

# Varför då?

- en studie om syften och mål i svenskundervisningen

Susanna Harila

Luleå tekniska universitet

Lärarytbildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för Pedagogik och lärande

## Abstrakt

Syftet med denna studie är att utifrån ett fenomenologiskt synsätt analysera och beskriva lärares och elevers uppfattning om syften och mål med svenskundervisningen. Jag ville även se om det föreligger någon skillnad i elevernas uppfattning gentemot lärarens tanke med syfte och mål. Uppsatsen visar på en komplexitet i läraryrket. I bakgrunden har jag presenterat begreppen 'syfte' och 'mål'. Jag lägger även fram olika perspektiv för att kunna förklara resultaten. Jag har observerat två lektionstillfällen som följdes upp med elev- och lärarintervjuer. Resultatet visade att formuleringen av syfte och mål för undervisningen går igenom en mycket komplex process med frågor som griper in i varandra. Det visade sig också att det uppstår svårigheter i kommunikationen mellan lärare och elever när syfte och mål för undervisningen presenteras.

Nyckelord: syfte, mål, undervisning, planering.

## Förord

Jag vill tacka alla som bidragit till mitt examensarbete. Ett stort tack till alla elever och lärare som tog er tid att delta i min studie, utan ert deltagande hade den inte varit möjlig att genomföra. Jag vill även tacka min handledare Kristina Persson för de tips och idéer som du kommit med under arbetets gång.

Jag vill även rikta ett stort tack till min familj, för ert stöd och er uppmuntran som ni gett mig under min studietid.

Kalix, Juni 2010

Susanna Harila

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>6</b>
1.1 Syfte .....	6
1.2 Frågeställningar .....	6
<b>2. BAKGRUND .....</b>	<b>7</b>
2.1 Begreppen syfte och mål .....	7
2.2 Styrdokument .....	7
2.3 Undervisning .....	8
2.4 Målsättning .....	9
2.5 Planering och utvärdering .....	10
2.6 Problematik.....	13
2.7 Medvetenhet om yrkeskomplexiteten .....	15
2.7.1 Interaktion .....	15
2.7.2 Kommunikation.....	16
2.7.3 Samhällets syn på skolan.....	18
2.8 Sammanfattning.....	18
<b>3. METOD .....</b>	<b>20</b>
3.1 Urval.....	20
3.2 Observation.....	20
3.2.1 Genomförande av observationer .....	20
3.3 Intervju.....	21
3.3.1 Genomförande av intervjuer .....	21
3.4 Bortfall .....	21
3.5 Bearbetning av data .....	22
<b>4. RESULTAT .....</b>	<b>22</b>

4.1 Observation.....	23
4.2 Elevintervjuer.....	23
4.3 Lärarintervjuer.....	25
4.4 Sammanfattning av intervjuer.....	27
<b>5. DISKUSSION.....</b>	<b>28</b>
5.1 Metoddiskussion.....	28
5.1.1. Reliabilitet.....	28
5.1.2. Validitet.....	29
5.2 Resultatdiskussion.....	29
5.3 Vidare forskning.....	31
<b>LITTERATURFÖRTECKNING.....</b>	<b>32</b>
Bilagor.....	33
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Figurer	
Figur 1 Didaktisk översiktskarta	
Figur 2 Antalet deltagande elever	

# 1. Inledning

Läraryrket är inte bara ett intellektuellt och praktiskt yrke det sker också i en interaktion med barn, ungdomar och vuxna. Skolan lämnar möjligheter för läraren att i varje unikt möte med eleverna, trots samma ämne och innehåll, variera metoderna och kreativiteten i sitt arbete. Det är ett yrke fyllt av utmaningar där styrdokument, handling och interaktion är en stor del av vardagen. Varje tillfälle ger nya erfarenheter att reflektera över. Alla de situationer man som lärare ställs inför skapar en stor repertoar av metoder för lärande och utveckling.

Under vår utbildning har vi varit i olika verksamheter för att öva våra färdigheter men också för att få nya insikter och tankar om den stora variation av situationer vi möter. Något som följt den verksamhetsförlagda utbildningen är uppgifter kring eller planerandet av undervisningen. Vi har formulerat syften och ställt upp mål med undervisningen. Jag vill försöka tydliggöra hur eleverna tar till sig syfte och mål med den dagliga verksamheten. Hur uppfattar eleverna syfte och mål och vad läraren hade tänkt med sin undervisning.

Jag vill att läsningen av det här arbetet ska bringa någorlunda klarhet i den komplexitet vi står inför i vår interaktion med eleverna men också väcka tankar kring syftet och målens betydelse i undervisningsarbetet.

*”I det komplexa måste man tassa runt, vrida, vända och betrakta från olika håll”* Bodil Jönsson  
(ur Kernell, 2002, s15)

## 1.1 Syfte

Mitt syfte är att analysera och beskriva lärares och elevers uppfattning om syften och mål med svenskundervisningen.

## 1.2 Frågeställningar

- Vilka undervisningsvillkor utgår pedagogen från när syfte och mål med undervisningen formuleras?
- Hur går läraren tillväga för att alla elever skall förstå och uppnå syfte och mål med undervisningen?
- Hur uppfattas lektionssyftet av eleverna och hur knyter uppfattningen an till lärarens syfte med undervisningen?

## 2. Bakgrund

I det här kapitlet kommer jag att presentera en begreppsbestämning för 'syfte' och 'mål'. Jag diskuterar även begreppet 'undervisning'. Efter en första genomgång av litteraturen märkte jag interaktion och kommunikation är av största vikt, för att man som lärare ska nå fram och vara lyckosam i sitt arbete. Jag lyfter även fram olika synsätt på planering men även den problematik och yrkeskomplexitet som beskrivs i litteraturen.

”Aristoteles kunskapsbegrepp sammankopplar kunnighet i utförandet av en handling med vetskap om målet för handlingen. Kunskap är både att veta att, att veta hur och veta vad målet är”  
(Stensmo,1994,s.74)

### 2.1 Begreppen syfte och mål

För att få en tydlig begreppsbestämning är det viktigt att medvetandegöra skillnaden mellan 'syfte' och 'mål' då dessa begrepp används i samma kontext.

Som lärare måste man veta varför elever ska arbeta med ett visst arbetsområde och hur detta ska genomföras. Syftet med undervisningen skall besvara frågan *varför*. Det ska vara en kortfattad och övergripande beskrivning av vilken avsikt läraren har med att behandla ett arbetsområde, kurs och vilka motiv som ligger bakom dessa val. Även i valet av metoder finns det ett syfte bakom som kan beskrivas (Lindström, Pennlert, 2006). Kernell (2002) menar att det alltid finns flera parallella syften i verksamheten. När syftet med undervisningen skall formuleras så ska man enligt honom besvara frågan *varför* på olika nivåer både långsiktigt och kortsiktigt på läroplansnivå, kursplansnivå men också utifrån inspiration av goda avsnitt i t.ex. läroböcker.

I skolans styrdokument finns det både strävansmål och uppnåendemål. Mål att sträva mot, dvs. strävansmål, anger inriktningen på skolans arbete och en önskad kvalitetsutveckling. Mål att uppnå, dvs. uppnåendemålen, uttrycker vad eleven minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är den enskilda skolan och skolhuvudmannen som har ansvar för att eleverna ges den möjligheten (Lpo94). Målen talar om vad läraren vill att undervisningen skall leda till i kunskaps- och personligutveckling. De målen läraren formulerat för undervisningen är framtidsbilder av de kunskaper man vill se hos eleven som resultat av undervisningen (Lindström, Pennlert, 2006). Stensmo (1997) anser att mål är en *föreställning* om ett framtida tillstånd eller läge.

### 2.2 Styrdokument

Den svenska skolan är en mål- och resultatstyrd skola. Skolan styrs utifrån de mål riksdag och regering har satt upp för lärandet och värderas genom de resultat som eleverna gör. Målen är fokuserade på elevens utveckling och lärande, men målen fokuserar inte enbart på elevens kunskapsutveckling utan också på elevens personliga utveckling. Målen i kursplanerna beskriver olika kunskapskvaliteter i de olika skolämnena. Styrdokumentet är övergripande i målformuleringen och beskriver mål som eleven skall nå, uppnåendemål och mål som eleven bör nå, strävansmål. Skolan kräver att lärare kan tolka de centrala styrdokumentet, formulera mål för sitt arbete och arbeta i arbetslag. Läroplanerna ger stora friheter och möjligheter att

tolka och omsätta målen till aktiviteter. I planeringsarbetet inför en lektion eller arbetsområde så preciserar och konkretiserar läraren styrdokumentens mål (Lindström, Pennlert, 2006).

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94 tillsammans med skollagen styr skolornas verksamhet. Kursplanerna kompletterar läroplanen och anger målen för varje ämnesområde. Skolverket har på uppdrag av regeringen att arbeta fram kursplanerna för de olika ämnena. Kursplanen beskriver ämnet men också vad det syftar till och hur ämnet är uppbyggt (a.a.).

## 2.3 Undervisning

'Undervisa'- (systematiskt) lära ut, förmedla kunskaper, vara lärare (Bonniers svenska ordbok).

Kriterier för vilken aktivitet som kan definieras som undervisning.

- Undervisningens *avsikt* är att ett lärande ska ske. Den är riktad, planerad och målbestämd. Uppmärksamhet riktas mot både innehåll och lärandet. Undervisning syftar till en kunskapsutveckling.
- Undervisningen är *intersubjektiv* dvs. något som sker i ett socialt sammanhang. Undervisning är något som är kommunikativt och dialogiskt som byggs gemensamt.
- Undervisning är *interaktiv*. Den är handlingsgrundad och handlingsorienterad. Undervisningen bygger på flera faktorer undervisare, den lärande, undervisningsinnehåll m.fl. i samspel med varandra.
- För att det ska kunna kallas för undervisning måste någon form av lärande alternativt försök till lärande ha skett.

(Kroksmark ur Lindström, Pennlert, 2006, s.17).

I undervisningssituationen möts lärare och elev kring ett visst innehåll som valts ut för att studeras. Vad undervisningen skall handla om bör enligt Kernell (2002) alltid vara en noggrann avvägning mellan syfte och förutsättningar. Ibland är innehållet målet, andra gånger är det medlet för att nå målet men det kan också vara underordnat andra syften. Frågorna man arbetar med i undervisningen griper in i varandra och är kännetecknade av att undervisningsinsatserna är sammansatta och svåra att avgränsa. Redan när planeringen för undervisningen tar form ska det formuleras syften som ger riktningen för undervisningen. Att formulera mål och delmål ger besked om man kommit fram. Ju fler mål som formuleras, desto tydligare blir vår uppgift, men samtidigt menar författaren att det uppstår en risk i att bli låst i begränsande strukturer. Vidare anser författaren att en god undervisningssituation inrymmer många parallella syften så det är viktigt för pedagogen att ha god kontroll på de skilda nivåerna. Huvudmålen och delmålen ska stå i gott förhållande till uppsatta syften för undervisningen.

Det finns mängder av teoretiska uppfattningar och olika psykologiska och pedagogiska teorier som i sin tur har helt skilda uppfattningar om hur lärande skall uppfattas samt vad som är produktivt i undervisning och kunskapsförmedling. Dessa har alla speglats av sin tidsanda.



Många i samhället har intresse för skolan och undervisningen. I människans vardagstänkande finns det i regel bestämda idéer och föreställningar om vad som utmärker lärandet. Idéerna bärs vidare i en serie språkliga liknelser och bilder som enligt Säljö (2000) har stor betydelse för hur undervisningen organiseras och vilka förväntningar vi har i skolan och andra utbildningssammanhang. Författaren menar även att i skolan blir lärande och undervisning ett mål i sig. Det som sker i skolans verksamhet motiveras i stor utsträckning av att man skall lära sig något. I en skolsituation finns det ofta inget tidsmässigt eller psykologiskt samband mellan de behov barnet upplever i stunden och vad man för tillfället gör. Hur processen och undervisningens karaktär kommer att utformas kommer i stor utsträckning att bestämmas av vad som står på schemat och vad som anses nödvändigt utifrån ämnets krav (a.a.).

## 2.4 Målsättning

Målen för verksamheten i klassrummet kan delas in i fyra grupper: kognitiva (kunskaper, färdigheter), affektiva (värderingar, normer), manuella (kroppskontroll, motoriska färdigheter) och sociala (samvaro, sociala relationer). Stensmo (1997) menar att lärarens uppgift är att vara motivator genom att hjälpa eleverna att "äga" målen. Med det menar han att eleverna ska "uppfatta målen som värdefulla, angelägna och möjliga att nå med rimlig ansträngning". För att uppnå det bör eleverna tillåtas vara delaktiga vid målsättningen. Lindström, Pennlert (2006) menar att om läraren kan involvera eleverna i tolkningen av målen kan det få betydelse för lärandets resultat och kvalitet.

Förkortningen OTIUM, framtagen av Heckhausen, beskriver kriterier för nåbara mål.

O (opportunity) målet måste vara möjligt att nå i en aktuell kontext.

T (time) man måste ha rimlig tid till förfogande.

I (importance) målet måste uppfattas som värdefullt.

U (urgency) man måste känna det angeläget att nå målet.

M (means) man måste ha resurser (medel) för att nå målet.

Det är tre frågor som skall besvaras i målsättningsammanhang

1. VAD är det som skall uppnås? – målets innehåll.
2. NÄR skall detta uppnås? – tidpunkten när det ska vara uppnått.
3. VAR skall detta uppnås? – anger i vilket rum t.ex. skolan, hemmet.

(Stensmo, 1997, s.116).

Dessa frågor ramar in formuleringen av slutmål och etappmål. För att målen skall kunna vara vägledande vid val av medel och strategier och besvara HUR-frågan bör de vara formulerade på ett sådant sätt att de är:

Tydliga: målen ska vara formulerade så att de är tydliga, avgränsade och konkreta samt förstås av de som berörs av dem.

Adekvata: målen formuleras utifrån det behov eller det problem som skall lösas. Målnivån måste uppfattas som värdefull.

Rimliga: målen ska vara realistiska och möjliga att uppnå inom de tids- och resursramar som finns.

Verifierbara: målen ska vara formulerade så att de är bedömnings-/mätbara med de medel/strategier som valts (a.a.).

## 2.5 Planering och utvärdering

Den pedagogiska planeringen baseras på värderingar om vad som är viktigt. Vilken riktning planeringen tar baseras på en rad faktorer. Stensmo (1997) presenterar tre olika strategier för planering av undervisning.

Resultatorienterad planering; grundar sig i Ralph Tylers läroplansteori. Tonvikten för planeringen ligger vid mål, resultat och praktikens förväntade utfall. Den baseras på ett linjärt planeringstänkande: formulering av mål, val av medel, organisering av verksamheten och utvärdering av resultatet, målnåelse. God undervisning visas genom de resultat eleverna når vid bedömning.

Processfokuserad planering; baseras på klassrumsaktiviteten i sig där fokus är på processen snarare än mål och resultat. Målet är att klassrumsaktiviteten ska vara hög. Resultatet av undervisningen varierar med den enskilde eleven då vissa lär sig vissa saker och andra något annat.

Den tredje är något Stensmo gett översättningen "Lärares pedagogiska tänkande" från den engelska benämningen "teacher thinking". Den visar planeringens komplexitet och dynamiska process som inte platsar i någon enkel planeringsmodell utan den beskrivs mer cirkulär där teman vävs in i varandra. Planering sker såväl före som under och efter en pedagogisk verksamhet. Reflektionen är ett viktigt medel genom hela arbetet.

Den resultat- och processorienterade planeringsformerna är normativa och säger hur det bör göras medan "lärares pedagogiska tänkande" är deskriptiv d.v.s. säger något om hur planeringen går till (a.a.).

De didaktiska frågorna som bearbetas i planeringen reder ut och separerar, men understödjer också varandra. De didaktiska frågorna vad, varför, hur (när, vem/vilka) förgrenar sig till en mängd delfrågor. Lärare måste kunna planera verksamheten, det vill säga ha en tydlig plan och idéer att hålla sig till men också kunna göra relevanta avsteg ifrån. De kollektiva målen, de nationella och kommunala läroplanerna, måste läraren relatera till sina egna personliga syften med undervisningen men även till sin egen pedagogiska filosofi (Kernell, 2002). Lindström, Pennlert (2006) menar att lärarens planering av undervisningen utgår från en bearbetning av tre frågor.

*Vad-frågan* fokuserar på innehållet i undervisningen: vad ska det handla om? Vad ska eleverna rikta uppmärksamhet mot och bearbeta? Men *vad-frågan* är även användbar i utvärderingsarbetet: vad kom undervisningen att handla om?

*Hur-frågan* riktar in sig på hur innehållet skall behandlas i fråga om form och metod. Även denna fråga lämpar sig att ställa i utvärderingen av arbetet. Hur bearbetades innehållet?

*Varför-frågan* är inte synlig på samma sätt som de ovanstående. *Varför-frågan* behandlar syftet med innehållet och de metoder man väljer.

I utvärderingen av undervisningen ställs process och resultat mot de mål som är uppställda. Det finns många modeller för undervisning men bara för att det fungerar bra för en lärare så ger det inga garantier för en annan. Likafullt är det med undervisningen som eleven möter. Den fungerar olika för olika individer (Lindström, Pennlert, 2006).

Lindström, Pennlert (2006) anser att det är viktigt att redan i planeringen av undervisningen ha tankar om sambanden mellan syfte, mål, innehåll och metod. Svaren på ovanstående didaktiska frågor är inte givna för ett visst undervisningstillfälle utan hänsyn måste även tas mot att undervisning påverkas av en rad andra villkor. Dessa villkor är även avgörande för hur undervisningen bedrivs. Det är viktigt att vara medveten om dess påverkan men också vilka samband som finns mellan dem. Författarna har skapat en didaktisk översiktskarta där de presenterar undervisningens dimensioner samt undervisningsvillkoren och placerat ut dessa under olika samlingsrubriker (se figur 1 kommande sida). Lindström, Pennlert beskriver kartan som en didaktiskmodell som lyfter fram centrala didaktiska samband. Kartan kan vara ett hjälpmedel vid planering och analys av undervisningen men också för att se samband mellan de olika undervisningsvillkoren.

Figur 1 (som av utrymmesskäl kommer på följande sida).

Den didaktiska översiktskartan visar undervisningens dimensioner och dess olika delar. Innehåll, mål, metoder relaterar alla till varandra och har ett syfte som ska besvaras.

Innehåll: vad ska behandlas, *varför* väljs just det?

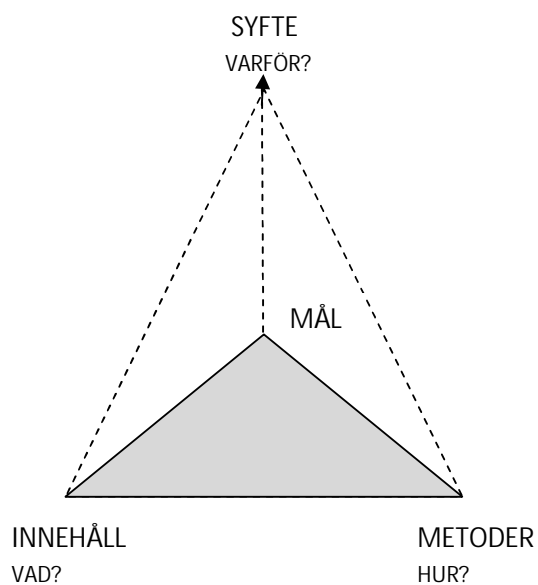
Metoder: på vilket sätt ska innehållet bearbetas, *varför* valdes just den metoden?

Mål: vad ska uppnås med undervisningen, *varför* ställs dessa mål?

Med undervisnings villkoren vill Lindström, Pennlert (2006) visa på de olika villkor och förutsättningar som ligger till grund för planeringen av undervisningen. De har genom att ställa upp dem försökt tydliggöra de villkor läraren tar i beaktande när denne arbetar fram sin planering av undervisningen.

Figur 1 Didaktisk översiktskarta

Undervisningens dimensioner



Undervisningens villkor

- Uppdraget
- Styrdokument
- Skollag, Läroplan, Kursplaner, Lokala planer
- Läraren/ Arbetslaget
- Didaktisk kompetens
- Ämneskompetens
- Social kompetens
- Erfarenheter
- Engagemang, ork
- Värderingar
- Attityder
- Kunskapssyn
- Människosyn
- Kön, klass, etnicitet
- Eleverna
- Förutsättningar
- Förkunskaper
- Erfarenheter
- Behov
- Intressen, önskemål
- Frågor
- Attityder
- Social situation
- Kön, klass, etnicitet
- Ramfaktorer
- Tid
- Personal
- Gruppstorlek
- Pengar
- Lokaler
- Skolorganisation
- Betygssystem
- Samhälle
- Kulturer
- Föräldrar
- Förväntningar
- Värderingar
- Kön, klass, etnicitet

## 2.6 Problematik

Kernell (2002) menar att man som lärare gör en mängd avvägningar under sin arbetsdag som sällan riktigt går att definiera som rätt. Man kommer aldrig lyckas till hundra procent. Däremot kommer arbetet ofta lyckas väldigt bra. Trots det kommer man stöta på relevanta invändningar från andras perspektiv och intressen. Kernell (2002) anser att det är en riskfaktor då det lätt blir att läraren tänker "Det kan ju inte vara så noga att jag planerar eftersom det ju ändå aldrig blir som jag tänkt!". Vidare kan detta leda till att man skapar sig en avprofessionaliserad hållning gentemot sitt uppdrag och att chansa, improvisera, låta ödet bestämma ger fog för uttrycket "flummiga lärare". Risken om man saknar syfte i undervisningen beskriver författaren som att lektionen får en benägenhet att bli övermannande, leva sitt eget liv och "glida ur händerna". För att kunna nå ett bra resultat måste läraren ha färdriktningen klart formulerad från början för att lättare kunna administrera elevernas nyfikenhet och drivkraft men också för att kunna identifiera och parera eventuella motkrafter som kan uppstå i en undervisningssituation. Kernell anser även att man ska vara försiktig med att bara lägga fokus på problematik och misslyckade avvägningar. Lärare måste tillåta sig se det positiva i de avvägningar som faktiskt lyckas. Vidare menar han att de lärare som drivs av en inställning att det finns enkla sanningar, odiskutabla lösningar och universella metoder sällan blir lyckosamma i sitt yrkesutövande "*att inse värdet av goda strategier, men inte ha en övertro på enstaka taktiker*" (Kernell, 2002 s.19). Att kunna hantera dilemman, inse komplexitet och omdefiniera otillräcklighet är en del av professionen. Teorierna är nödvändiga för att praktiken skall bli förstaelig. Det är inte en fråga om vilken som är viktigast utan kopplingen mellan dessa (a.a.). Det är viktigt att komma ihåg att teorin inte är en kopia av verkligheten utan ger sin mening genom att den möjliggör tolkning av vetenskaplig data (Björklid, Fischbein, 1996).

Imsen (2000) skriver att kunna reflektera över verksamheten är oerhört viktigt. Det visar att läraren är medveten om sitt handlingsätt. Detta sker bland annat genom att läraren kan motivera sina lektionsplaneringar med en pedagogisk medvetenhet. Men läraren måste också kritisk kunna granska och analysera undervisningen. Att vissa delar i en lärares arbete blir automatiserat eller genomförs på rutin är inget man enligt Kernell (2002) ska känna rädsla inför, så länge man med jämna mellan rum ser över rutinerna. Att regelbundet se över yrkesvardagen och reflektera över den gör att de professionella argumenten för verksamheten och skickligheten ökar.

En problematik som kan uppstå i samband med undervisning är oklarheter i förväntningarna på eleverna. Det som kan tyckas självklart för läraren behöver inte vara lika tydligt för eleverna. Eleverna har svårt att veta vad som ligger i förgrunden om inte läraren "*annonserar detta*". Kernell (2002) menar att skolan fortfarande har en dåligt fungerande rutin i att informera eleverna på det som kommer att ske. Att ta den tiden av lektionens inledning och att ge extra kommentarer under arbetets gång kommer att vara positivt för verksamheten. Undervisningen ska inledas med att ge eleverna anledningen till den verksamhet som skall bedrivas. Vilka syften och delmål finns, varför genomförs det på detta sätt, vad kommer eleverna kunna om en stund som de inte kan nu? Om inte läraren kan beskriva idéerna med sin undervisning så kommer eleverna enligt författaren troligtvis anta att den kvalitet som

tydligast syns är den viktigaste. Elever som blir de mest lyckosamma i sina studier är de som bäst lyckats lista ut vad läraren vill. I den amerikanska pedagogiska litteraturen beskrivs dessa elever som *cue-seekers*. De som kan finna och förstå lärares ”stickord” blir de mest framgångsrika. Kernell (2002) anser att en lektionsverksamhet kan uppmärksamma det materiella eller det immateriella dvs. ett tydligt resultat, en produkt eller en problematisering. Om läraren kan tydliggöra sitt syfte med verksamheten för eleverna så ökar behållningen för alla inblandade samtidigt som läraren disciplinerar sig själv att strukturera innehållet.

Kernell (2002) påpekar vikten av att inse värdet av ett metakognitivt förhållningssätt. Detta innebär att man ska få eleverna att förstå sitt eget lärande och att få dem att se värdet i verksamheten. Läraren ska ge eleven möjlighet att se delens plats i helheten och att det aktuella lärandet placeras in i ett större perspektiv. Genom att klargöra de metakognitiva aspekterna kan man undanröja missuppfattningar i verksamheten. Författaren understryker vikten med att läraren ska berätta för eleverna vad som gäller. Stensmo (1997) anser att det är viktigt att eleverna tillåts delta i målsättningsarbetet och att deras personliga intressen vägs in i arbetet. Stensmo (1997) menar att ”om eleverna har kontroll över målen har de också kontroll över sitt eget lärande”. Det uppnås genom att lärarna gör eleverna delaktiga så de blir ägare av målen och får ett personligt intresse och ansvar för att de ska uppnås.

Gardner (1999) menar att man ska bestämma vad man vill se för person i slutet av utbildningen, exempelvis gymnasiet, och sedan ”planera bakåt”. Utmaningen med Gardners tankar är att lyckas forma en utbildning som troligast når detta mål. Han menar att på grund av att man vill ha med alltihop och tiden är begränsad så är det en ödesdigert att man försöker få med allt i en växande kunskapsmassa. Att försöka vara alla intressegrupper till lags gör att eleverna i bästa fall får ett lapptäcke av kunskap. Det blir problematik för den enskilda eleven vid skolbyte då det nästan inte finns någon överlappning alls mellan det som de bägge skolorna erbjuder. Gardner (1999) förespråkar att man ger eleverna en utbildning som ska ge dem en förståelse för tänkande i vissa huvudämnen och att eleverna får möjlighet att studera dessa ämnen på djupet. Han anser att det inte är viktigt vilka discipliner eller ämnen som lyfts fram och att det inte är väsentligt att eleverna går igenom alla ämnen. Däremot ska eleverna undersöka ett hanterligt antal exempel så att de kan förstå hur t.ex. forskare, geometriker och historiker tänker och handlar. Gardner (1999) menar att man kan uppnå detta mål även om man endast undersöker en vetenskap eller en historisk era. Syftet är inte att skapa ”miniatyrexperter” inom ett visst ämne utan att möjliggöra ett visst sätt att tänka för att förstå världen.

Kernell (2002) påpekar att oavsett vilken undervisningssituation eleverna ställs inför så kommer de ha olika uppfattningar om vad som är relevant och motiverande. Uljens (1997) menar att lärarens tolkning och syn på undervisningsinnehållet samt hur det presenteras av läraren i aktiv undervisningshandling är grundläggande för elevens förhållningssätt till kunskapen och till vad hon eller han lär sig.

## 2.7 Medvetenhet om yrkeskomplexiteten

Enligt Kernell (2002) bygger undervisningen på kommunikation. För att den ska vara framgångsrik krävs det att relationen mellan lärare och elev fungerar. Man måste kunna sätta sig in i elevens perspektiv och utifrån omständigheterna möta olika behov och använda deras erfarenheter och förståelse. Relationer ska skapas så att de utvecklar tankar och kreativitet. Yrket förutsätter ett intresse för eleven, dennes liv och uppfattningar. Att ha en förståelse för individen gör det lättare att förutse hur denne fungerar och det gynnar en god relation. *”Att bli sedd och hörd, att ha en förtroendefull relation till läraren, och att bemötas med respekt är alla viktiga stimulansfaktorer i en undervisningssituation.”* (Björklid, Fischbein, 1996, s.23). Imsen (2000, s.23) menar att en av de viktigaste förutsättningarna för att kunna skapa en meningsfull undervisning för eleverna är att kunna *”sätta sig in i elevens situation”*. Författaren anser att läraren *”ska ha förmåga att sätta sig in hur de uppfattar sin omvärld”*. Det är en svår uppgift att sätta sig in i elevernas situation. Därför menar Imsen (2000) att gissningar och rekonstruktion är mycket vanligt.

### 2.7.1 Interaktion

Läraryrket kan sägas tillhöra ett av de mest komplexa yrkena som finns. En anledning är att det inte bara bygger på relationer utan också har till uppgift att utveckla dessa. Kunskaper en lärare innehar ska användas och anpassas till olika sammanhang men även i samspel med andra människor. Man kan inte frånga att i den yttersta meningen så måste undervisning ta hänsyn till de möten och relationer som skapats och byggs upp (Kernell, 2002). Enligt författaren handlar undervisning om att få någon annan att utveckla sina tankar men att detta kräver en levande miljö där man tillåts ha olika uppfattningar. Undervisningen ska göra att individen känner trygghet och ställs inför utmaningar. Vidare menar författaren att det kräver en anda som ofta är utvecklad av lärare, som uppmanar eleven till att ta andras perspektiv. Kernell (2002) lägger stort värde i relationens betydelse för undervisningen. Det är också därför en lärares insatser kan bedömas så olika beroende på ur vems perspektiv man blir betraktad från, vilket bidrar ytterligare till komplexiteten i yrket. Mänskliga möten är så dynamiska att de inte går att mäta eller med någon säkerhet förutses. Kernell (2002,s.72) skriver *”Undervisnings uppdraget- [...] handlar alltså om att utveckla individer i dynamiska oförutsägbara, mänskliga relationer som inte låter sig beskrivas i linjära strukturer och enkla sanningar”*.

Det sker ett ständigt samspel mellan lärarens och elevernas agerande i pedagogiska situationer. Begreppet *interaktion* används för att kunna beteckna det ömsesidiga samspelet mellan individ och omgivning. Individen som i detta fall är eleven påverkar sin omgivning och omgivningen påverkar eleven. I detta sammanhang blir läraren en miljöfaktor för eleverna som både påverkas av och påverkar läraren.

Björklid och Fischbein (1996) redogör för olika typer av samspel i nivågruppering.

Nivå 1. Inom individen

Exempel: Samspelet mellan emotionella och kognitiva faktorer. Då man är upprörd tänker man också mindre logiskt och rationellt.

- Nivå 2. Mellan miljöfaktorer  
Exempel: Samspelet mellan ekonomiska och fysiska företeelser. Ekonomin kanske inte tillåter att man renoverar skollokaler.
- Nivå 3. Individ-individ-samspel  
Exempel: Samspelet mellan två elever som leker på rasten.
- Nivå 4. Individ-grupp-samspel  
Exempel: Om en elev börjar bråka i klassrummet så kan de övriga följa efter.
- Nivå 5. Individ-miljö-samspel  
Exempel: Ett barn lär sig hur det skall uppträda hemma, i förskolan, skolan etc.
- Nivå 6. Individ-påverkan-samspel  
Exempel: Lärarens undervisning får olika effekter på olika elever beroende på förutsättningar och erfarenheter etc.

(Björklid, Fischbein, 1996, s. 11)

Nivå 6 är särskilt intressant ur det pedagogiska perspektivet. Den avsiktliga påverkan läraren har mot eleven har alltid en relation till någon målsättning. Därför är det särskilt viktigt att studera målsättning och samspel mellan genomförande och mottagande och utfall i förhållande till mål (a.a.).

En människa deltar med hela sin person i samspelet med miljön. För att kunna förstå en människa så måste man förutom lära känna personen och miljön runt om, även ta hänsyn till samspelet med miljön. ”*Omgivningen upplevs inte på samma sätt av alla individer, var och en konstruerar sin egen omvärld*” (Björklid, Fischbein, 1996 s. 37). Utveckling är ett resultat av samspelet mellan individens förutsättningar och miljön (a.a.).

### 2.7.2 Kommunikation

Vi lever i ett samhälle som bygger på ett samspel mellan individer där kommunikationen har en avgörande roll. Med kommunikationens hjälp kan vi överföra och ta emot information från andra individer, vi kan påverka tankar, åsikter, värderingar, attityder och avsikter. Kommunikationen ger oss möjlighet att intellektuellt förmedla och ta emot information, emotionellt få utlopp för känslor, ge uttryck för behov och visa vår personlighet. Kommunikationen underlättar också det sociala liv vi lever genom att man känner sig sedd och uppskattad. Genom kommunikationen kan man upprätta och vidmakthålla relationer (Maltén,1998).

En vanlig syn på undervisning är att läraren överför information och eleven mottar den. Detta speglar även lärandet historiskt. Kommunikationen i klassrummet har länge dominerats av förmedlingspedagogik. Lärarrollen har kännetecknats av kunskapsförmedlande i ett fråga – svar mönster; Läraren hade en sändarroll medan eleven hade en relativt passiv mottagarroll.



Eleven hade mycket få chanser att ge någon typ av feedback eller vara sändare i klassrummet genom exempelvis diskussionsinlägg utifrån sin egen repertoar (Maltén 1998). Talandet var den undervisandes ansvar och lyssnandet därmed den lärandes. Det var en enkelriktad kommunikation och lärandet en passiv konsumtion av det som presenterades. Den blivande läraren skulle lära sig kraftfulla metoder för att undervisa. Metodiken skildes från innehållet. Idag kan man fortfarande se hur denna undervisningstanke om att läraren är den som överför information medan eleverna mottar den avspeglas i våra klassrum bland annat genom möblering. Enligt Säljö (2000) så är denna dominant bild av lärande också skolans och undervisningens problem.

Under 1900-talet växte kritiken mot denna typ av undervisning och det efterfrågades en mer behovsorienterad och elevcentrerad undervisning. Undervisningen skulle utgå från eleven, dennes behov och intressen. Maltén (1998) beskriver hur lärarna "nollställdes" och utvecklingen syntes särskilt på högskolor och universitet. Kommunikationen förblev dock av envägstyp även om den nu kom "nedifrån".

Maltén (1998) menar att det inte får bli en fråga om antingen eller utan ett både och. Fokuset måste ligga på den "ömsesidiga relationen mellan individ och lärare och på samspelet mellan eleven och stoffet". Tankeutbytaren och transaktionen mellan medaktörerna måste tillåtas ha en nyckelposition. Författaren menar vidare att undervisningen bör vara av en problemorienterad modell där undervisning har en sonderande och utforskande funktion där både lärare och elever har en aktiv roll. Den problemorienterade undervisningsmodellen ger även en kommunikation av flervägs modell och det pedagogiska förhållningssättet blir didaktiskt. Författaren beskriver också en rad olika faktorer som påverkar kommunikationen, faktorer som påverkar både sändarens budskap och mottagarens tolkning. Personlighet, tidigare erfarenhet, upplevelser, aktuell sinnesstämning, synen på sig själv, attityder till och fördomar mot mottagaren, förväntad reaktion eller någon incident som skett strax innan kommunikations tillfället.

Vid nästan all kommunikation som sker görs återkopplingar, en s.k. feedback. Detta fungerar som en slags kontroll för att se att man blivit uppfattad på rätt sätt. Sändare och mottagare får därmed ombytta roller men det förutsätter också att parterna befinner sig på samma "kommunikationskanal". Maltén (1998) menar att kommunikationsformerna måste vara kongruenta. Med det menas att ord, kroppsspråk och känslbudskap måste överensstämja. Annars är risken stor att man pratar förbi varandra. Men budskapen kan feltolkas. Det kan handla om att det inte är det egentliga budskapet som tolkas av mottagaren utan det som mottagaren upplever att sändaren förmedlar. Att kommunikation misslyckas bygger på missuppfattningar och feltolkningar. I Maltén (1998) kan man läsa om ett forskningsresultat som Napier och Gerschenfeld (1981) gjort kring några vanligt förekommande antaganden vid kommunikation – vi tror oss veta vad andra ser, upplever, tänker och känner – vi tror oss förstå innebörden i budskapets innehåll – vi uttrycker oftast vårt budskap i ord och tror att det skall räcka för att budskapet skall nå fram till och förstås av andra – vi förväntar oss att bli accepterade av andra, trots att vi har begränsad kunskap om hur de uppfattar oss.

Maltén (1998) tar upp några vanligt förekommande problem som kan uppstå i den dagliga kommunikationen med andra. Vi generaliserar ofta genom bl.a. ordet ”man” eller använder oss av en rad olika överdriftsord ”alltid”, ”aldrig”. Antydningar som ”ja du vet” gör också att missförstånd uppstår då budskapet blir otydligt. Förutom att budskap överförs verbalt så är kroppsspråket lika viktigt. Kommunikationen bygger även betoning, röststyrka, tonläge, tempo. Genom kroppsspråket förmedlar man både medvetet och omedvetet ut signaler genom ansiktets minspel, ögonen men även genom kroppsställning och gester. Om det vi verbalt säger och det kroppsspråket visar kolliderar med varandra sker en självmotsägande kommunikation en så kallad dubbelkommunikation.

### 2.7.3 Samhällets syn på skolan

I dag är skolans utveckling och kvalitet under ständig diskussion. Nya uppgifter och ett ökat ansvar för barn och ungdomar har lagts på skolan och lärarna. Förändringarna som sker i lärarnas uppdrag ställer krav på en bred kompetens men också fördjupade kunskaper. Lärande och utveckling är något som är ständigt pågående (Lindström, Pennlert, 2006). Skolan är en väl uppmärksammas arbetsplats och utsatt för kritisk granskning. Många utomstående föräldrar, politiker, debattörer har synpunkter på hur undervisningen bör bedrivas. Ingrid Carlgren har uttryckt sig i en analogi om yrkets olika sidor ”*lärare skall både utforma och realisera arbetet i skolan. Vara såväl arkitekt, och byggmästare som vicevärd*” (Kernell, 2002, s. 48). Författaren påpekar att det är lätt att lärare degraderas och berövas sin didaktiska kompetens genom uttryck som ”*lärare kan vissa ämnen som andra inte kan*” (a.a. s.35). Som lärare har man oerhört mycket att ta hänsyn till men också en rad förväntningar och önskemål samtidigt som resurserna är begränsade. I detta ska läraren strukturera, organisera, jämka och fördela insatserna så att vi når optimala resultat. Det är en mängd frågor som skall besvaras i praktiken (a.a.).

### 2.8 Sammanfattning

Som lärare måste man kunna visa vilken avsikt man har med ett visst arbetsområde. Syftet med undervisningen besvarar frågan varför. Kernell (2002) menar att det finns flera parallella syften och frågan varför besvaras därmed på olika nivåer både långsiktigt och kortsiktigt på läroplansnivå, kursplansnivå och utifrån läromedel. Läraren vill genom att formulera mål för undervisningen tala om vad det skall leda till i kunskaps- och personligutveckling. I den svenska skolans styrdokument har man strävansmål och uppnåendemål (Lindström, Pennlert, 2006). Kernell (2002) anser att det är en avvägning mellan syfte och förutsättningar som talar om vad undervisningen ska handla om. Frågorna man arbetar med i undervisningen griper in i varandra och är svåra att avgränsa. Både huvudmål och delmål ska stå i gott förhållande till uppsatta syften. Undervisningssituationen sker i ett möte mellan lärare och elev kring ett utvalt innehåll. Stensmo (1997) delar in målen i fyra grupper; kognitiva, affektiva, manuella och sociala. Författaren anser att det är lärarens uppgift att vara motivator och se till att eleverna blir ”ägare” till målen. Lindström, Pennlert (2006) menar att om eleverna involveras i tolkningen av målen så kan det ha betydelse för lärandets resultat och kvalitet. För att målen ska fungera måste det enligt Stensmo (1997) vara formulerade så att de är; tydliga, adekvata, rimliga och verifierbara.

Planeringen för ett undervisningsmoment baseras på värderingar om vad som är viktigt. Stensmo (1997) lyfter fram tre olika planeringsstrategier; resultatorienterad planering, tonvikten ligger på de resultat, mål och förväntat utfall, processfokuserad planering, klassrumsaktiviteten är det huvudsakliga. Båda dessa planeringsmetoder är linjära. Den tredje kallas för "lärarens pedagogiska tänkande" som beskrivs som cirkulär och där teman vävs in i varandra. De didaktiska frågorna vad, varför, hur (när, vem/vilka) som läraren bearbetar i planeringen reder ut och separerar men understödjer också varandra. Läraren måste relatera sina personliga syften och pedagogiska filosofi till gällande styrdokument, kursplaner, läroplaner men också till skolans egen plan. Undervisningsvillkoren ställer upp de ramar och förutsättningar som läraren måste planera sin undervisning utifrån. Dessa villkor berör bl.a. styrdokument, lärarens värderingar och kompetens, arbetslaget, elevernas förutsättningar och behov, ramfaktorer tid och resurser, föräldrar och deras förväntningar (Lindström, Pennlert, 2006).

Kernell (2002) menar att det finns en risk i att lärarna slutar planera då det inte alltid blir som de tänkt. Att chansa eller improvisera undervisningen skapar en avprofessionaliserad hållning gentemot sitt uppdrag. Författaren menar att kunna hantera dilemman, inse komplexitet och omdefiniera tillräcklighet är en del av professionen. Att reflektera över verksamheten visar att läraren kan motivera sina lektionsplaneringar med en pedagogiskmedvetenhet (Imsen, 2000). Genom att reflektera över yrkesvardagen gör att de professionella argumenten för verksamheten och skickligheten ökar.

Kernell (2002) anser att om läraren har syftet klart för sig så är det lättare att administrera elevernas nyfikenhet och drivkraft. Det är viktigt att läraren talar om syften och mål för eleverna då det kommer att ge en positiv inverkan på verksamheten genom att det ökar behållningen för alla inblandade och läraren måste strukturera sitt innehåll. Författaren menar att läraren måste få eleverna att förstå sitt eget lärande för att kunna undanröja missuppfattningar. Gardner (1999) menar att man ska se eleven i slutet av utbildningen och "planera bakåt". Kernell (2002) påpekar även att eleverna kommer ha olika uppfattningar om vad som känns relevant och motiverande oavsett undervisningssituation.

Undervisningen bygger på kommunikation och interaktion. Yrket förutsätter att läraren har ett intresse för eleven, dennes liv och uppfattningar. Kan läraren göra det så är det lättare att förutse hur denne fungerar och det gynnar en god relation (Kernell, 2002). Imsen (2000) menar att en av de viktigaste förutsättningarna för undervisning är att kunna "sätta sig in i elevernas situation". Det som gör läraryrket så komplext är inte bara att yrket bygger på relationer utan också måste kunna utveckla dessa. Undervisningen måste ta hänsyn till de möten och relationer som byggs upp (Kernell, 2002). Det är också därför en lärarens insatser bedöms så olika beroende på ur vems perspektiv man blir betraktad. Kommunikationen gör att man kan upprätta och vidmakthåll relationer (Maltén, 1998). Historiskt sett har läraren kännetecknats av att vara kunskapsförmedlare, talandet var den undervisandes ansvar och lyssnandets den lärandes. Detta lever till viss del kvar idag bl.a. genom möblering. Enligt Säljö (2000) så är det också den här bilden av undervisning skolans problem. Maltén (1998) anser att fokuset bör ligga på den "ömsesidiga relationen mellan individ och lärare och på samspelet mellan elev och stoffet". Maltén (1998) förespråkar en problemorienterad

undervisningsmodell där både lärare och elev har en aktiv roll. Kernell (2002) menar att en lärare har mycket att ta hänsyn till och i det ska kunna strukturera, organisera, jämka och fördela insatserna så att optimala resultat nås.

### 3. Metod

Undersökningen baserar sig på ett fenomenologiskt synsätt då den visar lärare och elevers uppfattningar sådana de framträder under arbetet.

Generellt är fenomenologi i kvalitativa studier en term som pekar på ett intresse att förstå sociala fenomen utifrån aktörernas egna perspektiv och beskriva världen som den upplevs av dem enligt antagandet att den relevanta verkligheten är vad människor uppfattar att den är. [...] Fenomenologin har genom sin fokusering på innebörderna i undersökningspersonernas livsvärld i hög grad bidragit till att klargöra förståelseformen i en kvalitativ forskningsintervju. (Kvale, 2009, s.42)

Valet av ett fenomenologiskt synsätt gjordes för att jag ville få den enskilde individens reflektioner om, åsikter kring och förklaringar till syfte och mål i svenskundervisningen. Studien har begränsats till svenskämnet i grundskolans senare del åk 8. Den är delad i två kvalitativa delar, inledande observation med efterföljande elev- och lärarintervjuer. Observationerna och intervjuerna genomfördes alla på samma dag.

#### 3.1 Urval

Kontakt togs med en svensklärare på en högstadieskola för att göra en inledande presentation av examensarbetet och studien som den baseras på. Även dag och tid bestämdes för att genomföra observationer samt elev- och lärarintervjuer.

#### 3.2 Observation

Observationsmetoden är användbar för att samla in information som berör beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som de inträffar. Observationen är inte heller beroende av individens minnesbild eller möjlighet att vidarebefordra den så att den uppfattas rätt. Observationen är även relativt oberoende av individers villighet att lämna information då den således kräver mindre i form av aktivitet och samarbete av de utvalda individerna än många andra tekniker. Observatören kan inta olika förhållningssätt beroende på genomförande (strukturerad, ostrukturerad) och närvaro (deltagande, icke deltagande, känd, okänd) (Patel, Davidsson, 1994). Observationerna som gjordes för den här studien var strukturerade, icke deltagande av en för klasserna känd observatör.

##### 3.2.1 Genomförande av observationer

I denna studie har två observationer genomförts. Observationernas huvudsakliga syfte var att vara inledande för studien och ge en grund för de efterliggande intervjuerna. Undersökningen inleddes med observationer enligt utarbetade protokoll (se bilaga 1). I observationsprotokollet hade jag ställt upp punkter jag särskilt skulle betrakta. Bell (2000) poängterar vikten av att

sätta in det observerade i ett sammanhang för att inte fastna i just det man ser utan för att kunna fånga viktiga skeenden. Observationerna ägde rum under två olika svensklektioner för att få ett så representativt urval som möjligt. Eleverna valdes ut utifrån vilka lektionstillfällen som observerades. Jag intog en tydlig observationsroll i klassrummet under pågående observation genom att sätta mig i den bakre delen av klassrummet. Inte heller lektionsinnehållet diskuterades med läraren före eller under observationen utan det gjordes i en direkt efterliggande intervju av lektionstillfället.

### 3.3 Intervju

Den kvalitativa forskningsintervjun syftar inte till att skapa någon typ av kvantifiering utan kvalitativ kunskap, ge nyanserade beskrivningar av intervjupersonens livsvärld. Den kvalitativa intervjun försöker täcka både fakta och mening. Det gör det nödvändigt att lyssna på explicita beskrivningar, de åsikter som kommer till uttryck och vad som sägs mellan raderna (Kvale, 2009). Intervjuerna med eleverna och lärarna grundades på den kvalitativa intervjustrukturen för att kunna ställa så enkla, raka och öppna frågor som möjligt (Trost, 2005). Den kvalitativa intervjustrukturen valdes även för att få ett av mig så opåverkat svar som möjligt.

#### 3.3.1 Genomförande av intervjuer

Två intervjuguides utarbetades, en för eleverna och en för lärarna (se bilaga 2 och 3). Intervjufrågorna utvecklades utifrån de frågeställningar jag ställer i studien. Frågorna var uppställda utifrån tematiseringar. I intervjuguiden för eleverna var tematiseringen begreppsförklaring, genomförande och reflektion. I intervjuguiden för lärare var tematiseringen planering, genomförande och reflektion. På frågorna som är uppställda i intervjuguiderna så gjordes även uppföljningsfrågor beroende på hur samtalet fortlöpte. Efter att observationerna genomförts tillfrågades eleverna om de var intresserade att delta i en gruppintervju. Intervjuerna skedde i ett grupprum som var i direkt anslutning till det klassrum där lektionen ägt rum. Samtliga intervjuade fick information om syftet med intervjun och tillfrågades även om de godkände att intervjun spelades in. De intervjuade informerades även om att de är helt anonyma, att inga namn kommer att presenteras och efter bearbetning av materialet kommer även ljudfilerna att raderas, detta för att säkra intervjudeltagarnas anonymitet. Intervjuerna bandades samtidigt som jag förde korta anteckningar, för att jag skulle kunna koncentrera mig på de frågor och svar som gjordes. Intervjun var frivillig då jag inte ville att någon typ "tvång" skulle få hämma intervjuerna (Trost, 2005). Eleverna anmälde sig frivilligt att delta i intervjun sammanlagt intervjuades tre grupper med fem deltagare vid varje tillfälle som ett efterföljande steg till de två lektionstillfällena som observerades. Gruppsammansättningarnas utfall blev att flickor var i en grupp och pojkar i en annan. Sammanlagt intervjuades tio flickor och fem pojkar. Som ett direkt efterföljande steg till elevintervjuerna gjordes sedan lärarintervjuerna. De skedde i klassrummet där lektionen ägt rum. Intervjuerna varade i sammanlagt 72 minuter fördelat på tre gruppintervjuer med elever samt två lärarintervjuer.

### 3.4 Bortfall

Då det endast var möjligt att intervjua ett fåtal elever från varje lektionstillfälle blev bortfallet olika vid observation och intervjun. Detta bortfall räknas utifrån antal elever som tillhör

klassen x, jämfört med antalet elever som observerades y samt antalet elever som deltog i intervjun z. För att enklast kunna redovisa bortfallet vid observation respektive intervjun har följande figur utformats.

**Figur 2 Antalet deltagande elever**

Klass	Antal elever x	Observation y	Intervju z
1	17	16	5
2	17	15	5+5

Tabellen visar hur många elever som deltog i de olika momenten från de två medverkande klasserna. I den första klassen observerades sexton elever och en elev var frånvarande från lektionstillfället. I den efterliggande elevintervjun deltog fem elever. I den andra klassen observerades femton elever, två elever var frånvarande från detta lektionstillfälle. Sammanlagt intervjuades tio elever, fem stycken åt gången.

### 3.5 Bearbetning av data

I arbetet med bearbetning, analys och tolkning av det insamlade materialet i form av observationer och intervjuer så valde jag att avvakta en dag innan jag bearbetade dem för att skapa distans för att kunna analysera dem på ett rimligt sätt.

Observationerna främsta syfte var att lägga grund för kommande intervjuer samt ställas mot intervjusvaren.

Intervjuerna bandades så inledningsvis påbörjades transkriberingen med hjälp av dator så att intervjuerna blev utskrivna. Därefter lästes intervjuerna i flera omgångar för att jag skulle kunna sätta mig in i materialet. Enligt Trosts (2005) rekommendationer vid bearbetning av intervjuer så gjordes anteckningar löpande och innehållen i de olika intervjuerna jämfördes och ställdes mot varandra för att ta fram det som var relevant för studiens syfte. Tanken är att intervjuerna ska ge en djupare förståelse. Även om intervjuerna bandades förde jag korta anteckningar vid den intervjuguide som jag utformat (se bilaga 2 och 3). Enligt Trost (2005) är även minnet en viktig del vid tolkning och analys av materialet då inte bandning kan ersätta de intryck man får under intervjun. Lärarna som deltog i studien har tilldelats fingerade namn för att säkra deras anonymitet då det är deras personliga reflektioner som presenteras. Lisa hade undervisning i den första klassen och Helene hade undervisning i den andra klassen.

## 4. Resultat

Högstadieskolan som observationerna och intervjuerna genomfördes på har i etapper arbetat fram och höll vid intervjutillfället på att bearbeta en gemensam kursplan för svenska där de brutit ned styrdokument, kursplan och läroplan, formulerat syften och mål samt vilka moment som ska bearbetas i de olika årskurserna. Syfte och mål är desamma för undervisningsområdet men det är upp till varje lärare att lägga upp sin undervisning på för klassen lämpligt sätt. De observerade och intervjuade går i åk 8.

## 4.1 Observation

Studien inleddes med observation som främst genomfördes för att de återkopplingar som senare gjordes i de efterliggande intervjuerna inte skulle vara ”okända” för mig som intervjuar. Därför presenteras även observationsresultatet kort.

Observation 1, 40 min. Lektionen inleds med en genomgång av vad som ska genomföras under lektionstimmen, Lisa skriver upp dagens uppgifter på tavlan och eleverna ska arbeta så långt de hinner. En elev håller ett kortare muntligt föredrag inför klassen. Efter det får klassen fortsätta arbetet med ett grammatikhäfte som inleddes föregående svensklektion, två elever påbörjar arbetet vid det här lektionstillfället. Eleverna sitter både enskilt och i grupper när de löser uppgifterna i häftet, de diskuterar och hjälper varandra att förstå grammatiken. Lisa går runt i klassrummet, lyssnar på elevernas diskussioner och svarar på deras frågor. Efter 30 min håller hon genomgång av maskulinum, femininum, utrum, neutrum då flera frågor uppkommit under lektionen. När genomgången är klar avslutas lektionen.

Observation 2, 40 min. Helene inleder lektionen med information kring kommande skolaktiviteter. Därefter håller en elev ett kortare muntligt föredrag inför klassen. Efter att föredraget avslutats så ger Helene en kort introduktion kring arbetet med grammatikhäftet. Hon visar häftet och talar om vilka delar det innehåller samt att eleverna ska inleda med att läsa häftets första sida innan de går vidare till arbetsuppgifterna. Stor del av eleverna hoppade över förstasidan med syfte och mål. Det som kan noteras är att det även var få som läste (ordentligt) hur uppgifterna skulle lösas så bara några minuter in i lektionen började eleverna räkna upp händerna för att få hjälp. Det blir väldigt oroligt i klassen och Helene får be eleverna att gå tillbaka och läsa ordentligt hur de ska lösa uppgifterna innan de ställer frågor. Efter ca 15 min så har det blivit arbetsro i klassrummet igen. Eleverna sitter i par eller i mindre grupper och löser uppgifterna tillsammans. Helene avbryter eleverna när lektionen avslutas.

## 4.2 Elevintervjuer

I det inledande skedet av elevernas gruppintervju ombads de att först definiera begreppet syfte och därefter begreppet mål. Samtliga grupper använde sig av olika strategier för att definiera orden. Den första intervjugruppen hade en öppen ”brainstorming” där de tog fram ord de ansåg lämpade sig som förklaring till begreppet syfte. De valde att lyfta fram orden anledning, mening och orsak. Den andra intervjugruppen satt tysta och funderade innan de diskuterade en stund med varandra innan de gav svaret “varför man ska lära sig något” och “vad man ska lära sig”. Den tredje gruppen kopplade sin förklaring till den lektion de precis hade haft. Först konstaterade de att syfte står för “ vad man vill uppnå” och “varför man gör något”. Eleverna visade att de känner till och kan förklara begreppet syfte även om de använde olika strategier för att beskriva innebörden av begreppet.

Begreppet mål hade eleverna lite lättare att beskriva. Samtliga grupper kom fram till att mål är “vad man ska/ vill uppnå”. De gjorde även tydliga kopplingar mellan mål och betyg. Då de kom in på diskussioner om sina egna mål var betyget i svenska i fokus inte bara i det stora hela utan också på olika moment som genomförts.

I de båda klasserna som observerades arbetade man med ett grammatikhäfte. Eleverna funderade över vilket syfte läraren hade med de arbetsuppgifter de tilldelats. Eleverna kom fram till att det var för att de skulle kunna grunderna i svenskgrammatiken men också försöka klara av att lösa uppgifterna själv. En elev återkopplade det till studier i andra språk "kan vi grammatiken bra, blir det lättare när vi ska lära oss andra språk, man förstår ju lättare om man kan termerna". En av eleverna tyckte det var ett bra sätt att kolla om man kan "en annan sorts redovisning istället för att ha prov". Den andra intervjugruppen var mer osäkra och menade att de inte visste då läraren inte uttalat något syfte utan de hade börjat jobba direkt. Efter en stunds diskussion inflikade en av eleverna "det är väl för att lära oss grammatik". Även den tredje intervjugruppen kom fram till att de inte riktigt visste varför de gjorde grammatikhäftet och även här så blev kontentan av diskussionen att "grammatik har vi ju så att vi ska förstå svenskan och språk". Annars var eleverna i samtliga grupper överens om att grammatikhäftets huvudsakliga syfte var repetition.

Frågan om hur syftet visar sig i den dagliga undervisningen skapade en lång diskussion i samtliga intervjugrupper. Den första gruppen var oense om läraren verkligen gick igenom syftet med olika arbetsmoment varje gång. Några av eleverna tyckte att de fick mer svar av läraren när de fick sitta ner i lugn och ro "om man sitter ned själv med läraren och man frågar får man ett mycket tydligare svar". En annan grupp kom fram till att de vid många tillfällen kan lista ut vad läraren har för syfte. Intervjugrupperna var eniga om att de anser att det är dåliga genomgångar i inledningen av ett nytt moment i svenskundervisningen. De känner sig tvungna att fråga varför de ska genomföra ett arbetsmoment men också målen med det. Vid flera tillfällen upplever eleverna att de inte riktigt vet varför något ska göras och som en elev uttryckte det "vi gör det för att det ska göras...". Eleverna säger att de ofta tror sig veta vad lärarna vill få ut av lektionen t.ex. läsning för att få bättre läsförståelse. I samtliga grupper var man överens om att det enda sättet att få en motivering av syftet är att fråga varför. Men de upplever också att de får ett bristfälligt svar ofta i stil med "vi gör det för att lära oss". Under observationen av de två undervisningstillfällena hade eleverna i första intervjugruppen redan inlett arbetet medan eleverna i observationsgrupp två påbörjade arbetet med ett grammatikhäfte. Som inledning bad Helene att de själva skulle läsa igenom den första sidan där målformulering för repetitionsavsnittet i grammatik var uppställt. Under intervjun angav tolv av femton elever att de inte läste igenom detta, tre av femton läste, innan de påbörjade arbetet med häftet. Eleverna ansåg själva att det varit bättre med en muntlig genomgång som en elev uttryckte det "annars är det lätt att man bläddrar förbi det..." en annan elev sa "det är lättare att ställa frågor när vi har det muntligt".

Undervisningens målformulering har enligt eleverna inte särskilt stor del i inledningen eller under ett moment. I två av tre grupper pratar man om de mål man vill uppnå i ämnet och kopplar därmed ihop mål och betyg. Diskussionen ledde till att målet för dem är att få betyg i svenska samt att höja sitt betyg. Eleverna likställde därmed målformulering och betygs-kriterier med varandra.

I frågan om syfte och mål har betydelse för deras studier hade eleverna delade meningar. Eleverna ansåg följande om genomgång av syfte och mål har betydelser för deras studier. I svaret kunde jag urskönja följande kategorier utspridda i samtliga intervjugrupper.



En av femton elever ansåg att det inte hade någon betydelse. Tre av femton svarade att det skulle vara oförändrat. Sex av femton ansåg att det hade betydelse till viss del (eleverna hänvisar till vissa moment och betyg). Fem av femton elever anser att det har betydelse för deras studier. Även den här frågan ledde in på betyg. Eleverna i den första intervjugruppen sa att de tyckte det var viktigt att ha målen uppställda. En elev sa "få det mer svart på vitt" en annan elev följde upp "Jag tycker det är lättare när jag får veta vad jag ska kunna för de olika nivåerna... så man vet vad man måste lägga ned på det".

I samtliga grupper var eleverna överens om att muntliga genomgångar kring syfte och mål i svenskundervisningen var att föredra då de i samband med en genomgång kunde ställa frågor. Vid större arbetsmoment ville de även ha ett dokument med syfte och mål men även betygsriterier så det skulle veta vad som krävdes av dem.

### 4.3 Lärarintervjuer

De intervjuade lärarna har getts fingerade namn Lisa, som undervisade den första klassen och Helene som undervisade den andra klassen.

Båda lärarna angav att stor del av deras planering utgår från de ramar timplan och läroplan har satt för deras arbete. I arbetslaget har de gemensamt arbetat fram en plan för svenskundervisningen samt syften och mål men planen berör även vilka moment som ska genomföras i de olika årskurserna. Därefter är det upp till läraren att bryta ned och skapa sina syften och mål med just sin undervisning och för de elever man undervisar men också bestämma på vilket sätt eleverna ska genomföra momentet ifråga om undervisnings- och redovisningsform. Lärarna pratar båda om hur de didaktiska frågorna besvaras parallellt med varandra och att varje aktivitet i verksamheten ska kunna motiveras. Som Lisa uttrycker det "vi har en gemensam plan men sedan har vi ju också stor frihet att anpassa den för dom elever vi ska undervisa och vilka resurser som finns tillgängliga". Helene säger "Den gemensamma planen gör att syften och mål i stort är desamma i alla klasser hur man sedan lägger upp det är upp till var och en. Det blir helt enkelt olika beroende vem det är, man utgår från sina elever i planeringsarbetet."

Båda lärarna anser att det är många andra uppdrag som tar tid från lektionsplaneringen. "Man har inte alltid den tid man skulle önska. Att kunna sitta ned och planera sina lektioner, mycket av planeringen jag gör lägger jag upp i huvudet" säger Lisa. Både Lisa och Helene menar att utbytet i arbetslaget är "okej", ibland tar man användning av varandras idéer och tankar. "Någon gång har vi till exempel utformat prov för varandras klasser, men det är mycket sällan vi har tid för det" säger Helene. Båda två talar om hur svårt det är att lägga upp en planering för en elevgrupp det är mycket man ska ta hänsyn till förutom yttre ramar så är det också en fråga om hur elevgruppen fungerar men också den enskilda elevens förutsättningar. Båda lärarna talar om att man måste tänka uppifrån- ned. Med det menar de från styrdokument till elev och nerifrån-upp från den enskilde elevens förutsättningar till styrdokument. Lisa säger "man har en tanke och ett mål för varje elev utifrån deras förutsättningar som sedan ska mötas i en gemensam planering för klassen". Lärarna hade skilda syner på om det egna intresset för ett arbetsmoment har betydelse för dess utformning. Lisa menade under sin intervjun att det är oundvikligt "man har ju själv moment som man tycker är särskilt roliga, de blir väl

automatiskt att man går in för det lite mer då”. Helene tyckte inte att det egna intresset hade lika stor betydelse i hennes planering och menade att man måste se moment och planeringen som en helhet och inte låta något vara mer viktigt. Under intervjuerna framkom följande faktorer som viktiga delar i planeringsarbetet; skolplan, läroplan, kursplan, timplan sätter de yttre ramarna. Sedan ser man till vilka eleverna man har och vilka resurser som finns tillgängliga.

För att presentera syfte och mål med undervisningen så använder sig de intervjuade lärarna främst av två sätt kortare muntliga genomgångar och skriftliga dokument. Ofta sker det i kombination med varandra. Då får eleverna det i skrift och får även en omedelbar uppföljning av en muntlig genomgång innan momentet påbörjas. “Ibland känner man sig lite uppgiven hur mycket man än försöker ge eleverna syfte och mål skriftligt och har genomgångar så är det ibland som om de aldrig har hört det” säger Lisa. Helene säger “om vi lagt ut det på webben tillsammans med kursplaner, planeringar, vad som ska ingå i de olika årskurserna och vilken ordning det kommer i för både elever och föräldrar så upplever jag det som om det är få som har läst det”. Men Helene säger vidare att “Det viktiga är att man talar om vilket syfte man har och vilka mål som är uppställda för eleverna”.

Helene var fullt medveten om att knappt någon läste igenom första sidan i grammatikhäftet utan gick direkt till sidan med uppgifter. Helene säger så här om situationen som uppstod ”de var även oklara på hur uppgiften i häftet skulle genomföras de tar sig inte alltid tid att läsa igenom innan de påbörjar något.” Helene konstaterade i intervjun att det hade varit bra med en genomgång men att hon ansåg att hon gett tydliga instruktioner av arbetsgången, men att det var helt uppenbart hade behövts mer än den introduktion av arbetet som gavs.

Enligt lärarna så kan eleverna trots genomgångar tyckas vara omedvetna om syftet och målen med undervisningen Helene svarar på frågan på följande sätt “när man frågar dom tycks dom inte veta det likafullt. Det är ju ett misslyckande att man inte nått fram med det till eleverna”. Lisa menade i sin intervju att i början tycks inte eleverna ha något större intresse för syfte och mål men när betygen börjar komma märker hon en skillnad i intresset och fler frågor kring undervisning, betyg m.m. dyker upp, Lisa uttrycker det “då blir de hemska medvetna”. Båda lärarna ansåg att vetskapen om syfte och mål för den pågående undervisningen påverkar elevernas studier marginellt. Däremot sa Lisa att “jag tror dock att de är så fixerade i åk 8, när dom får sina första betyg att dom fastnar vid prov och poäng och förstår inte att det är helheten som bedöms inte bara slutprodukten. De förstår nog inte riktigt kunskapsbegreppet”.

Båda lärarna genomförde ett moment med ett grammatikhäfte där eleverna skulle repetera grammatik som Lisa säger i intervjun “de måste repetera, de kan grammatiken men måste få etiketterna att sitta också”. Helene förklarar sin tanke med undervisningen på följande vis “syftet med det här var att repetera tillbaka ordklasserna för vi har inte arbetat med det i någon större utsträckning och sen har vi sammanfattat övrig grammatik vi arbetat med under året för att fräscha upp minnet”.

I båda elevgrupperna har de möjlighet att under terminens gång ge förslag på arbetsområden och hur undervisningsformen ska se ut. Helene säger “Men det är inte alla gånger man kan

infria deras önskemål”. Eleverna är inte delaktiga i att formulera syften eller mål för undervisningen i någon av de intervjuade lärarnas klasser.

Utvärderingssätten varierar beroende på vilken tid som kan läggas ned på det. Det verkar vara så att lärarna försöker hitta tid till att ventilera frågor, idéer och reflektioner med kollegor men har inte utrymme till några längre samtal. Eleverna brukar i de flesta fall få säga sitt i en efterliggande diskussion av ett moment men oftast är även dessa tidspressade och blir för korta. Någon gång har lärarna genomfört korta skriftliga utvärderingar med frågor som “vad tycker du om...”och “vad skulle vi kunna göra bättre...”. Båda lärarna talar om att det ibland har gjorts enkäter, men att det också är ett mer tidskrävande alternativ då det innebär extra jobb innan man har utvärderat dem. Båda anser att enkäter kan vara bra som avslutning på en termin. Helene säger “visst är det viktigt att man tar åt sig av elevernas tankar om dom t.ex. säger att det inte är bra... då finns det där i bakhuvudet när man ska göra momentet med en annan klass. Då kan man ändra, plocka bort, lägga till men det handlar också om en mognadssak för sig själv”. Både Lisa och Helene talar om det reflekterande samtalet som det mest lämpliga utvärderingssättet både mellan lärare och elev men också lärare och lärare. Lisa säger “att regelbundet reflektera över sitt arbete är ett måste för att kunna utvecklas som lärare redan när jag avslutat en lektion kommer tankarna automatiskt t.ex. Hur hade jag kunnat svara på ett mer begripligt sätt?”

#### 4.4 Sammanfattning av intervjuer

Eleverna visade i sina diskussioner att de känner till och kan förklara begreppen syfte och mål. Stor del av eleverna kopplade dock samman mål och betyg där diskussionen var att målet för dem är att få betyg alternativt höja sitt betyg i svenska. Eleverna likställde målformulering och betyg med varandra. De var medvetna om varför de arbetade med grammatikhäftet och kopplade det bland annat till repetition, förståelse. Samtliga elevgrupper ansåg att lärarna inte presenterar syfte och mål med undervisningen nog tydligt. De ser helst att lärarna håller muntliga genomgångar då de var överens om att det då är lättast att ställa frågor. Det rådde delade meningar i hur tillvida vetenskapen om syfte och mål har betydelse för deras studier.

Lärarna arbetade utifrån en gemensam plan för svenskämnet som man tagit fram inom arbetslaget. Planen behandlar när olika moment ska tas upp samt de övergripande syftena och målen. Lärarna får däremot själva bestämma hur deras undervisning ska se ut. Både Lisa och Helene anser att det är många uppdrag som tar tid från undervisningsplaneringen. De talar om svårigheterna i att lägga upp en planering och att det är många villkor att ta hänsyn till. Båda lärarna talar om hur de didaktiska frågorna besvaras parallellt med varandra och att allt i verksamheten ska kunna motiveras. Vidare ser de planeringen ur två perspektiv uppifrån-ner, styrdokument-elev och nerifrån-upp, elev-styrdokument. Förutom de yttre ramarna skolplan, läroplan, kursplan och timplan så ser de främst till vilka elever de har och vilka resurser som finns tillgängliga när de gör sin planering. Lisa och Helene har skilda åsikter om det egna intressets betydelse för undervisningens form och innehåll. Lisa menar att det är oundvikligt medan Helene anser att man ska se en helhet och att inget är mer viktigt än det andra. För att presentera syfte och mål för eleverna använder de sig främst av muntliga genomgångar och skriftliga dokument men samtidigt konstaterar båda två att de inte alltid når fram. Varken Lisa eller Helene tror att vetenskapen om syfte och mål med undervisningen har någon större

påverkan på elevernas studier. Både Lisa och Helene menar att reflektion är viktig för att kunna utvärdera arbetet som görs men också för att utvecklas som lärare.

## 5. Diskussion

### 5.1 Metoddiskussion

Valet av metod utgick från att det skulle besvara syfte och frågeställningar väl. Eftersom att jag valde att observera klassen innan intervjun så kunde jag förstå de återkopplingar som gjordes under intervjuerna. Att jag fört protokoll (bilaga 1) under observationerna gjorde att jag även vid bearbetning av materialet kunde gå tillbaka för att ställa intervjusvar mot observationsanteckningar. Även min placering i klassrummet gjorde att jag observerade ur ett mer elevrelaterat perspektiv. De personer som var delaktiga i observationerna och intervjuerna kände jag sedan tidigare vilket framförallt möjliggjorde öppna och personliga intervjuer. Intervjuerna baserades på en för eleverna respektive lärarna skilda intervjuguider (se bilaga 2 och 3). Intervjuguiderna utformades så att frågorna skulle vara enkla, raka och öppna. Under elevintervjuerna togs det stor hänsyn till att de skulle få diskutera de frågor som ställdes ordentlig (även om de kom in på sidospår) för att inte hämma diskussionen som pågick. Även svaret på första frågan i lärarnas intervjuguide har inte redovisats i arbetet då den frågan var till för att försäkra mig om att de tillskrev begreppen samma betydelse som det har i studien.

För att begränsa insamlingen av materialet hade jag tyvärr inte möjlighet att intervjua alla som deltog i observationen. Efter lektion 1 så hade eleverna en efterliggande lektion som gjorde att jag endast intervjuade fem elever från den här klassen. Jag gjorde det övervägandet att jag hellre ville få ett bra intervjutillfälle utan tidspress än att försöka hinna med två intervjuer som måste "stressas på" för att hinna besvara intervjufrågorna, vilket jag anade skulle hämma diskussionerna jag hoppades på att få. Lektion 2 hade två efterföljande elevintervjuer med fem elever per grupp. Detta ledde till att bortfallet varierar mellan klasserna (se figur 2).

Då studien gjordes på samma skola och med ett begränsat antal personer så kan studien inte sägas vara representativ för elever eller lärarkåren. Dock uppnår den syftet med studien, det vill säga visa på elever och lärares uppfattning kring syfte och mål i undervisningen. Studien visar en komplexitet man som både elev och lärare ställs inför när syfte och mål behandlas i undervisningen.

#### 5.1.1. Reliabilitet

*Reliabilitet* innebär tillförlitligheten i de resultat man kommit fram till. Bell (2000) menar att reliabilitet är ett mått på hur ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid skilda tillfällen under likartade omständigheter. Författaren menar vidare att en konkret fråga som ger en viss typ av svar i en annan situation inte är reliabel.

Vid användandet av intervjuer så är undersökningens tillförlitlighet kopplat till den skicklighet intervjuaren besitter. För att få en god reliabilitet i studien så bandades samtliga intervjuer för att sedan transkriberas till text. Detta gör att man hela tiden kan återgå till ursprungliga intervjun för att kontrollera att allting har uppfattats korrekt (Patel, Davidsson

1994). För att få så god reliabilitet som möjlighet försökte jag skapa samma förutsättningar för intervjuerna då dessa var i (liknande) grupprum som låg i direkt anslutning till klassrummet var lektionen ägt rum. Även antalet gruppmedlemmar var bestämt på förhand. Det som minskat tillförlitlighet är intervjuernas öppna struktur med endast en intervjuguide som grund vilket ledde till att följdfrågorna kunde variera i sin formulering. Den första observationen efterföljdes av endast en elevgruppsintervju då en efterföljande lektion gjorde att ytterligare elevintervjuer inte gick att genomföra. Detta har påverkat resultatet till viss del då jag fick mer information från det andra lektionstillfället, men det reducerar också reliabiliteten.

### 5.1.2. Validitet

*Validitet* innebär forskningens giltighet. Bell (2000) hävdar att det är ett mycket komplicerat begrepp. Bell (2000) menar att validiteten är ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det man vill att den ska mäta eller beskriva. Begreppet validitet är komplicerat, om en fråga inte är reliabel så saknar den även validitet men en fråga kan ha hög reliabilitet utan att validiteten är hög.

Anledningen till att observation med efterföljande kvalitativa intervjuer valdes var för att studien skulle behandla upplevelser och erfarenheter kring syfte och mål i undervisningen. Något som kan ha påverkat validiteten för studien är att man inte vill ta upp de negativa aspekterna i verksamheten.

## 5.2 Resultatdiskussion

När elevernas diskussioner om målformulering kom in på betygskriterier gjorde jag den tolkningen att de såg dessa likvärdiga varandra; Nästintill att de ansåg att målformulering är betygskriterier och vise versa. Det grundar sig antagligen i deras personliga mål, dvs. få betyg eller höja sitt betyg i ämnet svenska. Min slutsats är att man måste göra en tydligare skillnad på målformulering och betygskriterier i genomgången av syften och mål. Att de intervjuade eleverna står inför sitt första betyg påverkade diskussionen till viss del då de är väldigt betygsmedvetna. Som Lisa sa i sin intervju så leder det till att de inte ser helheten och inte har förståelse för kunskapsbegreppet.

De intervjuade lärarna visar i intervjun att de tänker enligt Stensmo (1997) ”lärares pedagogiska tänkande”. Planeringen går inte att beskriva på ett linjärt sätt utan frågorna vävs in i varandra. Även Kernell (2002) menar att frågorna man arbetar med i undervisningen griper in i varandra och är svåra av avgränsa. Syfte och mål utarbetas därmed parallellt med att de didaktiska frågorna ska besvaras. I intervjun framgick det att lärarna i sitt planeringsarbete tänker ur två olika perspektiv. Både uppifrån-ned från styrdokument till elev och nerifrån-upp elev till styrdokument i sin planering av undervisningen. Att lärarna intar dessa två perspektiv tror jag beror på att undervisningen ska vara individanpassad och att man ska utgå från den enskilda individens förutsättningar, erfarenheter och behov. Lärarna har samtidigt ett ansvar för att styrdokument, kursplaner och läroplaner följs. Gardner (1999) anser däremot att läraren istället ska bestämma vad man vill se för person i slutet av utbildningen, exempelvis gymnasiet, och sedan ”planera bakåt”. Utmaningen som uppstår med Gardners (1999) teori är att lyckas forma en utbildning som troligast når detta mål.

Lärarna själva tyckte det var svårt att förklara "sitt sätt" då det är mycket som ska besvaras på samma gång. Att lärarna har svårt att sätta ord på "sitt sätt" att planera beror nog på att man ser på planeringen från flera olika perspektiv samtidigt, uppifrån-ned och nedifrån-upp, men även för att frågor går in i varandra och det är flera faktorer som avgör hur planeringen tar form. Lindström, Pennlerts (2006) didaktiska översiktskarta (figur 1) visar hur undervisningens dimensioner är kopplade till varandra. Jag anser att den ger en förenklad bild av hur dessa kopplingar sker men den visar en "grundmodell" att arbeta utifrån. Slutsatsen man kan dra är att planeringen av undervisning är en mycket komplex process där flera perspektiv, villkor och frågor sammanställs för att skapa en planering men även att det finns en svårighet i att förklara hur planeringsprocessen ser ut.

I intervjun med Lisa framkom det att lärarens eget intresse också påverkar hur ett arbetsområde tar form, hon menade att hon "går in för det lite mer då". Helene hade en annan åsikt, man kan inte säga att någon del är mer viktig, man måste se helheten. Stensmo (1997) menar att den pedagogiska planeringen baseras på värderingar om vad som är viktigt. Jag tror att lärare värderar frågornas betydelse för ett arbetsmoment gentemot syftet och vad man vill uppnå med sin undervisning eftersom man inte kan lägga fokus på "allt" i ett arbetsmoment. Även Kernell (2002) anser att en lektionsverksamhet kan uppmärksamma det materiella eller det immateriella dvs. ett tydligt resultat, en produkt eller en problematisering. Kernell (2002) menar att ibland är innehållet målet andra gånger är det medlet för att nå målet.

I intervjun med eleverna framkom det att de vid frågan varför de ska göra ett moment eller en arbetsuppgift har fått motiveringar i typ av "för att vi ska lära oss". Säljö (2000) skrev att "i skolan är lärande och undervisning ett mål i sig". Det som sker i skolans verksamhet motiveras ofta med att man ska lära sig något. Kernell (2002) menar att om läraren kan tydliggöra syftet med verksamheten så ökar behållningen för alla samtidigt som läraren disciplinerar sig att strukturera innehållet. De intervjuade lärarna säger att de presenterar syfte och mål för eleverna men att de tycks inte ha "hört det" i alla fall. Tes: Kan det vara så att läraren svarar "för att vi ska lära oss" av ren uppgivenhet, då tidigare genomgångar misslyckats? Under intervjun redogör båda lärarna om en problematik i att syfte och mål inte alltid når ut. Eleverna tyckte att lärarna skulle försöka ha bättre genomgångar, framförallt muntligt då de tyckte att det är enklare att ställa frågor men också för att det är lättare att förstå vad läraren menar. Lärarna ansåg i sin tur att de höll genomgångar muntligt och att eleverna ibland även hade tillgång till syfte och måluppställningar skriftligt. Det här visar hur viktig kommunikationen är för ett fungerande samspel mellan lärare och elev kring ett undervisningsmoment. Det var intressant att se hur eleverna och lärarnas bild skilde sig från varandra och hur tydligt det framkom att kommunikationen inte riktigt fungerade. Kernell (2002) skriver att "Det som tycks självklart för lärarna behöver inte vara lika tydligt för eleverna" och det kan även låtas sammanfatta ovanstående problematik. Vidare kan man konstatera att lärare måste försöka skapa ett välfungerande samspel och en god kommunikation med sina elever för att grundlägga en bra undervisning. Detta är också en bidragande orsak till varför yrket anses så komplext.

I intervjun hade eleverna delade meningar kring hurvida vetenskapen om syften och mål

påverkar deras studier. De båda lärarna var eniga och ansåg att det inte hade någon större betydelse för elevernas studier. Men den åsikten delar de inte med Stensmo (1997) som anser att eleverna ska vara "ägare av målen". Har de kontroll över målen har de kontroll över lärandet. Inte heller Kernell (2002) stödjer deras tankar. Han anser att om läraren kan tydliggöra syftet med undervisningen ökar behållningen för alla och läraren disciplinerar sig själv att strukturera innehållet. Kernell (2002) förespråkar ett metakognitivt förhållningssätt. Läraren ska få eleverna att förstå sitt eget lärande och se värdet med verksamheten. Att klargöra de metakognitiva aspekterna gör att man kan undanröja missuppfattningar i verksamheten.

Båda lärarna arbetade med samma grammatikhäfte i sina klasser. Det visade sig både i intervjuerna och vid observationstillfälle två att få elever läste igenom första sidan med syfte och mål, tolv av femton elever hade inte uppmärksammat eller hoppat över den här sidan. Lisa sa i sin intervju att de hade gått igenom det muntligt. Helene var fullt medveten om att eleverna inte läst sidan som hon bett dem. Både elever och lärare konstaterade att det hade varit mer lämpligt att ha en muntlig genomgång av syfte och mål för momentet. Kernell (2002) menade att man undgår det här problemet om varje lektion inleds med att "annonsera" syften och mål för undervisningen. Det är av stor betydelse att läraren kan beskriva sina idéer för undervisningen till eleverna så att inte antaganden om att den kvalitet som tydligast syns är den viktigaste. Lärarna däremot ansåg att de hade varit tydliga men att det kunde nog ha gjorts bättre. Problematiken som uppstod under lektionen kan även den kopplas till Kernell (2002) som menar att det som kan tyckas så självklart för läraren behöver inte vara lika tydligt för eleverna. Är det så att den här studien styrker Kernells resonemang om skolans dåliga rutiner i att informera eleverna om vad som kommer att ske?

Studien ger därmed en inblick i eleverna och lärarnas erfarenheter och tankar kring hur syften och mål tar sig uttryck i svenskundervisningen. Enligt Kernell (2002) så kommer eleverna ha olika uppfattningar oavsett vilken undervisningsform eller innehåll de ställs inför. Det är också därför en lärares insatser kan bedömas olika beroende på ur vems perspektiv man blir betraktad. Maltén (1998) menar att fokuset måste ligga på den ömsesidiga relationen mellan elev och lärare och på samspelet mellan eleven och stoffet.

Trots att den här studien var "liten" så tycker jag att den ger en bra bild av den komplexitet läraryrket faktiskt kantas av. Avslutningsvis vill jag citera Kernell (2002, s.19) "att inse värdet av goda strategier, men inte ha en övertro på enstaka taktiker". Som lärare måste man ha utgå från sin pedagogiska filosofi men också kunna ta till sig av goda idéer och strategier för att utveckla sig i professionen.

### 5.3 Vidare forskning

Ett område som skulle vara intressant att forska vidare kring är vilka planeringsstrategier lärare använder sig av och hur tankarna kring dem tar form.

## Litteraturförteckning

- Bell, J. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01395-7.
- Björklid, P. Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-35521-1.
- Gardner, H. (1999). *Den bildade människan*. Jönköping: Brain Books AB. ISBN 91-89250-36-2.
- Malmström, S. Györki, I. Sjögren, P. (2002). *Bonniers svenska ordbok*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB. ISBN 91-0-057704-9. Åttonde upplagan.
- Imsen, G. (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00973-9.
- Kernell, L-Å. (2002). *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-04079-2.
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-05598-5 Upplaga 2:1.
- Lindström, G. Pennlert, L-Å. (2006). *Undervisning i teori och praktik- en introduktion i didaktik*. Umeå: Fundo Förlag. ISBN 13: 978-91-975584-1-9.
- Läroplan för obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. *Lpo94*.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00808-2.
- Patel, R. Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-30952-X.
- Uljens, M. (1997). *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-47941-7.
- Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-37941-2.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00329-3.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Sthlm: Prisma. ISBN 91-518-3728-5.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 978-91-44-03802-5.



# Bilagor

## Bilaga 1

### Observationsprotokoll

Datum:..... Klass:.....

Antal elever i guppen:..... Frånvarande:.....

Ämne:.....

Lektionens längd:..... Observerad tid:.....

Innehåll
Förlopp
Elevaktivitet, arbete, samtal
Reflektioner

## Bilaga 2

### **Intervjufrågor - Elever**

#### *Begreppsförklaring*

Vilken betydelse ger Ni begreppen syfte respektive mål i undervisningssammanhang?

#### *Genomförande*

Vad tror Ni att er lärare hade för syfte med dagens undervisning?

Hur skulle Ni beskriva att syftet *varför* visar sig i den dagliga svenskundervisningen?

Hur presenteras målen för undervisningen?

#### *Reflektion*

Hur vet Ni vad läraren vill med undervisningen?

Anser Ni att det är av betydelse att veta undervisningens syfte och mål för era studier?

Varför/ varför inte?

På vilket sätt tycker Ni att läraren ska presentera syfte och mål med undervisningen för er?

## Bilaga 3

### **Intervjufrågor – Lärare**

#### *Planering*

Vad betyder syfte respektive mål för dig?

Vilka undervisningsvillkor utgår du ifrån när syfte och mål/-en med undervisningsmomentet formuleras?

Hur planerar du din undervisning? Strategi/-er

#### *Genomförande*

På vilket sätt presenterar du syftet för eleverna?

På vilket sätt presenterar du målen för ett undervisningsmoment för eleverna?

#### *Reflektion*

Är det av betydelse för elevernas lärande att veta vilket/vilka syften och mål undervisningen har?

Hur tror du eleverna tar till sig och förstår syfte och mål med undervisningen?

Hur var syftet för undervisningen för xx formulerat? Kände eleverna till syftet och har de haft något inflytande på det?

Hur tar du reda på och på vilket sätt utvärderar du hur syftet och målen med din undervisning uppnåtts? Vilket tillvägagångssätt har du?