsett vilken årskurs som undervisas. Materialet består av två kapitel. I det första kapitlet kommenteras läroplanens första och andra del, i det andra kapitlet kommenteras läroplanens tredje del. Det som kommenteras i materialet är dels vad ett språkutvecklande arbete kan innebära men också sådant som lärare bör tänka på vid planering av undervisningen.

3.6.2 Kunskapsbedömning

Skolverket har tagit fram skriften *Kunskapsbedömning i skolan* (Skolverket a, 2011), skriften är tänkt att fungera som ett stödmaterial för bedömning i grundskolan, gymnasieskolan och vuxenutbildningen. Materialets syfte är att bidra till en mer rättvis och likvärdig bedömning. Därför rekommenderar Skolverket att alla skolor använder materialet som diskussionsunderlag. Aktuell pedagogisk forskning ligger till grund för materialets innehåll. I materialet får läraren en genomgång av de centrala begrepp som används i läroplanens bedömningsdel. Läsaren får ta del av råd kring kunskapsbedömningens komplexa praktik. I materialet diskuteras bedömningens svårigheter och möjligheter.

I förorden till kunskapsbedömning står det att kunskapsbedömning utgör en stor del i lärarnas yrke, därför är det väsentligt för varje lärare att tillägna sig kunskaper inom det området. En välfungerande kunskapsbedömning som diskuteras med eleven ger ett stort stöd för lärandet. Materialet ger läsaren en genomgång av de centrala begrepp som används i läroplanens bedömningsdel. Materialet är till för att hjälpa lärarna och andra pedagoger att bedöma elevernas kunskapsutveckling kopplat till läroplanen. De påtalar också att materialet kan få lärarna att kritiskt granska och bedöma sin egen undervisning. De menar att när bedömning sker i skolan är det viktigt att denna sker på ett pedagogiskt och medvetet sätt (Skolverket a, 2011). Genom boken diskuteras bedömningens olika delar i fem kapitel. I första kapitlet diskuteras vanligt förekommande termer och begrepp. Det andra kapitlet handlar om bedömning för lärande. Det tredje kapitlet belyser olika aspekter av bedömningars kvalitet. Materialets fjärde kapitel presenterar olika typer av bedömningar och olika modeller för bedömning. Det femte kapitlet lyfter frågan hur lärare kan utveckla en bra bedömning i sitt vardagliga arbete. Skolverket påtalar vikten av att samtala med sina kollegor både på den egna skolan, men även på andra skolor. Därför avslutas varje kapitel i boken med några diskussionsfrågor som berör lärarens egna bedömningspraktik.

3.6.3 The Big 5

I en artikel i Pedagogiska magasinet berättar universitetslektor Göran Svanlid (2011) om de fem förmågor som är vanligast i Lgr 11. Han säger att "[o]m lärare i alla ämnen fokuserar på dessa "big 5" kommer elever lättare att nå målen" (Svanlid, 2011). Svanlid har studerat alla skolans kursplaner och funnit fem förmågor som är dominerande i den nya läroplanen. Förmågorna är analysförmåga, kommunikativ förmåga, metakognitiv förmåga, förmågan att hantera information och begreppslig förmåga. Enligt Svanlid kan pedagogerna med fördel planera sin undervisning, skriva sina bedömningar om eleverna och skriva individuella utvecklingsplaner med The Big 5 i fokus. Genom det blir de fem förmågorna den röda tråd som följer elevernas kunskapsutveckling genom grundskolan. Svanlid påtalar att det finns en skillnad mellan vilka förmågor som dominerar i skolans olika ämnen, men tillägger att The Big 5 spelar en viktig roll i alla skolans kursplaner. Han påvisar hur kursplanerna för praktiskt-estetiska ämnen, teoretiska ämnen och

språkämnen alla involverar The Big 5. Dessa fem förmågor bör enligt Svanelid vävas in så ofta som tillfälle ges i undervisningen, läxor och prov. En positiv aspekt med att lägga fokus på The Big 5 tidigt i elevernas skolgång är enligt Svanelid att när eleverna blir äldre kan de ta vara på sin tidigare utvecklade förmågor och fortsätta att vidareutveckla dessa. Lärarens kunskaper om bedömning är avgörande för att svensk skola ska få en rättvis och likvärdig kunskapsbedömning enligt Svanelid. Trots det är lärarnas kunskaper inom bedömning bristfälliga, och lärarna behöver kompetensutveckling inom området (Skolverket b, 2011).

3.6.4. Formativ bedömning

Att ge ett omdöme om sina elevernas ämneskunskaper är en viktig uppgift som pedagoger har (Skolverket b, 2012). Bedömningens syfte har länge varit att se var eleven befinner sig i förhållande till målen, och därmed kunna sätta ett betyg. Sättet att bedöma kallas summativ bedömning, skriftliga prov var då det mätinstrument som användes för bedömning av elevernas prestationer. En annan bedömningsform som växt fram är den formativa bedömningen, bedömningens syfte är att ta reda på var eleven ligger och genom det hitta rätt väg för att komma vidare.

Formativ bedömning tydliggör målen med undervisningen. För att eleverna ska komma vidare i sin kunskapsutveckling och nå målen behöver de bli guidade och delta i den formativa bedömningen (Skolverket, 2010). Bedömning är något som har diskuterats flitigt i och med den nya läroplanen. Den formativa bedömningen har fått större fokus i läroprocessen. Dokumentation är en viktig del av den formativa processen liksom elevens delaktighet. Synsättet är enligt Skolverket starkt förknippat med det sociokulturella synsättet som menar att lärande sker i samspel med andra.

3.6.5. Utlåtanden kring formativ bedömning

Utbildningsminister Jan Björklund (Holmström, 2012) uttalar sig positivt om den nya läroplanen. Han säger att “[d]et viktigaste för att höja resultaten är att elever och lärare vet vad som förväntas av dem, och då krävs få och tydliga mål. Därför minskar vi också kraftigt antalet kunskapskriterier för de olika betygsstegen”. Björklund ser en stor och positiv förändring i den nya läroplanen, nämligen de tydliga målen som presenteras i varje ämnes kursplan uppdelat i år ett till tre, fyra till sex och sju till nio.

Universitetslektor Göran Svanelid (2011) berättar att antalet mål i Lgr 11 kraftigt minskat sedan Lpo 94/98. I Lpo 94/98 fanns det ca 500 strävansmål, där kunskapskvalitéerna rymdes. I Lgr 11 har det satsats på att minska antalet mål och synliggöra förmågorna. I den nya läroplanen finns 71 stycken strävansmål, vilket enligt Svanelid bidrar till en tydligare läroplan.

Anders Jönsson (Skolverket d, 2012) forskare vid Malmö högskola menar att om lärare ska kunna arbeta med formativ bedömning är det viktigt att de är medvetna om sitt sätt att undervisa. Han menar att lärarna utvecklar medvetenheten genom att kritiskt granska sig själv i sin lärarroll. Jönsson pratar också om den balansgång lärare måste hitta då de konkretiserar mål för elever. Det är enligt Jönsson viktigt att inte gå ner på en allt för detaljerad nivå utan låter eleverna vara kreativa och själva hitta vägar till lösningar. “Lärarna ska förmedla vad som kännetecknar bra och mindre bra prestationer”. Eleven ska enligt Jönsson få guidning i sitt lärande, inte styrning.

I tidskriften *Uttryck* uttalar sig Slöjdlärostudenten Kerstin Vesterholm Fedoriw (2009) om bedömningens svårigheter. Hon menar att risken är stor för att dagsformen, personkemin, synsättet m.m. ska spela in i betygsättningen. Hon anser att dess påverkan är svår att komma ifrån. Vesterholm Fedoriw belyser också kunskapskravens värdeord: delvis, relativt väl, välutvecklad och välgenomarbetad som tolkningsbara. Vesterholm Fedoriw avslutar artikeln genom att belysa att det nu inte bara ställs andra och högre krav på eleven utan att lärares dialog och samarbete är i allra högsta grad väsentlig.

3.7 Ej icke normerande material

Dessa tester utgår från barnens samlade kunskaper och erfarenheter. Syftet med testen är enligt Pehrsson & Sahlström (1999) att hitta sätt att hjälpa eleven till vidare utveckling. Resultatet används för att kritiskt granska undervisningen så att den utvecklas. I ej icke normerande material är tidsaspekten enligt Pehrsson & Sahlström oväsentlig eftersom syftet inte är att placera resultaten i en tabell. Pehrsson & Sahlström berättar om hur eleven involveras och deltar aktivt i denna typ av material, läraren och eleven sitter tillsammans och diskuterar elevens attityd, förmåga och förståelse för att läsa och skriva. I materialet ser Pehrsson & Sahlström att eleven får möjlighet att på ett mångsidigt sätt visa sin språkliga förmåga, de menar att det ger en breddad bild av elevens kunskapsnivå.

Nedan presenterar vi några ej icke normerande material.

3.7.1 Nya språket lyfter

Nya språket lyfter är ett material framtaget av Skolverket (c, 2012) vars syfte är att stötta lärarna i deras bedömning i svenskämnet. Materialet är uppbyggt utifrån Lgr 11 och är anpassat till årskurserna ett till sex. Skolverkets tanke är att *Nya språket lyfter* ska fungera som en länk mellan skolans läroplan, kommentarmaterial och prov- och bedömningsmaterial. *Nya språket lyfter* består av ett observationsunderlag som är framtaget med hjälp av forskning och pedagogers erfarenhet. Observationsunderlaget berör områdena tala, samtala, läsa och skriva. Till varje del finns sex avstämningar som är kopplade till kunskapskraven för svenskämnet i Lgr 11, och vars syfte är att stötta läraren när han/hon ska bedöma elevens språkliga förmåga. Med hjälp av *Nya språket lyfter* kartläggs och följs elevernas språkutveckling, och blir tydlig för både lärare och elev (Skolverket c, 2012). Genom att använda materialet ökar chansen till att få en likvärdig och rättvis bedömning ökar. Lärarna tar del av konkreta bedömningsstöd i materialet, vars syfte är att konkretisera kursplanerna vilket i förlängningen kan leda till att fler elever når målen. Läsutvecklingen är den del som främst präglar materialet.

Caroline Liberg, professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser har varit med och arbetat fram materialet *Nya språket lyfter*. Hon säger i en artikel för tidningen *Specialpedagogik* (Hedström, 2009) att uppdraget var att ta fram ett diagnosmaterial som endast var inriktat mot läsning. Liberg berättar vidare att tillsammans med sina kollegor tog hon steget längre, hon säger “[v]i var tvungna att skapa ett material som handlade om att läsa, skriva och samtala. Läsning sker inte i ett vakuum. Många barn lär sig att läsa genom att skriva”. Liberg förespråkar här ett sociokulturellt perspektiv då hon menar att barn använder sig av olika stödstrukturer för att läsa.

3.7.2 Uppdrag språklyft

Uppdrag språklyft är enligt Berg, E, Hagberg-Persson, B, Lagrell, K, Sköld, M. (2012) ett idématerial som är tydligt kopplat till Skolverkets material *Nya språket lyfter*. Den första boken är skriven för årskurs ett till tre, bokens författare menar att den med fördel kan användas i förskoleklassen. Boken innehåller två teman leksaksfabriken där eleverna träffar Kim Leksaksson och detektivbyrån där de träffar Sally Smart, och hjälper dem att lösa uppdrag både i grupp och enskilt. Uppdragets syfte är att eleverna ska träna på olika läs- och skrivstrategier. Genom det menar Berg et al. att eleverna aktivt tränar på att använda sitt språk. Till varje uppdrag i boken finns hänvisningar till Skolverkets material *Nya språket lyfter* genom dessa hänvisningar kan läraren enligt Berg et al. enkelt arbeta med de avstämningar som *Nya språket lyfter* bygger på. Materialet kan anpassas efter arbetsområde och individers behov. Boken innehåller två högläsningstexter som ger möjligheter för att arbeta med läsförståelse och ordkunskap.

3.8 Normerande material

Material som är normerande är enligt Pehrsson & Sahlström (1999) utformat som olika tester. Syftet med dessa tester är att placera in eleven i en färdigställd skala uppbyggt på en förväntad nivå för den årskurs barnet tillhör. Testen avser att mäta olika beståndsdelar i läs- och skrivinläringen. Syftet är att kartlägga barnen och få syn på deras svagheter för att finna vad som barnet behöver arbeta mer med, och placera in dem i den specialundervisning som anses krävas. En avgörande faktor i testen är enligt Pehrsson & Sahlström tiden, det eleven anses klara under en viss tid blir resultatet på elevens test och eleven kan då placeras in på skalan. Dessa test avser inte att visa elevernas kunskap om sitt eget lärande, utan att på ett likvärdigt sätt mäta alla elevernas läs- och skrivefärdigheter. Pehrsson & Sahlström berättar om hur testen är baserade på uppgifter där det endast finns ett rätt svar, som konstruktören av materialet har definierat. Det betyder enligt Pehrsson & Sahlström att testets resultat inte baseras på elevens erfarenheter och tolkningar utan på konstruktörens.

Nedan presenterar vi några normerande material.

3.8.1. H4 och H5

H4 och H5 är två test som används för att kartlägga elevernas ordavkodning (Rydaholmsmetoden, 2012). Målet med denna metod är att eleven ska få ett intresse för att på egen hand läsa eftersom det gynnar läsutvecklingen. H4 och H5 är lästest uppbyggda av en lista med kortord, eleven ska läsa så många ord som möjligt på en minut. Eleven får för varje ord han/hon läser rätt ett poäng, poängen räknas ihop och sammanställs av pedagogen som för in resultatet i ett diagram. Diagrammet bygger på stanineskalan som är en niogradig skala, vars medelvärde motsvarar stanine 5. Det diagram som används i H4- och H5test bygger på en skala av stanine 3 och 4 där 4 representerar den nivå barnet bör befinna sig på eller över. Höjden på stanine 4 utgörs av ett visst antal ord som krävs för att nå denna nivå. Höjden på stanine 4 ökar i takt med att eleverna blir äldre, denna ökning ska motsvara en utveckling i elevernas läshastighet kopplad till ökad ålder. Samma elev genomför testet upprepade gånger med jämna mellanrum. Genom att testets olika resultat förs in i diagrammet kartläggs elevens läshastighet. När en elevs resultat kommer över gränsen för stanine 4 har eleven en läsförmåga på en nivå som gör att eleven kan gå vidare utan stöd av testen. Längre fram görs en uppföljning för att se att eleven fortfarande befinner sig på samma nivå över stanine 4 gränsen. Hur lång processen är

ser olika ut från elev till elev. I och med att kraven höjs i takt med elevens ålder måste barnet utveckla sin läshastighet både i förhållande till sin egen utveckling och i förhållande till sin ålder (Rydaholmsmetoden, 2012).

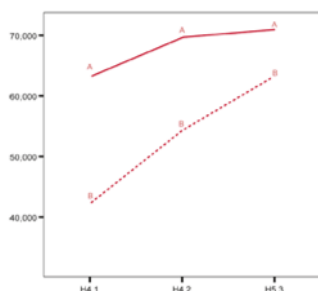


Bild 3: Bilden visar det diagram pedagogerna använder för att föra in elevens resultat. Linje A motsvarar gränsen för stanine 4 medan linje B motsvarar elevens resultat under ett H4 test vid tre tillfällen (Rydaholmsmetoden, 2012).

3.8.2. Läskedjor

Läskedjor är ett test där elevernas ordavkodning eller ordigenkänning testas. Materialet har utvecklats under läsprogrammet *Läsutveckling i Kronoberg* (Hogrefe, 2012). Testet går till så att eleverna får ett papper med sammansatta ord och meningar som de ska separera och läsa i ett efterfrågat tempo. Utifrån hur mycket och hur korrekt eleven läser på en viss tid, sätts eleven in i en tabell som mäter ett så kallat staninevärde. Värdet talar om hur långt eleven har kommit i sin ordavkodning och/eller ordigenkänning.

3.8.3 DLS bas

Är ett test uppbyggt av tre delar, läslust, läsning och skrivning. Eleven testas skriftligt på delarna. Hur eleven uppfattar sin läslust besvaras genom att barnet ritar en glad eller ledsen gubbe. Delen som fokuserar på läsning består av uppgifter där eleven ska koppla ihop en text med tillhörande bild. I deltestet skrivning ska eleverna skriva en text utifrån en bild de fått. Elevens läsning och skrivning rättas och elevens resultat förs in i en tabell som visar vilket staninevärde han/hon befinner sig på (Hogrefe a, 2012).

3.9. Nationella prov i svenska, årskurs 3

Skolverket (e, 2012) utformar varje år nationella prov som genomförs i grundskolan. De nationella proven syftar till att ge en så rättvis bedömning av elevernas kunskaper som möjligt över hela landet. Det ger också ett underlag för hur de kunskapskrav som står i läroplanen uppfylls på elevnivå, skolnivå och nationellnivå. Proven kan också bidra med att konkretisera kursplanerna och ge en ökad måluppfyllelse för eleverna. De nationella proven består av olika ämnesprov. År 2009 genomfördes för första gången ämnesprovet svenska i årskurs tre.

Ämnesprovet i svenska utformas på institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Ämnesprovet syftar till att pröva elevernas förmågor på ett så mångsidigt sätt som möjligt inom ämnet svenska. Provet består av olika delprov där olika förmågor testas. De förmågor som testas är läsförmåga, skrivförmåga och elevens muntliga förmåga. Till varje delprov finns tydliga instruktioner om hur rättningen ska gå till, både i form av svar och kommentarer. Det för att ge en så rättvis bedömning som möjligt. Det är meningen att provet ska vara en del av underlaget för bedömning av elevens kunskapsutveckling, tillsammans med lärarens bedömning (Skolverket f, 2012). Skolverket gjorde år 2011 (Skolverket d, 2011) en undersökning kring hur

lärare tänker om ämnesprovet i svenska. Undersökningen visade att lärarna har en hög tilltro till provet då 90% av lärarna tyckte att provet var heltäckande och intressant för eleverna. Undersökningen visade också att 41% utav lärarna ändrade uppfattning kring elevernas kunskapsnivå efter provets genomförande.

3.9.1. Utlåtanden kring nationella proven

I lärarskriften *Alfa* berättar Mikael Silberstien (2009) att det finns en skepsis bland professorer i utbildningsvetenskap gällande nationella proven. De menar att proven inte har någon funktion om lärarna inte vet att efterarbetet är viktigare än resultatet. De påtalar att det är en bra undervisning som påverkar om elever ska lyckas. De säger också att skriftliga prov inte är en faktor till att elever presterar bättre. Forskaren Anders Arnquist (Silberstein, 2009) anser att de nationella proven inte låter barnen uttrycka sig på ett varierat sätt utan att textmiljöerna är ensidiga. Arnquist menar därför att skolan ska vara försiktiga med att halka in på en undervisning som är baserad på den nationella proven, eftersom de estetiska, naturorienterade och samhällsorienterade ämnena då riskerar att hamna utanför.

Lennart Grosin universitetslektor vid Stockholms Universitet (Silberstein, 2009) håller inte med Anders Arnquist utan menar att de nationella proven är vad grundskolan behöver, ett prov som noggrant testar barnens kunskapsnivå i ämnets alla delar. Grosin menar också att proven ger ett resultat som sedan kan användas för att stärka undervisningen.

4. Metod

I avsnittet kommer vi att redogöra för vårt urval av metod och intervjupersoner, intervjupersonerna kommer även att presenteras. Valet av datainsamling motiveras tillsammans med en förklaring av hur vi genomfört studien. Slutligen diskuteras tillförlitligheten av vår studie.

4.1. Metod och tillvägagångssätt

Kvale och Brinkmanns (2009) syn på kvalitativ forskningsintervju beskrivs "forskaren skall sträva efter att förstå världen som intervjupersonerna själva upplever den"(s.253). Esaiasson et al. (2012) menar att det finns två tillvägagångssätt för att genomföra kvalitativ forskning, samtalsintervjuer och direkta observationer. Vi har valt att använda oss av samtalsintervjuer eftersom vår begränsning av tid inte tillät oss att utföra båda, dock har vi med erfarenheter från vår VFU som hjälper oss att tolka intervjuerna. Valet föll på samtalsintervjuer eftersom de enligt Kvale & Brinkmann (2009) borde ge oss de bästa förutsättningar att förstå lärarnas och specialpedagogernas tankar kring och syn på läroplansbytet kopplat till läs- och skrivinläringen. Samtalsintervjuerna ger även möjlighet att ställa följdfrågor och på så vis få mer djupgående svar. Esaiasson et al. (2012) förklarar att det är tack vare samspelet som uppstår mellan forskare och intervjuperson som svaren blir mer utförliga. Målet med våra intervjuer var att ta reda på hur pedagogerna arbetar och tänker, därför var det även viktigt för oss att inte intervjufrågorna var ledande eller av förhörskaraktär.

Vi valde bort enkätundersökningar eftersom de inte skulle ge oss tillräckligt djupgående svar då enkäter inte visar intervjupersonens tankar och upplevelser på samma sätt som i en samtalsintervju. I våra intervjuer valde vi att ha öppna frågor som resulterar i spontana svar baserade på intervjupersonens upplevelse (Esaiasson et al. 2012). Vi valde att skicka ut intervjufrågorna innan intervjutillfället så att

respondenterna kunde förbereda sig inför intervjun. Att skicka ut frågorna innan intervjun gjordes även för att undvika nervositet och få utförligare och mer genomtänkta svar, då frågorna inte kommer som en överraskning.

En nackdel med samtalsintervjuer är enligt Kvale & Brinkmann (2009) att intervjupersonens svar kan tolkas olika beroende på vilken forskare som analyserar dem. Även frågorna kan tolkas olika beroende på vem som ställer dem till intervjupersonen. Med tanke på det valde vi att båda delta i alla intervjuer, eftersom tolkningen då blir gemensam vilket ökar dess tillförlitlighet. Esaiasson et al. (2012) påtalar svårigheten att hålla en vetenskaplig distans till personer som man känner, eftersom man tenderar att ta mycket för givet och vissa frågor kan kännas fäniga att ställa då man känner varandra sedan tidigare. Valet att vara båda under alla intervjuerna, gjorde att högst en av oss hade en tidigare relation till intervjupersonen vid intervjutillfället. Det för att upprätthålla den vetenskapliga distansen.

4.2. Urval

Vi har intervjuat fyra lärare och tre specialpedagoger alla verksamma inom Hallands län. De tre skolor vi besökt ligger i två olika kommuner. Den första skolan har vi valt att kalla Bergtoppsskolan, det är en F-9 skola centralt belägen. I den andra kommunen besökte vi Dalgångsskolan och Havsdjupsskolan som är två F-5 skolor som båda ligger på landsbygden. Eftersom vår studie är inriktad på den tidiga läs- och skrivinläringen som sker från förskoleklassen till årskurs tre ville vi intervju pedagoger verksamma i åldersgrupperna. Vi hade sedan tidigare kontakt med några av lärarna och de hjälpte oss genom rekommendationer att hitta de andra intervjupersonerna. Vi var angelägna om att få så stor spridning som möjligt gällande yrkeslivserfarenhet och kön bland våra intervjupersoner. Antalet intervjuer beror på den begränsade tid och textmassa vi har haft att förhålla oss till. Esaiasson et al. (2012) säger att det inte finns någon given gräns för antalet intervjupersoner i en studie. Dock måste antalet vara representativt för att studien ska bli trovärdig. Vi valde att intervju så många intervjupersoner som vi ansåg oss hinna, men tillräckligt många för att få ett så representativt resultat som möjligt. Anledningen till att vi har valt att intervju både lärare och specialpedagoger är att lärarna arbetar med hela klasser medan specialpedagoger arbetar med enskilda elever eller mindre grupper. Både lärare och specialpedagoger arbetar mot samma mål i läroplanen fast på olika sätt. Under våra VFU- perioder har vi upplevt att specialpedagoger ofta är involverade i den tidiga läs- och skrivinläringen vilket gör att även de passar till vår studies syfte.

4.3. Presentation av intervjupersoner

Lärare A tog sin lärarexamen 1997 för åldrarna förskoleklass till årskurs sju med ämnena svenska, samhällskunskap och musik. Han har främst arbetat i årskurserna ett till fem, och arbetat på Bergtoppsskolan sedan denna startades år 2001. Han har arbetat alla sina verksamma år inom en och samma kommun. Han undervisar just nu i en årskurs ett på halvtid, och arbetar halvtid som språkutvecklare i kommunen.

Lärare B har arbetat som lärare i snart tre år. Hon har en examen för åldrarna förskoleklass till årskurs sex i ämnena svenska, matematik, naturkunskap och samhällskunskap. De tre år hon arbetat har hon varit verksam inom en och samma kommun, men på två olika skolor. Hon har arbetat i olika årskurser från förskoleklass till årskurs fem, men främst med årskurs ett. Just nu undervisar hon i årskurs ett som hon delar med en annan pedagog på Dalgångsskolan, hon är även inne i andra klasser

och ansvarar för vissa ämnen. Hon har ett nära samarbete med specialpedagog 2 som medverkar vid svensklektionerna i årskurs ett.

Lärare C tog sin examen 1980, som lågstadielärare med alla ämnen. Hon har främst arbetat i årskurserna ett till tre men även följt en klass från årskurs ett till fem. Hon har varit verksam inom en och samma kommun sedan sin examen, men arbetat på flera olika skolor. Just nu undervisar hon i en årskurs två på Bergtoppsskolan. Hon arbetar heltid.

Lärare D tog sin förskolelärarexamen 1980, hon valde senare att studera vidare till lärare och blev färdig 2005 med inriktning mot årskurserna ett till sju. Hon har arbetat som lärare på två olika skolor i samma kommun. Hon har varit verksam i årskurserna ett och två. Nu arbetar hon på Havsdjupsskolan där hon är klasslärare i årskurs två.

Specialpedagog 1 tog sin grundexamen 1979, som mellanstadielärare. Hon kompletterade år 2003 sin utbildning med ämnena svenska som andraspråk och specialpedagogik. År 2005 läste hon en läs- och skrivutvecklingskurs på avancerad nivå riktad till specialpedagoger. Hon har arbetat i två olika kommuner, och varit verksam på många olika skolor. Just nu arbetar hon som specialpedagog på Bergtoppsskolan. Hon arbetar heltid.

Specialpedagog 2 började vikariera som lärare 1972 hon valde sedan att utbilda sig till lärare och examinerades 1974 som mellanstadielärare. Hon vidareutbildade sig sedan till specialpedagog. Hon har arbetat i tre olika kommuner. Sedan 1982 arbetar hon på Dalgångsskolan som speciallärare tillsammans med specialpedagog 3. Specialpedagog 2 har ett nära samarbete med lärare B, eftersom hon fyra dagar i veckan deltar på svensklektionerna i årskurs ett.

Specialpedagog 3 har varit lärare sedan 1978 då han tog sin examen som mellanstadielärare. Han hade specialpedagogik i sin examen och valde senare att komplettera sin första examen med mer specialpedagogik. Han har arbetat i fyra olika kommuner. Sedan 1982 arbetar han som speciallärare på Dalgångsskolan tillsammans med specialpedagog 1.

4.3.1. Genomförande

Vi valde att kontakta våra respektive skolor där vi genomfört VFU för att hitta lämpliga intervjupersoner. Kontakten skedde via mail där en kort presentation av vår studie framgick, samt en förfrågan om intervju (se bilaga 1). Pedagogerna fick ta del av intervjuanvisningarna där vi skrivit att intervjuens längd beräknades till ca 30 minuter, vilket stämde bra överens med utfallet. Vi hade avsatt mer tid utifall att det skulle komma att behövas. Med tiden i åtanke bokade vi in tre intervjuer som mest på en och samma dag. När vi mött upp vår intervjuperson började vi med att kort presentera oss själva och berätta om vår undersökning innan intervjun startade. Esaiasson et al.(2012) påtalar vikten av att respondenter är väl informerade om på vilka villkor de deltar i en vetenskaplig studie. Vi informerade därför om att materialet kommer att användas i en vetenskaplig studie och att de som deltagare kommer att vara anonyma.

Under intervjun hjälptes vi åt med att ställa frågorna. Vi använde oss inte av någon bestämd turordning eftersom vi ville att intervjun skulle vara av samtalskaraktär. Vi

lät intervjupersonen tala fritt och undvek att avbryta och skynda på svaren, det rekommenderas av Esaiasson et al. (2012). Vi ställde spontana följdfrågor av karaktären, hur gjorde du då, berätta mer osv. Våra intervjufrågor hade vi utskrivna på ett papper som vi placerade på bordet framför oss. Vi spelade in hela intervjun med våra mobiltelefoner och var noga med att markera när vi startade och stängde av inspelningen. Under intervjun antecknades endast enstaka ord. Vi avslutade varje intervju med att ge intervjupersonen möjlighet att lägga till saker som de tänkt på eller upplevt att vi missat under intervjun. Enligt Esaiasson et al. är det ett bra sätt att avsluta en intervju på.

Vi valde att spela in intervjun med våra mobiltelefoner, eftersom det är en stor fördel att kunna gå tillbaka och lyssna flera gånger på vad som sagts. En nackdel med bandspelare är att den kan uppfattas som ett hinder av intervjupersonen, Esaiasson et al. (2012) menar att om så är fallet bör intervjun antecknas istället. I vår intervjufrågan var vi noga med att informera om deltagarnas anonymitet och även att vi ville bilda samtalen. Därför var de förberedda på inspelning vid intervjutillfället. Esaiasson et al. påtalar att bandandet av en intervju ska kompletteras med handskrivna anteckningar under intervjun eftersom det minskar risken för att frågorna ställs för fort, och tid för eftertanke missas. Under intervjun hade vi anteckningsmaterial tillgängligt, dock föll det sig så att vi endast antecknade ett fåtal ord.

4.4. Intervjufrågor

Vår studie tar utgångspunkt i den erfarenhet vi båda tillägnat oss genom vår VFU. Intervjufrågorna har vi formulerat tillsammans med hjälp av våra erfarenheter från skolans praktik samt vår litteratur från tidigare kurser i lärarutbildningen. Vi sökte även efter tidigare undersökningar med samma tema, för att få inspiration till frågorna, dock hittade vi inga undersökningar att ta hjälp av. Vi tog därför hjälp av Esaiasson et al. (2012) för att formulera frågor. Vi genomförde även en pilotstudie eftersom det rekommenderas av Esaiasson et al. som ett bra sätt för forskaren att testa sina frågor. Pilotstudien genomfördes per telefon för att se hur frågorna mottogs och fungerade. Pilotstudien resulterade i att vi ändrade några ord och formuleringar för att få mer välfungerade frågor av mindre akademisk karaktär. När frågorna var färdigformulerade granskades de även av vår handledare för studien. Frågorna är formade utifrån vårt syfte för att få så informationsrika och kärnfulla intervjuer som möjligt. De inledande frågorna var av personlig karaktär för att vi skulle få en bild av personens yrkeserfarenhet och för att som Esaiasson et al. skriver, skapa kontakt och upprätta en god stämning.

Våra intervjufrågor (bilaga 2) är framarbetade utifrån vårt syfte med studien. Intervjufrågorna i del 1 är frågor av personligkaraktär. Frågorna i del 2 och fråga 6 svarar på hur pedagogerna arbetar och ger en förförståelse till pedagogernas svar på fråga a, d och e i del 4 (syftesfråga 2). Frågorna i del 3 svarar på hur pedagogerna ställer sig till den nya läroplanen och hur implementeringen har sett ut (syftesfråga 1). Frågorna i del 4 svarar på hur pedagogernas arbete med Lgr 11 ser ut och hur det har förändrats (syftesfråga 2). 4b och 4c svarar även på hur bedömningen av elevernas förmågor ser ut (syftesfråga 3). Frågorna i del 5 svarar på hur pedagogerna arbetar med de nationella proven (syftesfråga 3).

Vi tog fasta på Esaiassons et al. (2012) rekommendation om att hålla frågorna korta och utan akademisk jargong. Vi valde att ställa flera frågor av samma karaktär för att

få ett så entydigt svar som möjligt. Frågornas svar bygger på pedagogernas erfarenheter i praktiken, svaren blir enligt Esaiassons et al. lättare att jämföra eftersom de inte är av abstrakt karaktär. Vår studie berör ett aktuellt ämne som är relevant för alla pedagoger, det ökar chansen att få svar av hög kvalitet. Våra frågor är av öppen karaktär och leder därför inte in pedagogerna på ett förutbestämt svarsmonster.

4.5. Studiens tolkningsprocess och tillförlitlighet

Vår förförståelse för studien är att vi studerar till lärare vid Göteborgs universitet. Som inriktning har vi bland annat läst 60 högskolepoäng svenska, där vi studerat läs- och skrivinlärning. Under vår utbildning skedde bytet från Lpo 94/98 till Lgr 11. Genom utbildningen har vi haft VFU då vi har tagit del av läs- och skrivinlärning, bedömning, arbetet med den nya läroplanen och de nationella proven i vår praktik. Vi har i samband med vår studie läst litteratur samt aktuella vetenskapliga artiklar som berör ämnet.

4.6. Bearbetning och analys

Vi transkriberade hälften av intervjuerna var och följde sedan upp med en gemensam diskussion. Intervjumaterialet sammanställdes sedan tematiskt efter våra frågeställningar. Genom denna typ av bearbetning fick vi en överblick av vårt material. Med hjälp av understrykningspennor markerade vi skillnader och likheter i intervjuerna, vilket hjälpte oss att forma innehållet av vår resultatredovisning. Vi valde att transkribera intervjuerna i nära anknytning till intervjutillfället för att intervjuernas struktur och innehåll på bästa sätt skulle bibehållas. Som tidigare nämnts valde vi båda att delta vid alla intervjuer eftersom intervjusvaren av samtalsintervjuer kan tolkas olika enligt olika forskare, vi anser då att bådas närvaro styrker tillförlitligheten eftersom vi skapat en gemensam tolkning av svaren. När vi sedan sammanställde våra intervjuer växte olika teman fram i svaren, de teman gjorde att vi kunde sammanställa våra intervjuer på ett enkelt sätt för att få en överskådlighet av vårt resultat vilket rekommenderas av Kvale & Brinkmann (2009).

Intervjupersonerna fick välja plats för intervjuerna vilket resulterade i att alla intervjuer genomfördes i respektive pedagogs klassrum, förutom en som på grund av praktiska skäl genomfördes på annan plats. Att sitta i pedagogernas respektive klassrum gav möjligheten för pedagogerna att visa olika material för oss. En fördel vi ser med att vara i klassrummet är att det är en plats där pedagogerna kan känna sig bekväma (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuerna skedde efter skoldagens slut, vilket gjorde att vi kunde sitta ostört i klassrummen.

4.7. Studiens trovärdighet

Stukát (2011) belyser vikten av att diskutera tre punkter kopplade till studiens styrka och svagheter, vilka är studiens reabilitet, validitet och dess generaliserbarhet.

Reabilitet, i och med att vi intervjuat människor kan en felkälla vara hur ärliga de är i sina svar. De kanske vill vara till lags eller känner att de vill svara "rätt". Även sådant som dagsform kan spela in. Trots att vi gjort vårt yttersta för att forma tydliga frågor finns alltid risken för tolkningsutrymme och feltolkningar.

Validitet, eftersom vi valde att använda oss av samtalsintervjuer kunde vi formulera frågor som bottnar i pedagogernas erfarenheter. Pedagogernas tankar och upplevelser

är den data vi behövde för att svara på vårt syfte med studien. Genom vår studie har vi undersökt de frågor vi avsett att svara på, eftersom våra intervjufrågor alla är kopplade till vårt syfte.

Generaliserbarhet, den grupp av pedagoger vi intervjuat är bara en bråkdel av de som finns och berörs av vår studies ämne. Vi kan därför inte med säkerhet säga att de sju pedagoger vi intervjuat är representativa för majoriteten av pedagoger. Däremot har vi försökt att bredda vårt urval av intervjupersoner när det kommer till kön och yrkeslivserfarenhet vilket i viss mån styrker generaliserbarheten. Det är lärarnas erfarenheter vi drar slutsatser av och därför går studien inte att återskapa vid ett annat tillfälle med samma resultat. Vårt syfte är inte att generalisera utan att ge en indikation på hur implementeringen och arbetet med Lgr 11 kan se ut (Stukát, 2011).

4.8. Studiens utfall

Vi fick utförliga svar på de frågor som vi ställde. Det märktes att studiens ämne var aktuellt och intressant och något som pedagogerna hade mycket att berätta om, både negativt och positivt vilket gav oss material för fortsatt diskussion. I de intervjuer vi utförde fick vi varierade svar, vilket bidrog till vår diskussion.

4.9. Etiska principer

Av etiska skäl var vi noga med att informera våra respondenter om studiens syfte och om deras frivillighet att delta (Kvale och Brinkmann, 2009). De var införstådda med att de när som helst kunde avbryta sin medverkan och passa på frågor som de inte ville besvara. De informerades också om att deras identitet förblev anonym i studien genom att deras och skolans namn ersätts med fiktiva namn. De blev också informerade om att vi som forskare var de enda som tar del av deras egentliga identitet, och att denna skyddas (Vetenskapsrådet, 2007). Vi erbjöd respondenterna att ta del av vårt transkriberade material rörande deras individuella intervju, för godkännande. Vi erbjöd dem även att ta del av vår färdiga studie (Codex, 2012). Stukát (2011) belyser vikten av denna etiska hänsyn när andra människor berörs av den forskning som bedrivs.

5. Resultat och analys

Utifrån analysen av de kvalitativa intervjuerna kommer resultatet att delas upp i två sektioner. Del 1 fokuserar på förändringar och arbetet i klassrummet kopplat till Lgr 11. Del 2 redovisar hur lärarna arbetar med bedömning i svenskämnet. Varje sektion består av underrubriker där olika innehållsmässiga delar redovisas. De olika delarna har visat sig vara centrala utifrån den innehållsmässiga analysen av intervjuerna.

Lärarna och specialpedagogerna i studien har presenterats i metodkapitlet under rubriken 4.3. *Presentation av intervjupersoner*. I resultatdelen benämns lärarna med bokstäverna A-D och specialpedagogerna med siffrorna 1-3, se tabellen nedan. Uppdelningen sker därför att det ska vara lätt att se om det är en lärare eller specialpedagog och vilken skola de tillhör.

Lärare	Skola
Lärare A	Bergtoppsskolan
Lärare B	Dalgångsskolan
Lärare C	Bergtoppsskolan
Lärare D	Havsdjupsskolan

Specialpedagog	Skola
Specialpedagog 1	Bergtoppsskolan
Specialpedagog 2	Dalgångsskolan
Specialpedagog 3	Dalgångsskolan

5.1 Del 1, förändringar och arbetet i klassrummet

Vi menar att en förändring är när ett institutionaliserat och inarbetat arbetssätt aktivt genomgår en förändring genom att det kritiskt granskas och nya influenser, grundade forskning implementeras.

5.1.1. Läroplanen som ett aktivt verktyg.

Lgr 11 infördes terminen 2011/12 i Sveriges obligatoriska skola. Införandet av en ny läroplan väcker olika känslor hos skolans pedagoger. Vi har i vår undersökning märkt att implementeringsarbetet skiljer sig från skola till skola. Lgr 11 har fört med sig kompletterande material som pedagogerna fått bemöta och förhålla sig till.

Alla sju pedagoger i undersökningen är eniga om att den nya läroplanen används mer aktivt än föregångarna. Läroplanen används vid planering och diskussion i arbetslaget. Lärarna A, C och D tycker att den nya läroplanen, Lgr 11 blivit tydligare än Lpo 94/98. De uttrycker att de tidigare fått lägga mycket tid åt både vad som ska göras och planeras, till skillnad från nu då de istället för att fundera på vilka mål som ska uppnås, kan fokusera på hur målen ska uppnås. Lärare D berättar att hon får stort stöd i sin planering av Lgr 11 och menar att:

Den är tydlig och bra, jag vet att det är det här jag ska jobba med och ingenting annat.

Lärarna A, C och D påtalar skillnaden med målens uppbyggnad, då Lpo 94/98 hade mål först i årskurs fem. I den nya läroplanen finns mål från årskurs tre. De tre lärarna berättar hur de tidigare delade upp målen inom kommunen eller på skolan för de tidigare årskurserna, något som krävde mycket tid och diskussion.

Specialpedagogerna 2 och 3 menar att de lägger stor vikt vid den erfarenhet de fått genom sina verksamma år och att denna erfarenhet väger tungt i deras planering. Specialpedagogerna berättar att de under flera år arbetat fram ett arbetsmaterial på

Dalgångsskolan som bygger på erfarenheter och väl beprövade metoder. De menar att läroplanen måste läsas med förstånd och att den ska våga ifrågasättas. Vid intervjuerna säger specialpedagog 3:

Vi tar det som är bra, och det vi inte tycker är bra det skiter vi i, så har vi alltid gjort.

Specialpedagog 3 berättar att tillsammans med specialpedagog 2 har de under många år på skolan byggt upp ett arbetssätt och ett material som är väl beprövat, och bygger på deras långa yrkeserfarenhet vilket de känner sig trygga med.

Lärarna A och C som arbetar på Bergtoppsskolan önskar båda att de hade mer tid för samarbete. Lärare A arbetar halvtid på annan plats än Bergtoppsskolan och därför försvinner många av de planerade möten han annars kunnat ta del av. Lärare C har avsatt tid för samarbete med en annan kollega som undervisar i parallellklassen, klasserna arbetar tyvärr i olika delar av skolan, och har gjort sedan barnen började skolan. Det fysiska avståndet gör det svårare att arbeta tillsammans eftersom lärarna bara träffas när de har inplanerad tid tillsammans.

5.1.2. Läroplanen som ett aktivt verktyg i klassrummet

Alla pedagoger vi intervjuat arbetar med målen fast i olika utsträckning och på olika sätt. Lärare C och D ser båda fördelen med att arbeta med målen i klassrummet och strävar mot att kunna implementera det i årskurs ett. Lärare D har målen uppsatta i klassrummet, de är omskrivna till ett språk som barnen kan förstå. Hon berättar att under nästan varje svenskpass, påminner hon barnen om målen på väggen. Hon ger även barnen individuella mål som berättar hur eleven ska arbeta vidare, barnen har målen inplastade och fastsatta på sin bänk.

Specialpedagogerna 2 och 3 är noga med att sätta upp mål för de elever som de arbetar med. Barnen kommer i mindre grupper vilket gör att individuella mål kan sättas upp tillsammans med varje elev. Målen bryter de sedan ner i delmål som ska hjälpa eleven att nå dit. De upplever att eleverna blir mer motiverade och fokuserade när de vet vilka mål de ska sträva mot.

5.1.3. Läroplanens positiva aspekter

Pedagogerna är alla eniga om att läroplanen blivit tydligare än dess föregångare Lpo 94/98. Lärarna upplever att de nu kan lägga mer fokus på hur de ska undervisa och inte vad de ska undervisa om. Kanske är det en faktor till att kursplanen nu används mer aktivt i skolan. Pedagogerna berättar också att de använder läroplanen i klassrummet och ser positiva effekter som att eleverna blir motiverade i sin kunskapsutveckling.

Lärarna A, C och D menar att begrepp som tidigare varit svårtolkade i Lpo 94/98, nu är mer preciserade i Lgr 11. Pedagogerna C, D, 1, 2 och 3 använder även kursplanen som finns i klassrummet tillsammans med eleverna. De påtalar dock komplexiteten av formuleringen i kursplanerna och kompenserar det genom att förklara eller skriva om målen till en text med språk som ligger på barnens nivå. Lärare D tycker att dokumentationen är rolig när eleverna läser och hon får respons på det hon skrivit.

Lärare A tycker att dokumentationen ger honom bättre koll på sin undervisning och elevernas utveckling. Han påtalar dokumentationens fördelar för de barn som har

svårigheter, då dokumentationen tydligt visar vilka förmågor eleven behöver arbeta med och hur de kommer att bedömas.

5.1.4. Läroplanens negativa aspekter

Alla pedagogerna är överens om att den nya läroplanen fortfarande kräver mycket tolkning. För att kunna tolka den menar alla pedagoger vi intervjuat att de behöver få tid för gemensam diskussion. Pedagogerna A, C, D och 1 menar också att de behöver ta del av olika kommentarmaterial kopplat till Lgr 11. Det stora tolkningsutrymmet kräver mycket utav pedagogernas tid och engagemang, det medför även en osäkerhet. Lärare A säger:

Den nya läroplanen har blivit så mycket mer omfattande än Lpo 94/98, det är mycket att sätta sig in i. Det är lite som teflontext ibland, den bara rinner av en.

Den omfattande dokumentation tar alltså mycket av lärarnas tid och blir därför ett stressmoment snarare än den hjälp den är tänkt att vara. Lärare A, C och D ställer sig alla frågan, vem är det vi skriver för?

Under våra intervjuer med lärare A och D upplever vi en frustration kopplad till att det inte finns någon självklar tolkning till vissa delar av läroplanen som till exempel värdeorden och andra centrala begrepp. Tolkningen kräver mycket tid för gemensam diskussion med andra pedagoger. Lärarna uttrycker negativa följder av det stora tolkningsutrymmet såsom orättvisa bedömningar på grund av lärarnas olika uppfattningar. De saknar en gemensam solklar definition av de ord och begrepp som ofta används i läroplanen. Lärare D berättar hur de just nu på hennes skola arbetar med att diskutera bedömningsdelen i läroplanen. Både lärare A och D upplever att det finns olika syn bland lärare på hur värdeorden ska tolkas. Därför tycker de att det är mycket viktigt att diskutera läroplanen och dess innehåll med andra. Lärare D menar att diskussion kring bedömningsdelen ger ett breddat perspektiv, och möjlighet finns att enas i en gemensam tolkning som kan användas.

Lärare C tycker att dokumentationen som den nya läroplanen fört med sig är för omfattande och på en för detaljerad nivå, det gör henne stressad eftersom upptar en stor del av hennes arbetstid och fritid.

Jag blir så stressad av att känna att tiden inte räcker till, jag undrar vad min fritid är. Jag vaknar på nätterna och funderar på det. Den individuella utvecklingsplanen tycker jag är jätteviktig och utvärderingen av målen som finns på den individuella utvecklingsplanen är jätteviktig. Men jag tycker att det hade räckt (Lärare C).

Citatet förtydligar hur mycket arbete lärare C lägger på dokumentation och vilken oro hon upplever kring denna. Vem skriver man för, och till vilken nytta? Är frågor lärare C brottas med. Hon menar att mycket av den information som nu skall skrivas ner har hon tidigare hållit i minnet. Hon tycker att informationen är svår att formulera och få ner på papper och därför tar det mycket tid när dokumentationen nu skall vara regelbunden och detaljerad. Tiden skulle hon istället vilja lägga på barnen för att diskutera och ge dem konkreta delmål som kan föra dem framåt i deras utveckling. Önskan om att få väva in bedömningen i undervisningen har också Lärare A som tycker att bedömningen borde komma in direkt i lärandesituationen.

Lärare D upplever dokumentationen som att hon skriver för skrivandets skull. Föräldrarna har tillgång till allt aktuellt material som rör deras barn genom webben. Hon berättar att trots det webbaserade materialet är föräldrarna inte intresserade av att läsa, utan upplever det mer som en press. Lärare D berättar att ofta ursäktar sig föräldrar vid utvecklingssamtal när de inte hunnit läsa. Många av de föräldrar som läser dokumentationen om sitt barn, läser i anslutning till utvecklingssamtalet. Lärare D ifrågasätter skrivandets funktion, har dokumentationen rätt proposition om inte föräldrarna vill läsa om sina barns kunskapsutveckling? Det är svårt för barnen i de tidigaste årskurserna att ta till sig dokumentationen och använda den som hjälpmedel eftersom språket är på en för avancerad nivå. Även lärare D ställer sig frågan, vem skriver jag för?

På Bergtoppsskolan skickas dokumentationen ut inför utvecklingssamtalen och vid terminens slut. Lärare A menar att dokumentationen känns överflödigt när barnets kunskapsutveckling flyter på, han tycker att för mycket tid går åt till den summativa bedömningen. Lärare A undrar:

För vem görs egentligen bibborna som skickas hem vid terminsslut. Jag tror inte det stöttar lärandet över huvudtaget.

Uttalandet visar att Lärare A är kritisk till den omfattande dokumentationen som nu råder på skolorna, han menar att dokumentationen inte fyller någon större funktion för barnets kunskapsutveckling. Lärare A och D berättar att dokumentationen är svårskriven, de skulle se dokumentationen som ännu mer positiv och funktionell om den var enklare för dem att skriva. Lärare A menar att de gånger han lyckats bra med att skriva en LPP har den varit till stor hjälp.

Pedagogerna A, C, D och 1 är eniga om att språket i läroplanen ligger på en för avancerad nivå för att eleverna ska kunna ta det till sig. Därför blir de tvungna att omformulera texten så att barnen kan ha hjälp av den. Lärare A och B använder inte kursplanerna med elever i årskurs ett eftersom de menar att det krävs mer tid till tolkning och dit har de inte kommit ännu.

Är det meningen att lärare ska behöva diskutera och tolka en så viktig del som centrala begrepp, värdeord och bedömning? Skolverket arbetar aktivt för att få en så lik bedömning som möjligt över landet, en bedömning som i dagsläget kan tolkas på många sätt menar pedagogerna i vår undersökning.

5.1.5. Arbeta med kompletterande material

I samband med nya läroplanen har det utgivits en stor mängd kompletteringsmaterial. Fyra av sju pedagoger (använder någon form av kompletterande material. Skolverket ger ut mycket material och texter som är till för att förtydliga läroplanen, det kommer hela tiden ut nya material, filmer, tolkningsmaterial, artiklar osv. Det ser pedagogerna vi intervjuat som en positiv utveckling eftersom materialet hela tiden bli uppdaterat i takt med dagens föränderliga samhälle, och på det viset blir ett levande dokument. Lärare D säger att:

Skolverket riktigt spottar ut material kring läroplanen, det är helt otroligt!

Uttalandet pekar på den stora mängd material som ges ut. Pedagogerna A, C, D och 1 är överrens om att det stora informationsflödet av kompletterande material är

positivt. Pedagogerna besöker kontinuerligt Skolverkets hemsida och tar del av artiklar och filmer som kan hjälpa dem i deras yrkesvardag. Specialpedagog 1 har börjat prenumerera på Skolverkets nyheter som hon får via mail, på det sättet kan hon enkelt hålla sig uppdaterad. Det ständiga flödet av material är dock inte bara positivt utan kan även upplevas som stressande för en del lärare. Lärare C tycker att informationsflödet är bra men känner en ständig press på att hela tiden vara uppdaterad vilket gör henne stressad. Lärare D menar att det är omöjligt att hinna läsa allt som Skolverket producerar. Genom att hjälpas åt kan man gallra i materialet och ta del av det viktigaste. Nedan kommer vi att redogöra för vad de fyra pedagogerna säger om de kompletterandematerial som de använder sig av.

Lärare A, C och D använder sig utav *Nya språket lyfter* som är ett material Skolverket givit ut. Lärarna tycker att materialet är en bra hjälp vid bedömning av elevernas kunskapsutveckling i svenska. Vi återkommer till det material under rubriken kartläggning. Lärarna arbetar också med arbetsmaterialet *Uppdrag språklyft*, vilket de anser ger konkreta undervisningsmetoder som är kopplade till Lgr 11. Lärarna tycker även att *Uppdrag språklyft* är bra eftersom det tar upp olika textmiljöer och gör skrivandet roligt och meningsfullt för eleverna.

Lärare D berättar att tillsammans med sitt arbetslag har hon diskuterat boken *Kunskapsbedömning*. Genom diskussionen har hon fått en djupare förståelse för de centrala begreppen som används i bedömningssammanhang. Hon säger:

Just nu håller vi på att diskutera bedömningsdelen, det är inte lätt man känner att ju mer vi diskuterar ju svårare blir det. Alla tänker vi olika. Det är viktigt att vi alla bedömer likt (Lärare D).

Det resonemanget visar vikten av diskussion samtidigt som hon ser problematiken med värdeordens tolkning. Det kompletterande materialet styr diskussionen på ett ordnat sätt som följer läroplanens tankar.

Lärarna A, C, D använder Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Det material menar lärarna hjälper dem att förstå ämnets kursplan på ett djupare sätt. Lärare A använder sig även utav kommentarmaterialet till läroplanen *Få syn på språket*, som han tycker förtydligar läroplanens syfte ytterligare, vilket har givit honom ett stort stöd i sin tolkningsprocess av läroplanen.

Lärare C använder sig av The Big 5 som hon tycker är till god hjälp i arbetet med att bedöma barnens förmågor.

Pedagogerna B, 2 och 3 berättar att de inte använder sig av något kompletterande material runt läroplanen.

5.1.6. Arbetet med implementeringen

Pedagogerna vi intervjuat är alla överens om att det implementeringsarbete som skett och sker med Lgr 11, inte går att jämföra med tidigare läroplaners implementering. Vi har förstått att alla pedagogerna är nöjda över att ha ett nytt dokument som de är väl insatta i, tack vare det stöd skolan och Skolverket givit dem. De menar dock att implementeringen tar tid då läroplanen är omfattande och att de har en bra bit kvar innan läroplanen är institutionaliserad. En ny läroplan kräver en införandeperiod där

pedagogerna får lära känna det nya dokumentet. Pedagogernas förståelse för läroplanen ligger till grund för deras arbete.

Alla sju pedagoger tycker att de har fått ett stort stöd från skolan när det gäller de nya läroplanerna. De berättar att de haft många möten tillsammans i arbetslaget och även med rektorn kring läroplanens struktur. Lärare B och D berättar att de har fått diskutera läroplanen med andra lärare från kommunens olika skolor. B, D, 2 och 3 har tagit del av föreläsningar anordnade inom kommunen som berört Lgr 11, vilket de tycker har varit mycket lärorikt.

Pedagogerna påpekar att den nya läroplanen är betydligt mer omfattande än Lpo 94/98 och medför betydande förändringar i deras dagliga arbete, vilket kräver en längre och intensivare implementeringsfas upptill det vanliga arbetet. Lärare C anser att hon har behövt dra ner på andra viktiga arbetsuppgifter för att implementeringsarbetet ska rymmas inom hennes tjänst.

Alla pedagoger förutom special pedagog 1 (som inte uttalat sig i frågan) har diskuterat kursplanerna för specifika ämnen, vilket har lett till att de har fått en ökad förståelse och insikt i varje ämne. Sex av sju pedagoger (lärare B var ej verksam vid denna tidpunkt) tycker att implementeringen av Lgr 11 skiljer sig från arbetet med införandet av Lpo 94/98, eftersom det inte var så omfattande. Lärare D beskriver införandet av Lpo 94/98 som ett dokument man fick i handen, och var så god och läs. Specialpedagogerna 2 och 3 menar med sin erfarenhet av olika läroplaner att det implementeringsarbete som genomförts och fortfarande pågår med Lgr 11 är unikt.

5.1.7. Arbetet med läs och skrivinläring i klassrummet

Lärare A berättar de arbetar med en analytisk metod där barnen arbetar mycket på datorerna i årskurs ett. Han menar att samarbete vid datorerna bidrar till ett utbyte av kunskaper och idéer. En annan fördel är att eleverna i de tidigare åldrarna inte har arbetat upp någon hastighet i sitt skrivande för hand. Han föredrar att arbeta med Ipads då det är en bra redskap som inte begränsar barnen i sitt skrivande. Lärare A är influerad av en annan analytisk metod som förespråkar texter av meningsfull karaktär, det ser han som en stor fördel då skrivandet får en mening för eleverna. När barnen läser använder jag mig också av en analytisk metod där böckerna är utformade med bilder till texten, genom det utvecklar barnen tidigt en lässtrategi.

Jag vill göra någonting verkligt, det är det som är poängen tänker jag (Lärare A).

Lärare A använder sig även av en syntetisk metod där eleverna arbetar mer självständigt så att han kan få tid med eleverna individuellt och få en tydlig bild av deras kunskapsutveckling. Han fördelar med den syntetiska metoden då barnen får förståelse för bokstäverna, ljuden och namnen.

Lärare B, använder sig utav det material som specialpedagog 2 och 3 har utformat, det materialet går igenom varje bokstav i en följd som snabbt kan bidra till kortare ord. Barnen får forma bokstäverna, hitta bokstäverna, lära sig att koppla ljud till bokstäverna och läsa böcker kopplade till bokstaven. Böckerna innehåller inga bilder som går att koppla till texten då fokus ligger på avkodning. Det materialet följer en viss gång som alla barn arbetar med. Det arbetssättet lutar åt ett syntetiskt synsätt. Anledningen till att hon arbetar med det materialet är för att det är inarbetat på skolan.

Lärare C, använder sig mycket av Bornholmsmodellen, där hon tycker att den språkliga medvetenheten prioriteras. Hon ser det som en fördel att barnen lär sig lyssna efter ljud och att höra hur orden låter. På så vis menar hon att de lär sig hur språket fungerar.

I och med att vi går igenom alla bokstäver har jag koll på att alla barn har ljudkollen klar (Lärare C).

Lärare D, använder sig av en syntetisk metod, en metod hon upplever att barnen har lätt att ta till sig. Hon tycker att det är bra att alla barn får gå igenom alla bokstäver. Hon tycker också att metoden är bra då den är lätt att individanpassa, alla barn behöver inte göra alla moment. Hon går igenom bokstäverna i en ordning där barnen snabbt kan bilda korta ord, det gör att barnen känner att de kan läsa och det bidrar till motivation. Lärare D har ett barn i klassen som inte kan ta till sig den syntetiska metoden, barnet arbetar med en analytisk metod som specialpedagogen har tagit fram. Lärare D ser fördelar med den analytiska metoden, då det blir elevnära. Hon tycker även att det är ett bra komplement till den syntetiska metoden. Lärare D berättar också att alla barnen arbetar med en analytisk metod där de skriver mycket på datorerna, det upplever hon som mycket positivt då barnen blir motiverade och har roligt.

Specialpedagog 1 använder sig utav den metod som eleven har behov av, hennes utgångspunkt är alltså eleven. Hon föredrar att arbeta med eleverna i klassrummet, så att de inte tas ur sitt gruppssammanhang. Specialpedagog 1 arbetar för att ge klassläraren redskap för att kunna möta elevens behov utan enskild specialundervisning.

Specialpedagog 2 och 3, väljer vi att presentera ihop eftersom de har ett nära samarbete och arbetar med samma material i skolans parallellklasser. De använder sig utav ett material som de utformat med hjälp av tidigare specialpedagoger på skolan och med sin egna långa yrkeserfarenhet. Materialet utgår från delar som att forma bokstäver, finna ljud och känna igen den aktuella bokstäver. Materialets delar bygger på varandra, alla elever arbetar därför igenom hela materialet, det skapar en helhet. Specialpedagogerna har valt att i årskurs ett vara delaktiga i all svenskundervisning då de arbetar med materialet, för att eleverna ska lära känna specialpedagogerna och för att det inte ska bli något konstigt att eventuellt få enskild undervisning senare. De har valt att på skolan lägga mycket krut på den tidiga läs och skriv undervisningen, därför är specialpedagogerna i klassrummet som en extra resurs under elevernas första år.

5.2. Del 2, bedömning i svenskämnet

Vi kan urskilja olika typer av bedömning, såsom formativ bedömning, kartläggningsmaterial och nationella prov. Nedan kommer vi att redovisa hur tillämpningen av hur de ser ut.

5.2.1. Arbetet med formativ bedömning i svenska

De pedagoger vi har intervjuat arbetar alla på något sätt med formativ bedömning i olika utsträckning. Vi kan se ett mönster på att den formativa bedömningen ännu inte har institutionaliserats hos de pedagoger vi har intervjuat. Pedagogerna är eniga om att arbetet med den formativa bedömningen tar mycket tid. Vi kan även se att de

utformar sitt arbete på olika sätt men med ett gemensamt mål, nämligen att hjälpa eleven i sin kunskapsutveckling.

Pedagogerna arbetar med formativ bedömning genom att de konkretiserar mål utifrån kursplanerna som de använder i undervisningen tillsammans med barnen.

Pedagogerna A, B, C och 1 arbetar med läsläsningen på ett formativt sätt.

Pedagogerna D, 2 och 3 ger barnen individuella delmål som de kan arbeta med, delmålen förnyas i takt med elevens framsteg. En skillnad mellan lärarnas och specialpedagogernas sätt att arbeta med formativ bedömning är att specialpedagogerna sätter upp mål för enskilda elevernas undervisning. Alla lärare sätter upp mål gemensamma för klassens undervisning. Lärare D sätter även upp enskilda delmål för varje elev.

Jag tänker mycket mer på formativ bedömning vilket jag inte tidigare arbetat med, inte på det viset jag gör nu (Lärare D).

I resonemanget urskiljs att en stor skillnad i hennes undervisning är den formativa bedömningen, vilken hon tänker mycket på och arbetar aktivt med. Hon arbetar också med kamratbedömning där eleverna ger varandra feedback på olika texter de skrivit, arbetet uppmärksammar eleverna på deras språkförmåga vilket blir en motivation vid deras egna skrivande. Lärare D anser att hon inte är mer än i början med arbetet kring den formativa bedömningen, något som lärare A och C också nämner. Lärare A och C tycker att bedömning ska komma in som en naturlig del av lärandet, det handlar om att ge feedback och feedforward för att eleverna ska få syn på sin utveckling och veta hur de ska gå vidare.

Lärare A och C menar att en god formativ bedömning kräver mycket tid, deras önskan är att arbeta mer med formativ bedömning än vad tiden tillåter. Specialpedagogerna arbetar alla tre med mål och delmål, de är noga med att ge barnen respons och vägledning för att underlätta vägen till målen. De trycker på att undervisningen måste kännas betydelsefull för barnet och jämför det med hur de själva sätter upp mål för att inte tappa fokus och motivation. Lärare B berättar hur hon arbetar med formativ bedömning genom att barnen individuellt får läsa sin läsläxa för henne eller en annan pedagog, som kommer med direkt respons på hur det går och hur eleven kan komma vidare i sin läsning.

5.2.2. Kartläggningmaterial

Lärare A, C och D använder sig av det nya kartläggningmaterialet *Nya språket lyfter* som är framtaget i samband med Lgr 11. De tre specialpedagogerna använder sig av andra, tidigare utgivna kartläggningmaterial. Lärare B har inte uttalat sig i frågan.

Lärare A, C och D arbetar med materialet *Nya språket lyfter*. De tycker att materialet är tydligt och lättarbetat, dessutom är materialet nytt och fräscht. Lärarna tycker att materialet är bra eftersom det är utformat från Lgr 11. De menar att eleverna lätt kan involveras, och att eleverna uppfattar materialet som roligt och motiverande att arbeta med. Lärare C känner stöd från materialet då det är välorganiserat och visar tydligt vilka mål som eleverna ska uppnå. Hon använder det också som en hjälp vid dokumentation av elevernas kunskapsutveckling. Lärare C säger:

I och med Nya språket lyfter är barnen med och blir medvetna om var de befinner sig i sin utveckling och hur de ska gå vidare.

Resonemanget lärare C för, tyder på ett formativt bedömnings sätt som enligt forskning gynnar barnens kunskapsutveckling. Vi kan även urskilja hur både läraren och eleverna känner stöd i materialet. *Nya språket lyfter* är ett material där eleverna involveras och får syn på sin utveckling och vad som är nästa steg framåt. Det uppfattas positivt av lärarna A och D att det tillhörande arbetsmaterialet *Uppdrag språklyft* är uppbyggt på Lgr 11 eftersom det ger dem en tydlig koppling till *Nya språket lyfter*, och kring hur målen i kursplanen kan konkretiseras och arbetas med i undervisningen och vid bedömning.

De tre specialpedagogerna använder *H4* och *H5* för att kartlägga hur eleverna utvecklas i sin läsning. Genom testerna ser de elevernas behov, och kan utifrån resultatet ge eleven extra stöd. Pedagogerna tycker att testen är bra då ingen elev glöms bort utan får den hjälp som behövs utifrån resultaten på testen. Specialpedagogerna 2 och 3 arbetar också med läskedjor, *DLS bas* och *Läsförståelsetest*. Testet *Läskedjor* bedömer elevernas avkodningsförmåga, testet genomförs i årskurs två och fyra. *DLS bas* är ett test som genomförs i årskurs 1 och 2, testet består av de tre delarna läslust, läsning och skrivning. *Läsförståelsetestet* bedömer elevernas läsförståelse och genomförs i årskurs tre.

Vi ser att lärarna och specialpedagogerna använder olika typer av material. Specialpedagogernas material är av äldre karaktär medan lärarnas material är framtaget med stark koppling till Lgr 11.

5.2.3. Nationella proven, svenska

Lärare A och B använder sig inte utav de nationella proven när de planerar sin undervisning, de använder endast läroplanen. Specialpedagog 1 har inte uttalat sig i denna fråga. Lärare B säger:

Jag använder inte proven just nu, men det måste man ju göra, kanske mer på vårterminen.

Lärare B känner att hon borde arbeta med de nationella proven, hon berättar att hon inte hunnit ta del av proven och sätta sig in i dem på grund av sin korta yrkeserfarenhet. Lärare A använder inte heller de nationella proven, men berättar att han är insatt i dem eftersom han tidigare genomfört dem i andra årskurser och med andra klasser än den han har idag.

Lärare C, D, 2 och 3 använder de nationella proven som en guide, de går igenom de rättade proven och ser var många elever brister i sin kunskap. Det framtagna resultatet arbetar de sedan med och lägger extra vikt vid de moment som nationella proven visat att tidigare årskurser varit svaga i. På det sättet menar pedagogerna att de tar nytta av de nationella proven. Lärare C påpekar att de nationella proven inte ska styra undervisningen, men de kan fungera som hjälp och guide. Lärare D påpekar att de nationella proven ser olika ut från år till år, vilket är viktigt att bära med sig så att man inte arbetar på gamla grunder.

Lärare A säger att de nationella proven är mycket godtyckliga när det gäller vissa delar till exempel högläsningen och textsamtal. Han menar att man inte kan mäta allt som skriftliga prov utan att många barn behöver andra former för att kunna uttrycka sin kunskap. Han uttrycker också en oro kring den bedömning som sker, han säger:

Jag tror att vi lärare är dåliga på att bedöma förmågor, vi bedömer fortfarande otroligt mycket faktakunskaper. Dessutom är vi dåliga på att variera våra mätinstrument, det är fortfarande skriftliga prov som gäller. De skriftliga proven är viktiga, men behöver kompletteras.

Det var ingen av de andra pedagogerna som uttryckte sig kritiskt mot de nationella proven.

I vår resultatredovisning kan vi se att den nya läroplanen används mer aktivt än föregångaren Lpo 94/98. Vi ser också att den medfört en del förändringar, vi kan främst urskilja två, förhållandet till bedömning och den nya dokumentation. De två förändringarna har mottagits med blandade känslor av våra intervjupersoner. Vi ser att många utav lärarna använder sig utav de material som Skolverket aktivt arbetar fram att underlätta implementeringen, lärarna är också måna om att diskutera med kollegor. I resultatredovisningen kan vi också urskilja två typer av kunskapssyner, dessa kommer vi gå närmre in på i diskussionen.

6. Diskussion och slutsatser

Alla pedagogerna i vår studie är överens om att de tycker Lgr 11 är tydligare än Lpo 94/98, samtidigt är de överens om att det fortfarande finns större tolkningsutrymmen än vad de hade önskat. Vi ser att Skolverkets mål och uppdrag är att förtydliga och stötta pedagoger i sitt arbete utifrån läroplanen. När vi jämför Lgr 11 med Lpo 94/98 ser vi att upplägget har förändrats i svenskämnet kursplan. Alla pedagogerna uppskattar att mål finns för årskurs tre vilket gör de själva inte behöver dela upp vad som ska arbetas med i varje årskurs. I vår studie har vi märkt att tid är en bristande faktor, därför ser vi att målen för de lägre årskurserna får en positiv verkan.

De osäkerheter vi kan se i våra intervjuer berör främst bedömningen i svenskämnet, där bedömningsstrategier och tolkningen av värdeordens betydelse väcker många frågor. Vi ser att Skolverket genom olika material, uppmuntrar till diskussioner och samverkan pedagoger emellan. En samverkan vi tror behövs för att kunna hantera den nya läroplanen och göra den rättvis. Vi har genom vår undersökning förstått att den diskussion som krävs inte fått avsatt tid utan pedagogerna har bedrivit det pågående arbetet parallellt med det nya. Vi anar att det är anledningen till att arbetet med den nya läroplanen kan kännas stressande och pressande. Vi ser att pedagogerna A, C, D och 1 använder kommentarmaterial i stor utsträckning medan de tre övriga pedagogerna B, 2 och 3 inte använder sig av något kommentarmaterial. De pedagoger som använder kommentarmaterialet till svenskämnet finner ett stort stöd i det och känner att tolkningen av kursplanen i svenska blir lättare, samtidigt som den kräver en stor del av deras tid och engagemang. De lärare vi intervjuat på Bergtoppskolan säger att de inte har tillräckligt med samarbete pedagoger emellan, gällande planering och dokumentation. Skulle ett bättre samarbete pedagoger emellan underlätta när det gäller planering av bedömning och undervisning och den dokumentation som skall föras.

I vår litteraturstudie ser vi att Skolverket har varit måna om att ta fram material för att underlätta tolkningen av läroplanen. Vi undrar vad konsekvenserna bli utav att pedagogerna B, 2 och 3 väljer bort det materialet. I vår resultatredovisning ser vi att den gemensamma kunskapssynen hos B, 2 och 3 skiljer sig från den kunskapssyn pedagogerna A, C, D och 1 har. Utifrån resultatet ställer vi oss frågan påverkar tillägnet av den nya läroplanen och dess kommentarmaterial kunskapssynen?

Pedagogerna B, D, 2 och 3 berättar att i den kommun de arbetar har de fått tagit del av föreläsningar som de tycker har varit givande, men inte tillräckliga för att ge dem den förståelse de hade önskat. Ordförande i Lärarnas Riksförbund (Skolvärlden, 2012) menar att lärarna har fått för lite fortbildning gällande den nya läroplanen, något som förbundet sedan länge aktivt arbetat med att förbättra inför de nya reformerna. Pedagogen Gunilla Mejrud (2012) säger att hon tycker att förarbetet med den nya läroplanen har varit förvirrande då ingen har vetat eller tagit ansvaret för vad den nya läroplanen säger. Vi funderar över om denna ej perfekta start medförde en press och en förvirring som gjorde att när läroplanen kom var lärarnas inställning, motivation och engagemang redan nertryckt. Istället för ett varmt välkomnande kanske Lgr 11 i viss utsträckning stjälpes genom ett ogenomtänkt införande.

Den andra förändringen i klassrummet berör dokumentationen. Lärarna A, C och D är överens om att dokumentationen i svenskämnet tar mycket tid i anspråk. De tre lärarna berättar hur de känner sig stressade av dokumentationen, och hur de har svårt att se dess funktion. I artikeln *Otydligt om Lgr 11* (2012) får vi veta att

dokumentationen har införts, inte bara i större omfattning, utan i många olika nya former. Vi förstår att det påverkar pedagogerna när mycket nytt arbete införs på kort tid. Vi anser att införandet av dokumentationen möjligen hade kunnat underlättas genom att den successivt trappats upp under en längre tidsperiod, för att undvika en sådan plötslig påkommen belastning för lärarna. I artikeln *Jan Björklunds sex år som utbildningsminister* (2012) visar ett uttalande missnöjet med Björklunds verklighetsförankring till skolan. I uttalandet finner vi att lärarna själva får göra kompromisser som att korta in sin lektionsplanering för att skapa tid till dokumentationen. Vår undersökning visar också hur lärare C känner att hon måste välja bort viktiga arbetsmoment som planering och pedagogiska samtal med barnen för att dokumentationen ska rymmas inom hennes tjänst.

Vi ser två typer av dokumentationens användande. På Bergtoppsskolan skickas dokumentationen ut som ett samlat dokument vid ett fåtal tillfällen under läsårets gång. På Havsdjupsskolan och Dalgångsskolan har föräldrarna tillgång till dokumentationen när de vill via internet. Även fast vi kan urskilja två olika hanteringar av dokumentation, kan vi förstå att dokumentationen ännu inte fungerar på ett önskvärt sätt. Lärarna upplever att föräldrarna inte tar del av dokumenten så som de önskat, utan läser möjligen endast inför utvecklingssamtalen. Samtidigt är texten för avancerad för att eleverna ska kunna dra nytta av den. Vi tror att barn behöver mål precis som vi själva för att känna sig motiverade och utvecklas, tänk vilken vinst det vore om undervisningen hade tydliga mål formulerade på ett sätt barnen förstod. Dokumentationen har vad vi kan se i våra intervjuer inget tydligt syfte för lärarna, därför kanske den inte fyller den funktion Skolverket avsett. Skolverket menar att dokumentationen är viktig för att pedagoger själva ska kunna kritiskt granska sin undervisning och utveckla den.

Lärare A kan se fördelarna med dokumentationen då han tycker att den ger honom en bättre koll på sin undervisning. Han påtalar också att dokumentationen är extra relevant för de barn som har svårigheter, då det blir tydligt vad de behöver utveckla och arbeta med. Han kan känna att dokumentationen blir överflödigt för de barn där kunskapsutvecklingen flyter på som den ska. Han kan inte se att dokumentationen i sig bidrar till elevens lärande och inte heller att föräldrarna är intresserade av att läsa. Däremot ger dokumentationen honom möjlighet att utveckla och få syn på viktiga aspekter av elevernas kunskapsutveckling.

Lärare A, C och D påpekar alla att dokumentationen i svenskämnet är på en för allt detaljerad och svårskrivna nivå som tar mer tid än de fördelar den ger. Vi funderar på om man kan göra dokumentationen enklare för lärarna, så att den inte upplevs lika betungande som lärare A, C och D uttrycker i vår resultatredovisning. Kanske är det något Skolverket borde satsa på, så att både lärare, elever och föräldrar kan ha nytta av den. I vår litteraturgenomgång (Lärarnas tidning 2012) menar en lärare att dokumentationen i samband med bedömning tar så mycket tid att planering av lektioner inte länge står i fokus utan att bedömningen och dess dokumentation nu är det viktiga och det som skall få ta tid. Han undrar hur det är tänkt att bedömningen och dess dokumentation skall fungera, om eleverna inte fått bra genomtänkta svensklektioner som är anpassade till deras nivå och med lagom stora utmaningar. Lärare C tycker att den ökade dokumentationen vid planering är den som är överflödigt och inte som läraren ovan som tycker att dokumentationen vid bedömning i svenskämnet är överflödigt. Hon tycker att det är den individuella utvecklingsplanen som är den viktiga, och att den är tillräcklig. Lärare C påpekar att hon tidigare haft

informationen i huvudet och att det är svårt och tidskrävande att formulera den på papper. Vem läser det, och vem är det för, är frågor som lärare C brottas med.

Lärare A påtalar i resultatredovisningen att barnens skrivande motiveras om det blir meningsfullt när det fyller en tydlig funktion och har en tydlig mottagare. Vi undrar om det inte är lika viktigt för läraren att ha en mottagare liksom för eleverna. Kan avsaknaden av mottagare vara anledning till att dokumentationen upplevs som betungande och stressande av lärarna A, C och D.

Vi kan urskilja olika kunskapssyner hos våra intervjupersoner. Vi anser att pedagogerna A, C, D och 1 har ett mer analytiskt synsätt och att pedagogerna B, 2 och 3 har ett mer syntetiskt synsätt, vi ser dock både analytiskt och syntetiskt synsätt hos alla pedagoger. Nedan redogör vi för varför vi anser att pedagogerna i fråga lutar mer åt ett visst synsätt.

Vi ser att lärarna A, C och D arbetar med materialet *Uppdrag språklyft*, och att materialet ger möjligheter för lärarna att själva anpassa och förändra materialet så det passar den grupp av individer de undervisar. Materialet syftar till att låta eleverna uttrycka sig på olika sätt och testa på olika strategier för att hitta olika tillvägagångssätt, det menar vi är ett analytiskt synsätt där eleverna ser språket i sin helhet och har möjligheten att testa de olika delarna i sin egen takt. Materialet är utformat för att skapa intresse, mening och nyfikenhet hos eleverna. De texter barnen skriver får en mening då det alltid finns en mottagare, Kim Leksaksson eller Sally Smart.

Vi ser en stark koppling mellan den nya läroplanen och literacy, där förmågorna står i centrum istället för färdigheter och faktakunskaper. Det handlar om att skapa mening och förståelse så att eleverna kan koppla ny kunskap till sina tidigare erfarenheter. Denna kunskapssyn hänger ihop med den sociokulturella teorin där lärande sker i samspel med andra, och där barnet är utgångspunkten för lärandet.

Lärare A, C, D och 1 använder sig av *Nya språket lyfter* för att tillsammans med eleven kartlägga den individuella kunskapsutvecklingen. Den diskussion som uppstår när pedagog och elev arbetar tillsammans med materialet anser vi är gynnsam för elevens syn på sitt lärande. Vi finner i våra intervjuer att pedagogerna är positiva och har en tillit till materialet, eftersom det hjälper dem att konkretisera läroplanens mål tillsammans med eleven. När vi granskat *Nya språket lyfter* ser vi att eleven inte mäts med ett normativt värde utan mot sig själv, vilket gör att målen inte blir abstrakta för barnen utan något som de kan relatera till. Vi anser att *Nya språket lyfter* är fördelaktigt då barnen blir medvetna om hur deras utveckling ser ut och vad som krävs för att komma vidare. *Nya språket lyfter* bygger på ett formativt bedömningssätt, vilket kräver att läraren är väl insatt i det arbete som pågår hos varje enskild individ i klassrummet. De måste också komma ihåg vad de sett och upplevt för att kunna dokumentera på det sätt som Skolverket kräver. Vi ser att lärare uppmuntras av den nya läroplanen att arbeta mer omfattande med formativ bedömning. Vi anser att den formativa bedömningen hjälper eleverna att få syn på sin kunskapsutveckling, den är även motiverande då den är elevnära och kopplad direkt till lärandesituationen.

Eftersom *Nya språket lyfter* är ett icke normerande test och endast bygger på

pedagogens bedömning ser vi en kritisk punkt, då det förutsätter en god kunskap kring bedömning hos pedagogen för att eleven ska få en så rättvis och framåtsyftande bedömning som möjligt. Vi ser hur kunskapsbedömningen kopplad till Lgr 11 influerats av den sociokulturella lärandeteorin, nu ser man eleven i sitt sammanhang vilket gör kunskapsbedömningen mer komplex för läraren. Med *Nya språket lyfter* testas inte eleverna på utvalda kunskapsdelar längre, och inte heller blir uttrycksformen ensidig. Lärarna A och C arbetar för att bedömningen ska bli en naturlig del av undervisningen, de undviker provsituationer där uttrycksformen blir begränsad och dagsformen i större utsträckning påverkar. Vi menar att denna kunskapssyn visar på ett analytiskt förhållningssätt, där pedagogerna ser elevens kunskapsutveckling i en helhet som är beroende av dess kontext precis som Barton (1994/2000) menar i sin teori om literacy. Genom att se helheten kan pedagogen bryta ner denna till delar vilket vi avser leder till en rättvisare bedömning än om man endast bedömer delarna tagna ur sin kontext, då eleven inte ser helheten.

Det arbetssätt som pedagogerna B, 2 och 3 arbetar på anser vi vara av en syntetisk karaktär eftersom arbetsmaterialet går igenom alfabetet grundlig och i en bestämd ordning där bokstäverna bygger på varandra och skapar en helhet. Arbetsmaterialet kräver att alla delar arbetas igenom i en bestämd ordning av alla elever, av det kan vi urskilja en kunskapssyn som utgår från att alla barn har samma förutsättningar och samma behov i läs och skrivundervisningen. Arbetssättet anser vi brister då det inte tar hänsyn till individernas olika erfarenheter och tidigare kunskaper. Vår uppfattning är att det inte ger eleverna de bästa förutsättningarna för att nå så långt de kan, och istället för att leda dem vidare och utmana dem kan det hämma deras kunskapsutveckling. Att utgå från barnet är något som Vygotskij (1962) trycker på i sitt bergpepp den proximala utvecklingzonen. Pedagogerna ser fördelen att ingen elev faller mellan stolarna utan att alla elever får en grundlig genomgång av den viktiga läs och skrivinläringen. Arbetsmaterialet underlättar bedömningen då resultaten blir tydliga, var barnet befinner sig i sin utveckling framgår av hur långt eleven kommit i arbetsmaterialet. Materialet är uppbyggt på uppgifter som kan genomföras på ett rätt eller felaktigt sätt därför anser vi att bedömningen blir enklare.

Vi ser att specialpedagogerna använder kvalitativa kunskapsbedömningar, då färdighetsprov står i bedömningens fokus. Proven är enligt specialpedagogerna lätta att bedöma och ger en klar bild av vad som behövs tränas på. Vi menar dock att proven går miste om varje elevs förmåga att bäst uttrycka sig då proven är snäva och svaren kräver en viss jargong. Proven utför två av våra specialpedagogerna med alla barn på skolan för att enligt dem heltäckande kunna se vilka som hänger med som de ska och vilka som halkat efter. De som enligt dem halkat efter får sedan extra hjälp av specialpedagogerna enskilt, eller i en liten grupp som är sammansatt av elever med liknande svårigheter. Vi funderar över sättet att kategorisera barn där några anses hänga med medan andra halkat efter, är det ett rimligt sätt att se på barns kunskapsutveckling? Enligt det sociokulturella synsättet sker lärandet i samspel då alla bidrar med sina kunskaper och erfarenheter. Genom att placera barnen i olika kategorier och arbeta utifrån dem går man miste om elevers utbyte sinsemellan vilket kan hämma lärandet.

Vi ser att testen är av summativ karaktär där elevens kunskaper testas vid provtillfället och elevernas färdigheter sätts på prov i en snäv textmiljö med ett förutbestämt rätt och fel. Resultatet på testerna används sedan för att avgöra om eleven är i behov av specialundervisning eller ej. Vi ser kopplingar till det

behavioristiska synsättet där elevernas kunskaper mäts och jämförs. Vi funderar över hur testen kan vara avgörande när testens resultat påverkas av dagsform och förståelse för testet. Vi anser att testen bör kompletteras med en bredare bild av elevens kunskaper och förmågor.

Vår studie visar att lärarna är övervägande positiva till den nya läroplanen, implementeringen av en ny läroplan tar dock tid och kräver mycket av pedagogernas engagemang. Vi kan också se i vår studie att läroplanen används aktivt i pedagogernas yrkesvardag, och har bidragit med en större säkerhet kring vad undervisningen ska syfta till. Två stora förändringar som vi kan urskilja är den ökade dokumentationen och synen på bedömning, vilket fått följder som tidsbrist och en känsla av osäkerhet. Vårt resultat av studien visar också på hur olika kunskapssyn speglar sätt att bedöma.

6.1. Metoddiskussion

Vårt arbete har bidragit till att ge oss som forskare en djupare förståelse för hur läget på skolorna ser ut nu när Lgr 11 implementeras. Vi har även fått en djupare förståelse för den nya läroplanens roll i skolan, och hur läroplanen förespråkar ett sociokulturellt perspektiv på lärandet. Vår undersökning visar oss att tid är en bristande faktor då implementeringen av den nya läroplanen lagts ovanpå det ordinarie arbetet, denna tidsbrist för med sig negativa aspekter såsom stress bland pedagogerna och bristande tid för planering. Vi ser och hoppas dock att denna tidsbrist ska lätta så fort den nya läroplanen har institutionaliserats och pedagogerna känner sig säkra på hur de ska arbeta. Att lärare är stressade och känner tidsbrist är även något som påverkar synen på läraryrket, risken är att yrket tappar status då arbetsituationen utifrån sett inte upplevs som attraktiv. I längden tror vi ändå att Lgr 11 och den dokumentation som sker kommer bidra till att statusen på yrket höjs. Lärarnas ökade arbete med dokumentation kan även få konsekvenser för barnen då mycket av den tid som går åt till dokumentation tas från lärarnas planeringstid, det är enligt oss viktigt att planeringen får ta sin tid då undervisningen är det centrala för eleverna.

Vi är i stora drag nöjda med den arbetsgång som vi lagt upp och följt genom arbetet. Dock ser vi att tre intervjuer på en dag var i mesta laget, och om vi skulle genomföra en ny studie så skulle vi välja att ha högst två intervjuer per dag då vi kände oss mätta på information och intryck och fick svårt att ta till oss allt och reflektera över informationen så som vi hade önskat. Vi hade gärna lagt ner mer tid på att söka bra artiklar då det enligt oss finns en uppsjö av bra artiklar i ämnet. Vi känner att de artiklar vi använt har gett oss ett brett perspektiv och vi tror att fler artiklar skulle bidra till en ännu intressantare diskussion.

7. Fortsatt forskning

Som förslag på vidare forskning ser vi en undersökning som går djupare in på de förändringar den nya läroplanen bidragit med. Ett område skulle kunna vara den dokumentation som pedagogerna bedriver, vi märkte under våra intervjuer att det var ett ämne som de gärna diskuterade och hade åsikter om. Dokumentationen är fortfarande förhållandevis ny, och därför något aktuellt, som ännu inte tagit sin slutgiltiga form i skolan. Ett annat område är bedömningen, som vi märkte under våra intervjuer att det finns en stor osäkerhet kring. Det är också intressant att diskutera hur betygssättningen går till då den bör vara lik över hela landet, för att alla

ska ha samma chans till vidare utbildning baserad på deras kunskapsutveckling. Båda områdena är delar som är övergripande och berör alla ämnen, därför tror vi att man kan få en stor bredd i en sådan forskning med mycket intressanta aspekter.

8. Litteratur och andra källor

Barton, David (1994/2000). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.

Berg, E, Hagberg-Persson, B, Lagrell, K, Sköld, M. (2012). *Uppdrag språklyft*. Stockholm: Natur och Kultur.

Davéus, G. (2012, maj). Otydligt om Lgr 11. *Lärarnas tidning*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/05/02/otydligt-lgr-11>

Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan - konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Elanders Severige AB

Fedoriw Vesterholm, K. (2012, april). Nu krävs dialog och samarbete. *Uttryck*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/slojdforum/2012/04/10/nu-kravs-dialog-samarbete>

Hedsström, H. (2009, juni) Caroline Liberg: Spökägget - ett balanserat program för att lära barn läsa och skriva. *Specialpedagogik*. Tillgänglig: http://www.lararnasnyheter.se/sites/default/files/pdfarch/SP_09_06_07_s21-23.pdf

Holmström, L. (2012, september) Lärarröster om Jan Björklunds insatser. *Lärarnas Tidning*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/lararnas-tidning/2012/09/05/lararroster-jan-bjorklunds-insatser>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2010). *God skrivutveckling, kartläggning och undervisning*. Stockholm: Natur & kultur.

Lundberg, I., Herrlin, K. (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur & Kultur

Orre, J. (2011, december) Det börjar likna Lpo 94. *miVIDA*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/hushallsvetaren/2011/12/09/borjar-likna-lpo-94>

Pehrsson, A & Sahlström, E (1999). *KARTLÄGGNING AV LÄSNING OCH SKRIVNING UR ETT DELTAGARPERSPEKTIV - Analysverktyg för alla*. Göteborgs Universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik

Silberstein, M. (2009, Januari) Forskare skeptiska till proven i trean. *Alfa*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/alfa/2009/01/29/forskare-skeptiska-proven-trean>

Skolinspektionen (2012). "Vi har inte satt ord på det" - en kvalitetsgranskning av kunskapsbedömning i grundskolans årskurs ett till tre. Stockholm: Skolinspektionen

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

Skolverket d. (2011). *Ämnesproven i grundskolans årskurs 3 -en redovisning av*

genomförandet 2011. Stockholm: Skolverket

Skolverket a. (2011). *Kunskapsbedömning i skolan - praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm: Fritzes

Skolverket e, (2011). *Kunskapsbedömning - vad, hur och varför?*. Stockholm: Fritzes

Skolverket (2012). *Få syn på språket - Ett kommentar material om språk- och kunskaps utveckling i alla skol former, verksamheter och ämnen*. Stockholm: Fritzes

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur AB

Svanelid, G (2011, november). Lagg krutet på The big five. *Pedagogiska Magasinet*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/11/08/lagg-krutet-pa-big-5>

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

Vestman, A. (2011, december). Från lärarförbundet: Hur och vad ska vi dokumentera?. *Uttryck*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/slojdforum/2011/10/24/fran-lararforbundet-hur-vad-ska-vi-dokumentera>

Vygotskij, Lev S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA:MIT Press.

Åkerblom, H. (1988). *Läsinlärning - från teori till praktik* Stockholm: Almqvist & Wicksell

8.1. Webb sidor

Codex. (2012). *Informerat samtycke*. Hämtad 2012-12-22, från <http://codex.vr.se/manniska2.shtml>

Hogrefe. (2012). *DSL bas för skolår 1 och 2*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.hogrefe.se/Skola/Las--skriv--och-matematikdiagnostik/Screening/DLS-bas-for-skolar-1-och-2/>

Hogrefe, a. (2012). *Läskedjor*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.hogrefe.se/Skola/Las--skriv--och-matematikdiagnostik/Screening/LasKedjor/>

Rydaholmsmetoden. (2012). *Långsiktighet*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.rydaholmsmetoden.se/utvarderat/8/langsiktighet/>

Skolverket (2010). *Forskning inom bedömning och betyg*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg>

Skolverket (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2012-12-05, Från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F

Skolverket c. (2011-07-05) *Vad gör skolverket*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/vad-gor-skolverket>

Skolverket, b. (2011). *Skolverkets reformer kräver mycket stöd*. Hämtad 2012-12-22, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/laget-i-svenska-skolvasendet/lagesbedomning-2011>

Skolverket a. (2012). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtad 2012-12-22, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2567

Skolverket b. (2012). *Formativ bedömning - bedömning för lärande*. Hämtad 2012-12-21, från http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning

Skolverket, c. (2012). *Nya språket lyfter!*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/ovrigt-bedomningsstod/grundskoleutbildning/ak-4-6/2.6147/nya-spraket-lyfter-1.176370>

Skolverket, d. (2012). *Tydlighet med målen en balansgång*. Hämtad 2012-12-21, från http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/omraden/bedomning-och-betyg/formativ_bedomning/tydlighet-med-malen-en-balansgang-1.100950

Skolverket, e. (2012). *Om nationella prov*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/mer-om-nationella-prov>

Skolverket, f. (2012). *Svenska och svenska som andraspråk*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/nationella-prov/ak3/arskurs-3-svenska-och-svenska-som-andrasprak-1.106191>

Skolvärlden (2012). *Lågstadielärare osäkra på kunskapsbedömning*. Hämtad 2012-12-21, från <http://www.skolvärlden.se/artiklar/1%C3%A5gstadiel%C3%A4rare-os%C3%A4kra-p%C3%A5-kunskapsbed%C3%B6mning>

9. Bilagor

Nedan följer våra bilagor

9.1. Förfrågan om intervju

Alla brev anpassades med namn till dess mottagare.

Exempel på brev:

Hej XXX!

Jag heter Josefin Henricsson och läser min sista termin på lärarutbildningen.

Som sista uppgift på lärarutbildningen ligger en C-uppsats, som jag skriver tillsammans med min kurskamrat Emma Jonsson som kommer från XXX.

Vår uppsats kommer att handla om implementeringen av Lgr 11. Vi har tagit del av litteratur som rör ämnet samt sökt bland artiklar för att veta vad som skrivits om Lgr 11.

För att förankra vårt arbete i verkligheten har vi valt att intervjua två lärare och en specialpedagog i vardera kommun.

Vi skulle behöva din hjälp, är du intresserad så hör av dig till oss via mail. De datum som skulle passa oss bäst är: 22/11, 23/11, 26/11, 27/11 passar ingen av dessa datum är vi öppna för förslag!

Våra intervjuer handlar alltså om implementeringen av Lgr 11. Vi räknar med att intervjun kommer att ta ca 30 min och vi vill helst banda den. Du har förstås full frihet att avbryta eller passa/avstå från frågor i intervjun om det är något du inte vill svara på.

Emma och jag är de enda som tar del av det bandade materialet och sedan blir du anonym i vår skriftliga uppsats.

Vi tänkte skicka ut frågorna i förhand så du har chans att titta på dem innan intervjun.

M.v.h.

Emma och Josefin

9.2. Intervjufrågor

1. Personliga frågor

- 1.a. Hur länge har du arbetat som pedagog/när tog du din examen?
- 1.b. Vilka åldrar har du undervisat i?
- 1.c. Har du arbetat på fler än en skola/kommun?

2. Metod/metoder som användes i läs- och skrivundervisningen

- 2.a. Hur arbetar du med läs- och skrivinlärning?
Skrivning, bokstavsarbete
Läsning, högläsning
- 2.b. Hur kom du i kontakt med det här arbetssättet? (föreläsningar, forskning, artiklar, erfarenhet mm...)
- 2.c. Hur individanpassar du din undervisning?

3. Implementering av den nya läroplanen

- 3.a. Vilket stöd har ni fått när det gäller den nya läroplanen
- 3.b. Har ni något samarbete på skolan/kommunen?
- 3.c. Använder du något kompletteringsmaterial till läroplanen? Vad används det till?
- 3.d. Hur såg ditt arbete ut med den förra läroplanen? Hur delade ni upp målen?

4. Arbetet med läroplanen

- 4.a. Hur använder du läroplanen?
- 4.b. Hur har den nya läroplanen (LGR11) påverkat din svenskundervisning? Tänker du på något annat sätt än tidigare? (Undervisning och bedömning)
Negativt?
Positivt?
- 4.c. Hur insatta är eleverna i läroplanen?
- 4.d. Har ditt användande av läroplanen förändrats sedan LGR11?
- 4.e. Ser du några fördelar/nackdelar när det gäller din undervisningsmetod?

5. Nationella proven

- 5.a. Har de nationella proven i åk 3 någon påverkan på din undervisning?
- 6. Har din läs- och skrivundervisning sett likadan ut under dina år som pedagog?