



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Den pedagogiska planeringen spelar roll!

- **En enkät- och intervjustudie om elevers uppfattningar om och användande av den pedagogiska planeringen i ämnet engelska**

Karin Isaksson

Therese Kaindl

Magisteruppsats i Didaktik

15 hp

Vårterminen 2015

Handledare: Åsa Hirsh

Examinator: Kerstin Ericson

SAMMANFATTNING

Karin Isaksson & Therese Kaindl

Den pedagogiska planeringen spelar roll!

- En enkät-och intervjustudie om elevers uppfattningar om och användande av den pedagogiska planeringen i ämnet engelska

The lesson plan matters! -A questionnaire- and interview study on students' views on and usage of the lesson plan in the subject of English

Antal sidor:42

Elevperspektivet på den pedagogiska planeringen för elever i grundskolan är ett område som är relativt outforskat. Denna studie syftar till att få en djupare förståelse om elevers uppfattningar och användande av den pedagogiska planeringen i ämnet engelska. Studien genomförs ur ett sociokulturellt perspektiv, dvs. vår syn på lärande är att det sker i samverkan med andra. Empirin har samlats in dels genom enkäter och dels genom kvalitativa intervjuer. Resultatet visar tydligt att eleverna upplever den pedagogiska planeringen som ett viktigt dokument om det används regelbundet i undervisningen och är utformat på ett för elever begripligt språk. Studien visar också att eleverna saknar den pedagogiska planeringen i de ämnen där den inte används. Resultaten tyder också på att läraren behöver ta ett stort ansvar när det gäller att använda och belysa dokumentet kontinuerligt i undervisningen. Ett framtida forskningsområde skulle kunna vara att se samband mellan elevresultat och uppfattningar om den pedagogiska planeringen liksom hur den kan utformas för att även nå elever som inte använder den aktivt eller ser nytta med dokumentet idag.

Sökord: Pedagogisk planering, elevers uppfattningar, elevperspektiv, formativ bedömning

Postadress	Gatuadress	Telefon	Fax
Högskolan för lärande och kommunikation (HLK) Box 1026 551 11 JÖNKÖPING	Gjuterigatan 5	036-101000	036162585

Innehållsförteckning

1. Introduktion	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund	2
2.1 Teoretiskt perspektiv	2
2.2 Formativ bedömning	3
2.2.1 Historik	3
2.2.2 Formativ undervisning	4
2.2.3 Summativ och formativ bedömning	6
2.2.4 Feedback	7
2.2.5 Bedömningsmatriser	8
2.2.6 Själv- och kamratbedömning	9
2.2.7 Den formativa bedömningens möjligheter och svårigheter	9
2.3 Den pedagogiska planeringen i vår undervisning	10
3. Metod och genomförande	12
3.1 Metodologisk ansats	12
3.2 Urvalet	13
3.2.1 Enkätstudien	13
3.2.2 Intervjustudien	13
3.3 Genomförande	14
3.3.1 Enkätstudien	14
3.3.2 Intervjustudien	15
3.4 Analys	16
3.4.1 Enkätstudien	16
3.4.2 Intervjustudien	16
3.4.3 Jämförande analys	17
3.5 Etiska aspekter	17
3.6 Reliabilitet och validitet	18
3.6.1 Enkätstudien	18
3.6.2 Intervjustudien	18

4. Resultat	19
4.1 Den pedagogiska planeringens roll för eleverna	19
4.1.1 Enkätstudien	19
4.1.2 Intervjustudien	20
4.2 Användningen av den pedagogiska planeringen	22
4.2.1 Enkätstudien	22
4.2.2 Intervjustudien	23
4.3 Delaktighet	25
4.3.1 Enkätstudien	25
4.3.2 Intervjustudien	25
4.4 Förbättringsområden	26
4.4.1 Enkätstudien	26
4.4.2. Intervjustudien	27
4.5 Resultatsammanfattning	28
5. Diskussion	29
5.1 Metoddiskussion	30
5.2 Resultatdiskussion	31
5.2.1 Den pedagogiska planeringens roll och användande	31
5.2.2 Delaktighet	33
5.2.3 Förbättringsområden	34
5.3 Lärdomar och didaktiska implikationer	35
5.4 Framtida forskning	37
5.5 Slutord	37
Referenser	38
Bilaga 1 Pedagogisk planering	43
Bilaga 2 Samtycke – enkätstudie	46
Bilaga 3 Samtycke – intervjustudie	47
Bilaga 4 Intervjuguide	48

I Inledning

I samband med implementeringen av LGR11(Skolverket, 2011b) får lärarna på vår skola i uppdrag av skolledningen att skapa och använda en lokal pedagogisk planering i undervisningen för att kommunicera mål, arbetssätt och kunskapskrav till elever och föräldrar. Detta bygger på de tankar Black och Wiliam (2009) uttrycker om formativ bedömning, där syftet är att analysera och förändra undervisningen för att främja elevers lärande.

Denna arbetsuppgift upplevdes först som ännu en pålaga av skriftlig dokumentation och vi insåg då inte dokumentets potential. Positiva effekter för oss lärare framträdde ganska snart, då vi såg att den pedagogiska planeringen hjälpte oss att få en klarare bild av ämnets innehåll och progression. Samsynen mellan oss ämneskollegor ökade också beträffande ämnets innehåll, arbetsformer och bedömning. Efterhand blev den pedagogiska planeringen ett naturligt inslag i vår undervisning men vi tyckte oss märka att dokumentet användes mycket olika av olika elever. Vi hade heller ingen tydlig uppfattning om sätten vi använde den pedagogiska planeringen på främjade lärandeprocessen för eleverna. Därför ställde vi oss frågan i vilken mån eleverna såg den pedagogiska planeringen som ett redskap i lärandet och detta föranledde denna studie. Valet föll då på den pedagogiska planeringen i engelska för att begränsa forskningsområdet (Nyberg & Tidström, 2012). Då den pedagogiska planeringen är ett relativt utforskat område har vi inspirerats till att undersöka elevers uppfattningar om hur de förstår och använder detta dokument. Dessutom råder brist på forskning ur elevperspektiv på grundskolenivå, både beträffande pedagogisk planering och formativ undervisning (Hirsh & Lindberg, 2015), varför denna studie kan ses som ett kunskapsbidrag. Skolverket har givit ut det allmänna rådet *Planering, genomförande och utvärdering av undervisningen* som stöd i lärarens arbete (Skolverket, 2011a). Materialet innehåller fem centrala delar för att åstadkomma en tydlighet i undervisningen. Dessa är planering, genomförande, kunskapsbedömning och betygssättning, uppföljning och dokumentation. Dokumentet innehållande dessa delar benämns i denna studie som den pedagogiska planeringen, vilken i detta avseende vara ett redskap för att öka tydligheten gentemot eleverna. Tydlighet avser bland annat lärares förmåga att förmedla mål och kriterier (Hattie, 2009). Svanelid (2014) poängterar problemet med att eleverna inte alltid varken förstår undervisningsmål eller vilka kunskapskrav som ska bedömas. Eftersom vår ambition är att skapa så goda förutsättningar som möjligt för elevernas lärande är tydlighet något vi eftersträvar. Därför är det viktigt att utforska om och på vilket sätt den pedagogiska planeringen är ett stöd i lärandeprocessen.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bredda och fördjupa kunskapen kring elevers uppfattningar och användande av den pedagogiska planeringen som stöd för lärandet. Vidare avser studien att utforska om elevers resultat påverkar deras uppfattningar och användandet av den pedagogiska planeringen.

Våra frågeställningar är:

- Hur använder eleverna den pedagogiska planeringen i ämnet engelska?
- Vilka är elevers uppfattningar kring om och i vilken mån den pedagogiska planeringen hjälper dem i lärandeprocessen?
- Vilka förbättringsområden kan eleverna se beträffande den pedagogiska planeringen?

2. Bakgrund

I bakgrunden följer först en redogörelse för vilket teoretiskt perspektiv studien har. Därefter följer en presentation av den forskning som har relevans för den aktuella studien. Avslutningsvis redovisas hur den pedagogiska planeringen är utformad och hur den används i vår undervisning.

2.1 Teoretiskt Perspektiv

Denna studie grundar sig i ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2014), eftersom vår grundsyn på lärande bygger på tanken att vi lär oss i en viss miljö, av och tillsammans med andra. Ursprunget till det sociokulturella perspektivet härrör från bland andra Vygotskij (1999). Enligt detta perspektiv är utveckling avhängigt av den kultur och kontext som individen eller gruppen befinner sig i (Säljö, 2014). Ordet ”social” har flera innebörder. I detta sammanhang innebär ordet dels att ha relationer och att samverka med andra människor. Den andra betydelsen är att alla människor har sin tillhörighet i en kulturell gemenskap, vilket påverkar vårt sätt att tänka och agera (Dysthe, 2003). Enligt Dysthe (2003) är lärandet inte en separat process utan det sker i samverkan med andra människor med olika erfarenheter. Vid interaktionen eleverna emellan använder de språket som redskap. Just kommunikation och språkanvändning är en central aspekt i det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014, Dysthe, 2003). Språket är ett redskap som länkar samman kultur, interaktion och individens tänkande (Säljö, 2014). Vygotskij (1934/1999) betecknade språket som tänkandets sociala redskap. Just hur elever tänker om sitt lärande och om den pedagogiska plane-

ringen är centralt i vår undervisning samt i denna studie. Om våra elever kan sätta ord på sitt lärande, kan de tillsammans med sina klasskamrater och lärare ta sig vidare till nästa steg, något som Vygotskij (1934/1999) benämnde ”den närmaste utvecklingszonen”. Denna definierades av Vygotskij som ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater å den andra” (Säljö’s översättning, Säljö, 2014). I vår undervisning, där den pedagogiska planeringen är en central del, arbetar vi enligt denna kunskapssyn och betonar vikten av att lära i samspel med andra och att eleverna får vetskap om nästa steg i sitt lärande genom den pedagogiska planeringen. Språket är, enligt det socio-kulturella perspektivet, ett viktigt verktyg i lärandet, där eleverna uttrycker sina tankar om var i utvecklingen de befinner sig och genom vägledning av kamrater och lärare kan de komma vidare i utvecklingen. Formativ undervisning bygger på det sociokulturella perspektivet, där lärandet sker i samverkan med andra i ett visst sammanhang. Det innebär både att forma eleven och elevgrupper och att förändra undervisning (Wiliam, 2011). Hirsh och Lindberg (2015) konstaterade i sin forskningsöversikt att formativ bedömning vilar på dessa två delar men i empiriska studier ligger ett större fokus på elevens formande. I vår studie ligger dock fokus på elevers uppfattningar om den pedagogiska planeringen och med detta kunskapsbidrag ur elevperspektiv kommer vi ha ännu större möjlighet att forma/förändra undervisningen med avsikt att främja elevers lärande.

2.2 Formativ bedömning

Begreppen bedömning för lärande eller formativ bedömning (BFL) (Lundahl, 2011) används numera för att beskriva ett förhållningssätt i undervisningen, snarare än en uppsättning metoder (Hirsh & Lindberg, 2015). Formativ bedömning syftar till att påverka lärandeprocesser och kontinuerligt anpassa undervisningen för att optimera lärandet för eleverna. Enligt Butt (2010) är det huvudsakliga syftet med formativ bedömning att skapa en länk mellan bedömning och lärande.

2.2.1 Historik

En av dem som tidigt använde begreppen summativ och formativ bedömning var Scriven (1967). Enligt Scriven (1967) skilde sig de olika bedömningarna åt både gällande bedömningens mål och hur informationen som bedömningen ger användes. Formativ bedömning handlade, enligt ho-

nom, främst om att skaffa information för att se hur effektiv läroplanen var och för att ge skolorna handledning om vilka förändringar som behövde genomföras. Bloom (1968), däremot, förde in ett nytt perspektiv på formativ undervisning som ett verktyg för att förbättra lärandet för eleverna. Blooms syn på formativ bedömning liknar den rådande uppfattningen om vad begreppet innebär genom att han betonade att det var eleven som skulle utvecklas och formas. Men den formativa bedömningen som Bloom förespråkade skulle ge eleverna feedback baserad på korta prov vid olika tillfällen i lärandeprocessen. Bloom konstaterade vidare att dessa tester naturligtvis också kunde användas för att rangordna elevernas kunskaper men att bedömningen blev mycket mer effektiv om den separerades från att gradera eleverna och i stället enbart användes för att förbättra elevernas lärande (Bloom, 1969). För både Scriven (1967) och Bloom (1969) var bedömningen formativ bara om den används för att åstadkomma en förändring. Scriven avsåg förändring av läroplan och Bloom hänvisade till elevernas utveckling, vilket var den stora skillnaden mellan dem. Black och Wiliam (1998) hävdade dock att Blooms definition är alltför begränsad eftersom formativ bedömning syftar till att använda all tillgänglig information för att anpassa undervisningen så att eleverna kan ta sig till målet. En grunddefinition skapades av Black och Wiliam:

The term "assessment" refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes "formative assessment" when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs.

(Black & Wiliam 2001, s. 2)

Black och Wiliam (1998b) förde även in en ny aspekt på formativ undervisning i skriften *Inside the Black Box- Raising Standards Through Classroom Assessment*. Här hävdade Black och Wiliam att det som är av betydelse för lärandet finns i den svarta lådan, det vill säga, i klassrummet. Formativ bedömning handlar om att dra slutsatser och förändra undervisningen utifrån det som sker i klassrummet. Vidare konstaterade Black och Wiliam (1998b) att undervisning är en interaktiv process. Läraren agerar, får respons och justerar sedan sin undervisning. I den aktuella studien ligger fokus just på vad som sker i klassrumssituationen, i interaktion med varandra, både lärare och elever.

2.2.2 Formativ undervisning

Pedagogiska förändringar sker ofta i cykler. Idag förespråkas formativ undervisning för att främja lärande (Andrade, 2009). Enligt Andrade (2009) kan formativ undervisning ha stora positiva effekter på lärande för alla elever, eftersom elevers delaktighet i lärandet även skapar hög motivat-

ion (Wiliam, 2011). Även Hattie (2011) pekar på de faktorer som har störst effekt på elevers lärande och där är den formativa undervisningen med elevers delaktighet en av flera framgångsfaktorer.

I vår undervisning är målet att fastställa var varje enskild elev befinner sig, vad målet är och hur vi tillsammans ska nå det. Ramaprasad (1983) skapade, utifrån tre nyckelprocesser, definitionerna av vilka aspekter som måste beaktas i den formativa undervisningen:

- Var eleven befinner sig.
- Vart eleven är på väg.
- Hur eleven ska komma till målet. (Ramprasad,1983, s. 4-13)

Thompson och Wiliam (2007) har tagit intryck av Ramprasads nyckelprocesser och med sina 5 nyckelstrategier försökt visa vad som kan känneteckna formativa processer. Dessa är:

1. Tydliggöra målen och skapa delaktighet i bedömningen.
2. Skapa lärandeaktiviteter för eleverna som möjliggör förståelse och lärande.
3. Framåtsyftande feedback
4. Samlärande och sambedömning
5. Medvetandegöra eleverna om sitt eget lärande. (Wiliam och Thompson, 2007, s. 7)

En av de fem nyckelstrategierna som Wiliam och Thompson (2007) presenterade som hörnstenarna i den formativa undervisningen var tydlighet och delaktighet. Jönsson (2010) ger exempel på skillnaden mellan att explicit klargöra målet och att ha en dold agenda för lärandet. Om vi verkligen vill att elever ska lära sig ska det, enligt Sadler (1989), råda total öppenhet kring mål och kriterier. Detta menar även Lundahl (2011) som poängterar vikten av att eleven vet målen med undervisningen för att utveckla förmågan att ta ansvar för sitt lärande. I den rådande läroplanen LGR11 (Skolverket, 2011b) betonas betydelsen av elevers inflytande över planering, utvärdering och undervisning samt möjlighet att utveckla förmågan att ta eget ansvar. I Skolverkets allmänna råd (2011a) står bland annat att lärare vid planering av undervisningen bör tydliggöra vilka delar av ämnets syfte som undervisningen ska innehålla samt vilka kunskapskrav som bedömningen ska utgå ifrån. Dessutom bör läraren ge eleverna möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till kunskapskraven. Läraren bör konkretisera sina mål för undervisningen genom att tydliggöra kopplingen mellan de förmågor som eleverna ska utveckla och det innehåll som undervisningen ska behandla.

Lite längre fram kan läsas att

Lärare behöver vid planeringen ta ställning till hur elevernas kunskaper ska utvärderas, vilka bedömningsformer som ska användas och när olika bedömningstillfällen är lämpliga att genomföras. (Skolverket, 2011a, s. 14)

Den pedagogiska planeringen i ämnet engelska, som vi använder, innehåller just dessa delar, dvs. syfte, innehåll, mål, genomförande, differentiering, bedömning och kunskapskrav med bedömningsmatris. Detta är ett sätt att skapa den tydlighet och delaktighet för eleverna som Skolverket (2011a) förordar.

En formativ undervisning bygger på ett samspel mellan pedagogen och eleverna (William, 2011). Enligt Andrade (2009) finns det i en formativ undervisning tre aktörer, nämligen elever, kamrater och lärare. Sadler(1989) betonar vikten av ett samspel mellan dessa aktörer. Med kamrater åsyftas i detta sammanhang att elever agerar som resurser för varandra vid bland annat kamratbedömning (Andrade, 2009). Det är också av stor vikt, enligt Sadler (1989), att gapet mellan det som eleven kan och målet som ska nås inte blir alltför stort, eftersom det då kan upplevas som ouppnåeligt. Metakognition i samband med formativ undervisning handlar, enligt Jönsson (2010), om att elever kan reflektera och resonera kring inläring, bedöma egna och andras prestationer samt utnyttja återkopplingen till att fördjupa sina kunskaper. Ju bättre eleverna kan styra sitt lärande, desto bättre lyckas de i sitt lärande, menar William (2011). William (2011) anser även att alla elever kan påverka lärandeprocessen och äga sitt lärande men att det tar tid och inte alltid är enkelt. Speciellt för elever som ofta misslyckats med sitt lärande i skolan kan detta upplevas som känslomässigt svårt att reflektera kritiskt över sitt eget lärande.

En formativ undervisning ställer även krav på en förändrad lärarroll. Lärare som tillämpar formativ bedömning måste ändra sitt sätt att se på undervisning (Black m.fl. 2003). Fokus ligger då mer på lärandeprocessen i interaktion mellan elever, kamrater och lärare, enligt Black och Harrison.

2.2.3 Summativ och formativ bedömning

Ett av skolans viktiga uppdrag är att bedöma elevers kunskaper. I skolans styrdokument (Skolverket, 2011b) framkommer den kunskapssyn som ska ligga till grund för bedömningen. De kunskapsformer som ska samspela med varandra är: fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet. Bedömningar syftar främst till att:

- kartlägga kunskaper,
- värdera kunskaper,
- återkoppla för lärande,
- synliggöra praktiska kunskaper och
- utvärdera undervisning.

Bedömning i olika former är ett viktigt verktyg för att forma lärandeprocessen och delas in i två typer: summativa och formativa. Den enda skillnaden mellan summativ och formativ bedömning är vad bedömningen används till (Jönsson, 2010). Formativa bedömningar syftar till att stödja elevernas lärande, vilket inte summativa bedömningar gör. Summativa bedömningar, däremot, har som sitt främsta syfte att avge ett slutomdöme (Lundahl, 2011). Men ibland kan summativa bedömningar även användas i formativt syfte för att förbättra elevers lärande. Även Black med flera (2003) menade att summativa test ska ses som en positiv del i elevernas läroprocess. Detta innebär dock, enligt Black och Harrison, att lärare måste utveckla effektiva strategier för att kunna arbeta formativt med summativa test. Lärare bör även göra bedömningar som stödjer och lyfter eleverna snarare än att döma dem och i en formativ undervisning är feedback en viktig del för att uppnå detta.

2.2.4 Feedback

Feedback är, enligt flera forskare, en av grundpelarna i den formativa undervisningen (Thompson & Wiliam, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Sadler, 1989) och elever kan ges olika former av återkoppling för att ta sig från nuvarande kunskapsnivå till nästa.

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way (Ramaprasad, 1983, s. 4).

Hattie och Timperley (2007) skapade en modell som innehåller fyra nivåer på feedback. Dessa är uppgifts-, process-, metakognitiv- och personlig nivå. Feedback på uppgiftsnivå innebär att återkopplingen är förknippad med den aktuella uppgiften och inte kan generaliseras. Just faktumet att återkopplingen endast sker på uppgiftsnivå gör att den ibland inte hjälper elever att få kunskaper som kan hjälpa dem vid framtida uppgifter (Jönsson, 2010). Mest verkningsfull är feedback på uppgiftsnivå om den, enligt Kluger och DeNisi (1996) innehåller följande information:

- Hur uppgiften gjorts
- Vad målet är
- Hur uppgiften kan göras bättre

Sadler (1989) menade att ett villkor för att effekterna av feedback ska bli verkningsfulla är att eleverna har samma syn på kunskapskvaliteter som läraren. Enligt Hattie och Timpeley (2007) ger feedback på personlig nivå sällan någon positiv effekt på lärandet. Därför är bedömningsmatrisen en del av den pedagogiska planeringen och där kan eleverna se progressionen i lärandet. Detta hjälper i sin tur eleverna att ta emot och ge feedback på process- eller metakognitiv nivå, vilket anses mest effektivt för lärande (Hattie & Timpeley, 2007) och att undvika personlig feedback. Enligt Wiliam (2011) ska feedback vara relaterad till lärandemålen som eleverna fått ta del av och dessutom ska den innebära mer arbete för eleverna än för läraren. Hela avsikten med feedback är att öka elevernas förmåga att äga sitt eget lärande. Sadler (1989) förvånades över att feedback, trots att den var både valid och reliabelt, inte alltid ledde till förbättringar hos eleven. Hargreaves (2011) har dock senare i en studie pekat på vikten av goda relationer och trygghet för att feedback ska leda till utveckling hos eleven.

2.2.5 Bedömningsmatriser

Bedömningsmatriser är dokument som kan utformas på olika sätt. Det gemensamma är att kvalitativa mål och bedömningskriterier ingår (Jönsson, 2010). Det finns ett visst forskningsstöd som pekar på att bedömningsmatriser kan öka tillförlitligheten och validiteten i samband med bedömningar (Jönsson & Svingby, 2007; Reddy & Andrade, 2010). Genom bedömningsmatrisen vet eleverna vad som förväntas av dem och detta kan då minska elevers prestationsångest. Deras rädsla att göra fel minskar när kraven är tydliga och detta kan därigenom leda till bättre resultat (Panadero & Jönsson, 2013). Panadero och Jönsson (2013) menar att tilltron till den egna förmågan kan öka i samband med användandet av matriser och leda till bättre prestationer. Detta kan även uppnås då eleverna genom användandet av bedömningsmatrisen får en större förståelse för hur deras prestationer kan förbättras (Black m.fl. 2003). Kritik mot matriser är att det kan leda till instrumentellt lärande, d v s elever kan inte generalisera det som de lär sig till liknande situationer utan lär sig endast för det specifika tillfället och exakt det som står i matrisen (Torrance, 2007). Lärare kan även använda bedömningsmatrisen med avsikt att rättfärdiga sin intuitiva bedömning (Rezaei & Lovorn, 2010). Jönsson (2010) menar att om bedömningsmatriser används,

bör dessa kompletteras med exempel och mallar liksom träning och samtal om innehåll och kvaliteter i bedömningen med avsikt att öka elevers förståelse för olika kvaliteter. Jönsson (2010) menar vidare att bedömningsmatriser kan vara antingen uppgiftsbaserade eller generella, medan Svanelid (2014) hävdar att de bör vara generella för att kunna användas vid flera tillfällen och områden. Matriserna underlättar även feedback-processen (Panadero & Jönsson, 2013), eftersom de kan användas av både elever och lärare under hela lärandeprocessen.

2.2.6 Själv- och kamratbedömning

Själv- och kamratbedömning är en form av feedback, som syftar till att eleverna ska lära sig bedöma sitt eget och andras arbete och/eller förmågor på liknande sätt som läraren skulle ha gjort men vinsten är att då de själva utövar bedömning gynnas det egna lärandet (Jönsson, 2010). Detta menar även Lundahl (2011), som även poängterar att eleverna ibland är bättre resurser för varandra än läraren. Detta för att elever förklarar och kommunicerar på ett för dem lättförståeligt sätt (Balan, 2010). Dessutom kan det även vara en fördel om återkopplingen kommer från någon annan än läraren, eftersom ett maktförhållande kan råda mellan lärare och elever (Black m.fl. 2003). En annan aspekt är att feedback genom kamratbedömning kan ges mer frekvent än om bara läraren ska ge återkoppling till eleverna (Jönsson, 2010). Black med flera (2003) lyfte fram ytterligare en positiv aspekt av kamratbedömning, nämligen att det leder till en djupare förståelse för det egna lärandet. Detta eftersom eleven blir förtrogen med vad olika kvaliteter innebär (William, 2011). När eleverna ges möjlighet att bedöma varandras arbete blir detta mindre emotionellt laddat, eftersom de bedömer någon annans arbete och inte sitt eget. Då de bedömer kamratens arbete får eleverna även en djupare förståelse för vad de själva kan men även vad de måste utveckla. Kritik mot kamratbedömning kan dock vara att återkopplingen som ges kan vara av varierande kvalitet, då elever har olika kompetens inom detta område.

2.2.7 Den formativa bedömningens möjligheter och svårigheter

Forskningen visar på bevis för att formativa bedömningar leder till betydligt förbättrat lärande för alla åldrar, elever och vuxna (Kluger & DeNisi 1996). Ett annat viktigt resultat är att svagare elever särskilt gynnas av formativ bedömning (Black & William 2001, Hughes 2009). Dessutom ökar lusten att lära för både elever och lärare. Lärare hävdar att undervisningen blir mer givande när lärandet sätts i främsta rummet och när det blir tydligt att det går att ha högre förväntningar på

elever än vad man tidigare trott (Black m.fl. 2003). Även Hattie (2009) visade i sin forskning vilka påverkanfaktorer som har stor effekt på lärandet. Här framhölls bland andra kommunikativ/ömsesidig undervisning, återkoppling på prestationer och metakognitiva strategier som särskilt framgångsrika faktorer beträffande lärandet. Black och Wiliam (2011) poängterade dock att om formativ bedömning ska leda till dessa positiva resultat krävs en förändrad pedagogik. Det är av största vikt att eleverna involveras och att bedömningen leder till konsekvenser i hur undervisningen planeras samt att elevernas självkänsla stärks. En annan faktor som har en positiv effekt på lärande är utvärdering kring vad som har fungerat väl respektive mindre väl i undervisningen och om eleverna verkligen lärt sig det som undervisningen syftade till. Detta är något som Hattie (2009) i sin forskning bevisat ha mycket hög effekt på lärande.

Ett formativt förhållningssätt innebär en förändrad lärarroll, vilket en del lärare kan uppfatta som ett hot (Hirsh & Lindberg, 2014). Om lärare dessutom börjar jobba formativt utan en teoretisk bakgrund (Birenbaum m.fl. 2011) kan detta leda till att det formativa arbetet inte blir så framgångsrikt. En slutsats är således att det är viktigt att lärare får fördjupa sin teoretiska kunskap samt att innehållet får bearbetas kontinuerligt i kollegiala samtal. Annars är risken, som Hultman (2015) påpekade, att lärare anammar delar av den formativa forskning men gör det på ett något oreflekterat och förenklat sätt utan att se till den formativa bedömningens helhet. En annan svårighet, enligt Hirsh och Lindberg (2015), är att begreppet formativ bedömning innebär så många olika företeelser vilket gör att det blir svårt att se helheten.

3. Den pedagogiska planeringen i vår undervisning

Den pedagogiska planeringen tjäna bland annat syftet om tydlighet, vilket också är en viktig del i den formativa undervisningen (Lundahl, 2011). Tidigare kallades dessa planer för lokala pedagogiska planeringar men idag är det vedertagna begreppet enbart pedagogiska planeringar (Skolverket, 2011a). Svanelid (2014) menar att det är lärarens uppgift att tolka kursplanen för att kunna presentera en pedagogisk planering på ett elevnära språk. Inför varje nytt arbetsområde konstruerar vi den pedagogiska planeringen antingen med en annan pedagog och/eller i samarbete med eleverna. Det har även funnits tillfällen då eleverna själva med viss handledning har skapat den pedagogiska planeringen, till exempel med hjälp av en tidigare använd pedagogisk planering eller en mall med endast rubriker. Vid de flesta tillfällen har den pedagogiska planeringen i vår undervisning (Bilaga 1) haft följande innehåll:

- Syfte/Mål - Vilka förmågor som ska utvecklas.
- Innehåll - Information om vad eleverna ska arbeta med.
- Genomförande – Vilka arbetsätt och metoder som ska användas.
- Differentiering – Hur eleverna kan arbeta på olika nivåer.
- Bedömning – Vad som ska bedömas och när.
- Bedömningsmatris med kunskapskrav – De olika kunskapsnivåerna presenteras för eleverna och anpassas ibland till den aktuella uppgiften.

I den pedagogiska planeringen preciseras vilka kunskapsområden undervisningen ska behandla. Genomförande innefattar bland annat kamratbedömning och samlärande, som bland annat Black med flera (2003) menar skapar en större förståelse för hur det egna lärandet går till. Självbedömning, som Topping (2003) menar är en generell förmåga, beror på sammanhanget och kan övas upp, ingår också under rubriken genomförande. Även Hattie (2009) menar att en påverkansfaktor av stor vikt är om eleven har en god uppfattning om sin förmåga i förhållande till de uppsatta målen. För att hjälpa alla elever att nå så långt som möjligt är det viktigt att visa på olika möjligheter till differentiering. Skolverket (2011b) betonar att eleverna ska ges möjlighet att nå så långt som möjligt i sin kunskapsprocess. Därför innehåller denna del av den pedagogiska planeringen förslag på arbetsuppgifter på olika nivåer samt olika anpassningsmöjligheter såsom lyssnarstöd och anpassning i tid. Under rubriken bedömning återfinns de moment som ska bedömas och när, samt en bedömningsmatris som innehåller de aktuella kunskapskraven. Feedback sker fortlöpande under processens gång men även i slutet av arbetsområdet för att utvärdera och reflektera kring lärodomar inför nästa arbetsområde. Denna återkoppling innehåller information om målet, hur uppgiften har utförts och hur den kan göras bättre, detta i enlighet med Kluger och DeNisi (1996). Eleverna får kontinuerligt återkoppling av varandra och av läraren om hur lärandet fortskrider. Även läraren får fortlöpande feedback av eleverna om flertalet aspekter av undervisningen, såsom var eleven befinner sig i förhållande till målet, hur den pedagogiska planeringen har fungerat och vilka erfarenheter som tas i beaktande till nästa arbetsområde.

I undervisningen introducerar vi ofta arbetsområdet genom att gå igenom innehållet i den pedagogiska planeringen med eleverna. Ibland får eleverna gruppvis läsa igenom dokumentet med frågor som de ska hitta svaren på. Andra gånger läggs fokus på en eller ett par delar vid introduktionen och övriga delar behandlas vid ett senare tillfälle. Under arbetets gång återkopplas ibland

till den pedagogiska planeringen och även innan bedömningstillfällena studeras bedömningsmatrisen.

3. Metod och genomförande

Inledningsvis redogör vi för vilken typ av studie som genomförts. Därefter följs en beskrivning av hur urvalet gick till, enkäternas och intervjuernas planering och genomförande. Sedan följer en beskrivning av analysförfarandet med en presentation av de kategorier som analysen av enkäterna och intervjuerna har resulterat i. Avslutningsvis redogörs för etiska aspekter av studien.

3.1 Metodologisk ansats

Studien genomfördes ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att lärandet sker i interaktion med varandra och i en viss social och kulturell kontext (Dysthe, 2003), i detta fall våra klassrum i en svensk skola. Vid intervjuerna fick eleverna möjlighet att genom språket uttrycka sina uppfattningar och tankar kring en viss företeelse i en viss situation (Vygotskij, 1978), nämligen den pedagogiska planeringen i ämnet engelska.

I studien har två olika forskningsansatser använts. Dels en kvantitativ forskningsansats i en enkätstudie samt en kvalitativ ansats vid genomförandet av intervjuer. Detta kallas triangulering (Bryman, 2011), vilket innebär att fler än en metod används i en studie. Det kan vara fördelaktigt att kombinera dessa ansatser, då både bredd och djup eftersträvas, och resultaten kan komma att stödja eller komplettera varandra (Nyberg & Tidström, 2012). Enkätundersökningen innehåller frågor som inleds med hur ofta, i vilken grad, hur mycket, hur viktig, vilket är utmärkande för en kvantitativ ansats (Nyberg & Tidström, 2012). Syftet med en kvantitativ ansats är, förutom att den ger en bredd, att eleverna ges möjlighet att anonymt och utan tidspress yttra sina uppfattningar om den pedagogiska planeringen (Bryman, 2011). Den kvalitativa delen av studien baserades på en datainsamling via intervjuer med intentionen att förstå elevernas uppfattningar och upplevelser (Nyberg & Tidström, 2012), samt upptäcka variationerna av elevernas olika utsagor (Marton, 2000). Här hade även fokusintervjuer kunnat vara aktuella (Wibeck, 2010; Morgan, 1996), eftersom denna metod kan generera ett större djup, då deltagarna sinsemellan uppmuntrar varandra till en friare diskussion och olikheter synliggörs. Hur grupperna sätts samman är av stor betydelse för att allas åsikter ska komma fram. Det kan även finnas en risk att respondenterna

påverkas av varandras åsikter och därmed undanhåller eller överdriver sina utsagor (Morgan, 1996). Larsson (1986) beskriver uppfattningar som *"den oreflekterade grund på vilken åsikter vilar"* (Larsson, 1986, s. 21). Uppfattningar är således, enligt Larsson (1986), det som oftast inte behöver eller kan sägas, eftersom reflektion kring uppfattningar inte alltid sker automatiskt. Skälet till att här presentera en förklaring till ordet uppfattning är att det i detta sammanhang har en mer precis innebörd än i vardagligt språk. Genom intervjuerna erhöles fylliga och detaljerade svar då det vid intervjuerna erbjöds möjlighet att ställa uppföljnings- och sonderingsfrågor, vilket är en fördel i den kvalitativa forskningsintervjun (Bryman, 2011). Dessutom kunde eleverna ställa frågor och förklara sina tankar mer ingående, vilket innebär att data i en kvalitativ intervju utgörs av ord och beskrivningar, det vill säga kvaliteter.

3.2 Urvalet

3.2.2 Enkätstudien

För att begränsa undersökningen valdes den pedagogiska planeringen i ämnet engelska. Eleverna samt målsmän informerades skriftligt via skolledningen om deltagandet i enkätstudien och möjlighet att avstå gavs (Bilaga 2), vilket betonas är av vikt enligt Vetenskapsrådet (2002). Undersökningar var anonyma och de enda som hanterade enkätsvaren var undersökningsledarna. Till enkätstudien valdes alla elever i årskurs 8, totalt 71 elever, med avsikt att få en överblick över alla elevers uppfattningar och för att få underlag till intervjustudiens frågor.

3.2.3 Intervjustudien

Även till studiens andra del, informerades målsmän (Bilaga 3). Den bestod av intervjuer och 10 elever i åk 8 valdes ut. Urvalet av respondenter gjordes utifrån en kombination av en stratifierad- och representativ urvalsprincip (Bryman, 2011). Det innebär att populationen delas in i olika strata. I detta fall rör det sig om klasser. Inom klasserna gjordes sedan ett representativt urval utifrån betyg för att kunna se om det föreligger något samband mellan elevers uppfattningar och betyg. Målet var att ha olika betygsnivåer representerade. I två av klasserna utsågs 2 elever, i de övriga två utsågs 3 elever. Detta var avhängigt av klasstorleken. Klasser med fler antal elever hade 3 representanter och klassen med minst antal elever hade 2. För att kunna få en så varierad och bred bild som möjligt, om elevers studieresultat påverkar deras uppfattningar om den pedagogiska planeringen, intervjuade vi elever på olika kunskapsnivåer enligt följande översikt:

Tabell 3:1: Denna tabell visar antalet pojkar respektive flickor som deltog i intervjuerna samt elevernas senaste betyg i ämnet engelska. Namnen är fingerade.

Elev:	Kön:	Betyg:
Adam	Pojke	C
Bea	Flicka	E
Carina	Flicka	B
Desirée	Flicka	B
Erik	Pojke	E
Frida	Flicka	A
Gabriella	Flicka	A
Harry	Pojke	D
Ida	Flicka	C

En större andel flickor intervjuades på grund av ett bortfall, en pojke som avstod från att bli intervjuad. Dock blev fördelningen betygsmässigt jämn. Ytterligare en faktor som påverkade urvalet var att intervjuerna måste genomföras då vi själva inte hade undervisning, vilket innebar en viss begränsning av vilka elever som kunde bli aktuella för intervjuer.

3.3 Genomförande

3.3.1 Enkätstudien

Till enkäten konstruerades 18 frågor baserade på de forskningsfrågor studien avsåg att besvara. Av dessa var de 4 sista kontrollfrågor för att säkerställa validiteten i undersökningen (Somek & Lewin, 2011). Ett exempel på en sådan kontrollfråga är fråga 15 i enkäten ”Markera hur väl påståendet stämmer för dig: Jag tittar aldrig själv på den pedagogiska planeringen.” Denna motsvarar fråga 1 som lyder: ”Hur ofta tittar du själv på den pedagogiska planeringen? Alla frågor utom en skulle besvaras med ett alternativ. Den fråga, där fler alternativ kunde väljas var ” Markera vid vilket tillfälle/vilka tillfällen du tittar på den pedagogiska planeringen”. Enkäten tillverkades i lärplattformen Fronter, där ett enkätprogram finns tillgängligt. Till studien ombads samtliga 71 elever i årskursen att delta. Efter att ha konstruerat ett första utkast av enkätfrågor och svarsalternativ skickades dessa till en sakkunnig för feedback. Därefter genomfördes ett par korrigeringar, några svarsalternativ ändrades. Enligt Somek och Lewin (2011) bör svarsalternativen

vara precisa för att en subjektiv tolkning ska undvikas. För att testa frågornas funktion och undvika tveksamheter genomfördes en pilotundersökning. Pilotstudien genomfördes med elever som liknar respondenterna i enkätgruppen (Somek & Lewin, 2011). I vårt fall valdes en av de fyra klasser i årskurs 8, som ingick i enkätstudien. Provgruppens samlade bedömning var att enkätens frågor och alternativ fungerade i det aktuella sammanhanget, vilket föranledde beslutet att även använda pilotstudiens resultat i studien. Efter pilotstudien gjordes därför inga ytterligare ändringar. Enkäten genomfördes sedan i de övriga klasserna i årskursen under 2 dagar. Både pilotenkäten och studiens enkät genomfördes via dator. 60 av 71 elever besvarade enkäten vid det första tillfället. De 11 respondenter som var frånvarande erbjöds att genomföra den vid en senare tidpunkt, vilket blev en vecka senare. Totalt genomförde 69 av 71 elever enkäten. Bortfallet blev således 2 personers svar, dvs. 2,8 %.

Efter att ha sammanställt enkätstudiens resultat konstaterades att spridningen på elevers uppfattningar var stor, vilket föranledde beslutet att i intervjustudien även notera elevers betyg för att kunna undersöka om ett samband mellan elevers betyg och uppfattningar om den pedagogiska planeringen existerar.

3.3.2 Intervjustudien

En första intervjuguide konstruerades och två provintervjuer genomfördes. En för att på ett tidigt stadium upptäcka frågor som respondenterna eventuellt skulle kunna ha svårt att förstå eller som måste förtydligas. En annan fördel med detta är att se om ordningsföljden på frågorna är den optimala och om instruktioner till respondenterna är tillräckliga (Bryman, 2011). Under provintervjuerna upplevdes att den ursprungliga ordningsföljden försvårade för intervjuaren att hitta lämpliga uppföljningsfrågor. Därför reviderades intervjuguiden så att frågorna samlades under 3 kategorier, för att överensstämja med studiens forskningsfrågor. Dessutom placerades huvudfrågorna tillsammans med uppföljningsfrågorna under respektive kategori (Bilaga 4). Efter att ha lyssnat på provintervjuerna, konstaterades att det ibland ställdes ledande frågor, trots intervjuguiden, och även intervjuarens bemötande påverkade elevernas svar. Enligt Kvale och Brinkman (2009) kan intervjuaren påverka respondenterna inte bara genom ledande frågeställningar, utan också genom kroppsspråket och verbala reaktioner. Tekniker för att undvika detta diskuterades (Kvale & Brinkman, 2009). Bland annat uppmanade vi varandra att undvika tolkning av elevernas svar under intervjun och att inte fylla i åt eleverna utan i stället be eleverna att utveckla sina svar själva. För att minska beroendeställningen genomfördes intervjuerna av den av oss som inte undervisar i engelska i den aktuella gruppen (Bryman, 2011).

Intervjuerna var semi-strukturerade (Bryman, 2011), vilket innebär att det fanns en uppsättning frågor men att ordningsföljden varierade beroende på elevernas svar. Intervjuerna genomfördes enskilt i ett grupprum under ca 3 veckor. Varje intervju varade mellan 15-25 minuter och spelades in på en diktafon med efterföljande transkription. Totalt genomfördes 9 intervjuer. I intervjuerna numrerades först eleverna, kön och elevens betyg noterades. Senare gavs olika namn i alfabetisk ordning för att säkerställa anonymiteten.

3.4 Analys

I denna studie användes både en kvantitativ och kvalitativ ansats för att samla in data, varför analysen består av två delar, enkätstudien och intervjuerna. Sist i analysen beskrivs hur resultaten av dessa två undersökningar analyserades och jämfördes med varandra.

3.4.1 Enkätstudien

Statistisk bearbetning gjordes i Excel. I enkätstudien är antalet elever den ena variabeln och den andra variabeln visar olika graderingar av elevernas uppfattningar om den pedagogiska planeringen i ämnet engelska. Stapeldiagrammen, som åskådliggjorde elevernas svar, analyserades. Först noterades vilken eller vilka staplar som hade fått högst antal procent. Därefter studerades de lägsta staplarna. Slutligen gjordes en översikt över alla staplarnas resultat. I samband med detta diskuterades även varje frågas resultat och vissa slutsatser drogs. Till varje diagram beskrevs därefter resultatet i en text, i anslutning till diagrammen, där framträdande och avvikande resultat lyftes fram.

3.4.2 Intervjustudien

I analysen av intervjuerna har de transkriberade texterna lästs igenom ett flertal gånger enskilt. Nästa steg var att även det enskilt notera de uppfattningar som gavs uttryck för i intervjuerna och som besvarade forskningsfrågorna. De uppfattningar som antecknats studerades enskilt ytterligare en gång och ett första utkast till att föra in dem under olika rubriker gjordes. Rubrikerna skapades genom att studera vad elevernas utsagor handlade om. Genom att jämföra våra olika rubriker och utsagor enades vi om olika kategorier av områden som alla berörde elevers uppfattningar om den pedagogiska planeringen i ämnet engelska. Kategorierna var ”Den pedagogiska

planeringens roll för eleverna”, ”Användningen av den pedagogiska planeringen”, ”Delaktighet” och ”Förbättringsområden”. Diskussion fördes om elevernas olika utsagor, vilka fördes in under lämplig rubrik. Till exempel fördes utsagan ”Inte jättestor roll när jag jobbar” till kategorin ”Den pedagogiska planeringens roll för eleverna”. Kommentaren ”Mest i början egentligen” placerades i kategorin ”Användningen av den pedagogiska planeringen”. Till den tredje kategorin ”Delaktighet” räknades ”...det är skönt att få vara med och bestämma lite” Ett exempel på den sista kategorin ”Förbättringsområden” är ”...sen tycker jag det kunde vara lite mer så här, hur man ska göra.” Eftersom ett syfte med studien var att jämföra sambandet mellan elevers uppfattningar om den pedagogiska planeringen och deras studieresultat analyserades även detta. Elevernas utsagor jämfördes med deras betyg för att se huruvida ett samband mellan betyg och uppfattningar kunde utläsas.

3.4.3 Jämförande analys

Slutligen jämfördes resultaten från enkätstudien med intervjustudiens resultat. I ett första utkast beskrevs respektive resultat separat, först enkätstudiens och därefter intervjustudiens resultat. Vid granskning av denna uppdelning konstaterades dock att helheten skulle bli tydligare om resultaten av de två ansatserna presenterades i anslutning till varandra utifrån de olika aspekterna i respektive kategori, som framträtt under analysen av data.

3.5 Etiska aspekter

De forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) formulerar, har legat till grund för hur studien har genomförts. De fyra huvudkraven har genomtyrat alla delar av studien. Dessa är: Informationskravet, som innebär att de personer som involveras i studien ska få information om den aktuella studiens syfte. Samtyckeskravet, där deltagaren har rätt att avstå och minderåriga måste ha vårdnadshavares godkännande. Konfidentialitetskravet, vilket innebär att anonymiteten garanteras och att uppgifter om alla de personer som deltar i undersökningen behandlas med största varsamhet. Om respondenterna vet att anonymiteten garanteras, kan tillförlitligheten i svaren öka (Nyberg & Tidström, 2012) och detta var extra viktigt för oss, då vi redan har en relation till eleverna. Det sista av de fyra huvudkraven är nyttjandekravet, där Vetenskapsrådet (2002) föreskriver att materialet endast får användas i forskningssyfte.

3.6 Reliabilitet och validitet

Före genomförandet av undersökningarna var det av stor vikt att reflektera kring om resultatet är trovärdigt och det som ska mätas mäts. Två begrepp som brukar användas i detta sammanhang är reliabilitet och validitet. Reliabilitet anger tillförlitligheten hos den metod som används. Med validitet menas om metoden verkligen mäter det vi avsåg att mäta (Bryman, 2011). Under arbetets gång har vi reflekterat kring reliabilitet och validitet beträffande både enkät- och intervjustudien. Då denna studie kombinerade en kvantitativ och kvalitativ ansats kan validiteten ha ökat (Denzin m.fl. 1996).

3.6.1 Enkätstudien

Vid utarbetandet av svarsalternativen till enkätfrågorna konstaterades svårigheten att gradera de olika svarsalternativen så att det blev klart och tydligt för eleverna. Vid analysarbetet noterades att vissa svarsalternativ till ett par frågor låg mycket nära varandra, vilket kan ha påverkat reliabiliteten. Fördelarna med enkätstudien var att den är förhållandevis objektiv, eftersom det inte finns någon intervjuare som tolkar innehållet. I vår studie anpassades genomförandet av enkäten till när eleverna, respondenterna, hade tid att genomföra den (Bryman, 2011). En nackdel med metoden var feltolkning av en frågas innebörd, då det inte var möjligt för oss att hjälpa respondenterna utifrån anonymitetskravet. Eftersom eleverna har en relation till enkätkonstruktörerna, fanns även en risk att eleverna påverkats i sina svar (Somek & Lewin, 2011). Dessutom skedde ett visst bortfall av elever trots ett uppsamlingsstillfälle, vilket möjligen kan påverka reliabiliteten. Somek och Lewin (2011) påpekar vikten av frågornas formuleringar för att maximera reliabiliteten. Exempelvis ska negationer och dubbla negationer undvikas. Frågorna i vår enkätstudie innehåller dock negationer men enbart vid 2 av de 4 kontrollfrågorna.

3.6.1 Intervjustudien

Den kritik som brukar riktas mot den kvalitativa forskningsintervjun är bland annat att intervjun inte är en valid metod, då forskaren tolkar det som den intervjuade säger (Bryman, 2011). Om den som ställer frågorna har en relation till intervjupersonen finns även en risk att den intervjuade ger de svar som förväntas av honom/henne (Kvale & Brinkmann, 2009). Av detta skäl intervjuades respondenterna av den lärare som inte undervisar den aktuella klassen. Å andra sidan blev eleverna intervjuade av en för dem känd person, vilket kan upplevas som en trygghet (Bryman, 2011). Generalisering innebär, enligt Bryman (2011) att resultaten kan gälla även för andra grupper av individer än just de som har deltagit i studien. Den kritik, som ibland riktas mot kvalitativa

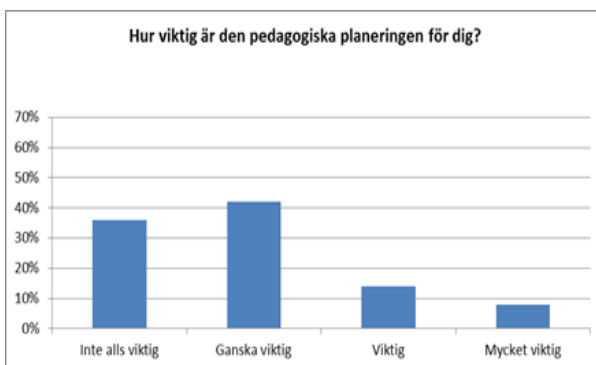
intervjuer är att resultaten inte är generaliserbara (Larsson, 1986), eftersom antalet intervjupersoner är begränsat och således inte blir reliabelt. Fördelarna är att trots att ett fåtal elever intervjuas, genererar metoden ett större djup och eleverna har i en intervju möjlighet att delge uppfattningar i högre grad än i en kvantitativ studie.

4. Resultat

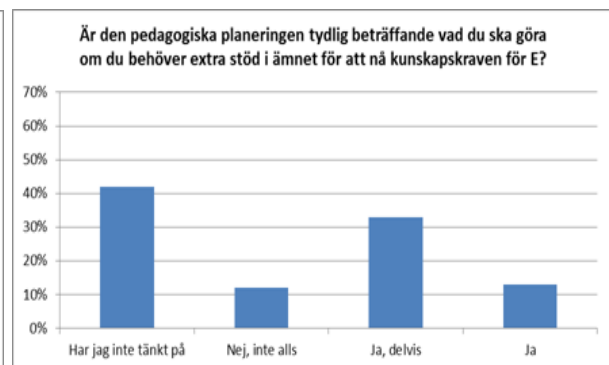
I följande kapitel redovisas resultaten av enkät- och intervjustudien. Analysen har resulterat i fyra kategorier: Den pedagogiska planeringens roll för eleverna, Användningen av den pedagogiska planeringen, Delaktighet och Förbättringsområden. Inom varje kategori redovisas resultatet från enkätstudien först och därefter intervjustudiens. I texten förekommer citat hämtade från de transkriberade texterna, där namnen är fingerade.

4.1 Den pedagogiska planeringens roll för eleverna

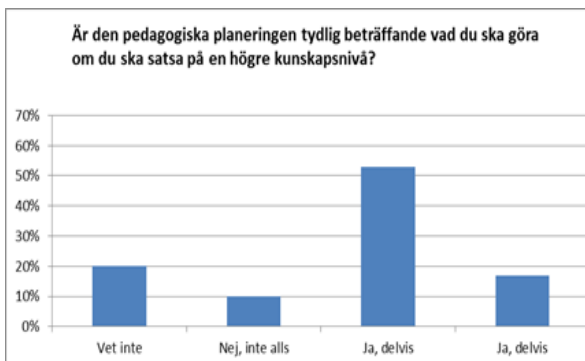
4.1.1 Enkätstudien



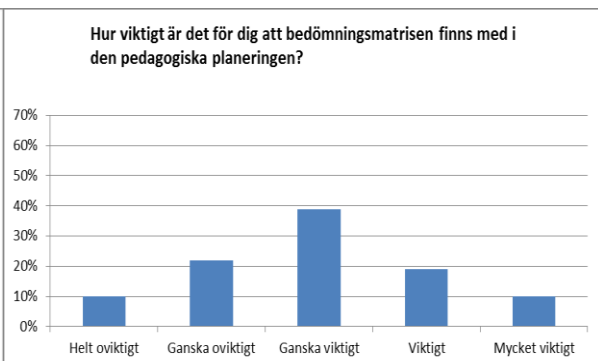
Figur 4:1: Diagrammet visar elevernas uppfattningar om dokumentets roll.



Figur 4:2: Här åskådliggörs elevernas uppfattningar om tydligheten i den pedagogiska planeringen beträffande vad eleverna ska göra för att nå upp till kunskapskraven för förbetyget E.



Figur 4:3: Diagrammet åskådliggör elevernas uppfattningar beträffande tydligheten i den pedagogiska planeringen om eleven vill sikta på en högre kunskapsnivå.



Figur 4:4: Denna figur visar hur viktig bedömningsmatrisen är enligt eleverna.

I enkätstudien (figur 4:1) menade 62 % att den pedagogiska planeringen i varierande grad är viktig. Dock ansåg 36 % av eleverna att den pedagogiska planeringen inte alls är viktig. Variationen var stor i hur elever såg på den pedagogiska planeringens roll.

Differentieringen (figur 4:2 och 4:3), som är en del av den pedagogiska planeringen, innebär att eleven kan få extra stöd för att nå kunskapskraven men även att utmaningar för de högre kunskapsnivåerna ges. På frågan om den pedagogiska planeringens tydlighet beträffande vad eleven ska göra vid behov av stöd i ämnet valdes alternativet ”Har jag inte tänkt på” av 42 %. Vid analysen av svarsfördelningen konstaterades att 13 % av de elever som har tagit ställning i frågan, ansåg att den pedagogiska planeringen är tydlig beträffande information om vad de behöver göra för att nå den lägsta kunskapsnivån. Tillsammans med alternativet ”Ja, delvis” menade 46 % att planeringen är ganska tydlig eller helt tydlig. Anledningen till att alternativet ”Har jag inte tänkt på” togs med var att alla elever inte befinner sig i den situation då det är aktuellt att se vilka krav som gäller för kunskapsnivån E. Detta alternativ valdes av 42 % av eleverna. Dock menade 12 % av eleverna att dokumentet faktiskt inte alls informerar om vad som behövs för att nå den lägsta kunskapsnivån. 17 % respektive 52 % av de elever som satsar på en högre kunskapsnivå upplevde, enligt enkätstudien, att den pedagogiska planeringen är tydlig eller ganska tydlig. Eleverna gav uttryck för åsikten att dokumentet ger tydlig information och att de med hjälp av planeringen kan komma vidare i lärandeprocessen. 10 % av eleverna menade att den pedagogiska planeringen inte alls är tydlig i detta avseende.

I enkätstudien framgick att 10 % tyckte bedömningsmatrisen är helt oviktig och 22 % ganska oviktig (figur 4:4). 39 % ansåg att bedömningsmatrisen är ganska viktig och 19 respektive 10 % menade att bedömningsmatrisen är viktig eller mycket viktig för att få vetskap om vad som ska bedömas och vilka kvaliteter som kunskaperna ska uppvisa. Sammanlagt ansåg 68%, mer än en tredjedel av eleverna, att bedömningsmatrisen är av en ganska viktig eller viktig del av den pedagogiska planeringen.

4.1.2 Intervjustudien

I intervjustudien framgick det att eleverna överlag ansåg att den pedagogiska planeringen är viktig som informationskälla för att få information om syfte, mål, vad undervisningen ska innehålla, vilka förmågor som ska utvecklas och vad som ska bedömas.

Vad syftet är med det vi ska jobba med. Vad som ska bedömas och målen och uppgifterna. (Carina)

Det fanns även ett par elever som menade det motsatta. Följande citat visar ganska tydligt elevens inställning till den pedagogiska planeringen.

Jag använder den inte över huvud taget. (Bea)

Resultatet visar på ett samband mellan elevernas betyg och vilken roll den pedagogiska planeringen spelar i undervisningen. Elever med höga betyg (A-C) uppfattade den pedagogiska planeringen som mycket viktig medan elever med lägre betyg (D-F) inte såg den pedagogiska planeringen som ett verktyg för lärande.

Jag tänker att det är bra att vi får veta vad vi ska göra och vad som räknas och vad som bedöms... Ja, jag kollar ju då vad som bedöms och vad vi kommer att göra så jag vet liksom vad jag ska jobba mest på. (Gabriella)

Lärare: Vilken funktion har den pedagogiska planeringen för dig?

Elever: Ingen speciell eftersom jag inte använder den. (Harry)

Differentieringen upplevdes som betydelsefull för motivation och utmaning i lärandet. Dessutom ansågs differentieringen innebära möjlighet att nå de högre kunskapskraven och att självständigt kunna få information om vad man kan göra och hur.

För jag tycker att man ska kunna få utmana sig själv, på sin egen nivå, så man kan bli bättre. (Gabriella)

För andra elever handlade differentieringen om vilket stöd man kunde få för att nå kunskapskraven i ämnet, vilket eleverna som intervjuades upplevde att de fick. Eleverna betonade den pedagogiska planeringens tydlighet som en viktig faktor för att skapa fokus, motivation och delaktighet i processen.

Hm, alltså om jag använder den själv, att om man undrar nånting, så kan man först kolla i den pedagogiska planeringen och sen fråga läraren om man undrar mer. Så att man vet att man ska kolla i den och inte fråga läraren, typ. Så kan man vara mer självständig. (Desirée)

Eleverna ansåg att den pedagogiska planeringen kunde leda till större självständighet i lärandet, eftersom de då utan lärarens hjälp, fick möjlighet att informera sig om vad nästa steg var.

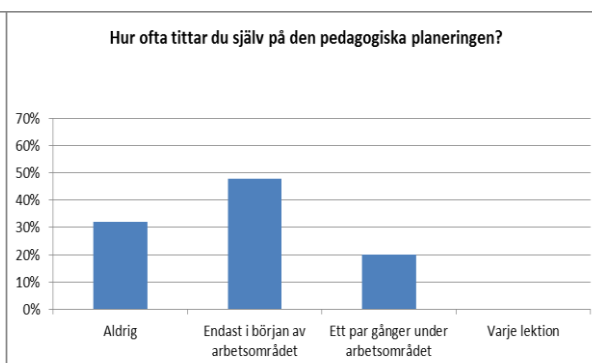
Bedömningsmatrisen betraktades av samtliga elever i intervjustudien som den del som är viktigast, eftersom den ger information om de olika kunskapsnivåerna som eleverna ska ha fokus på. Denna hjälper eleven med att både själv och i samspråk med andra elever och lärare kunna bedöma var i lärandeprocessen eleven befinner och vad nästa steg är (William, 2011).

4.2 Användningen av den pedagogiska planeringen

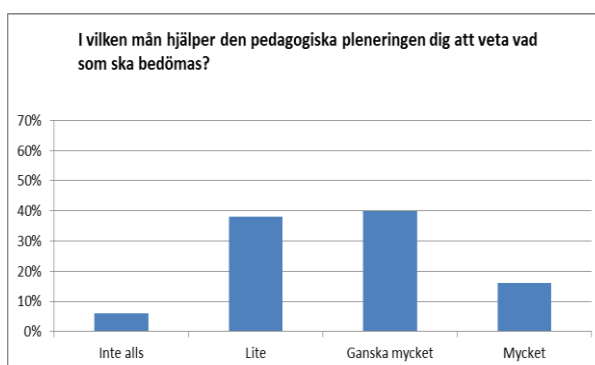
4.2.1 Enkätstudien



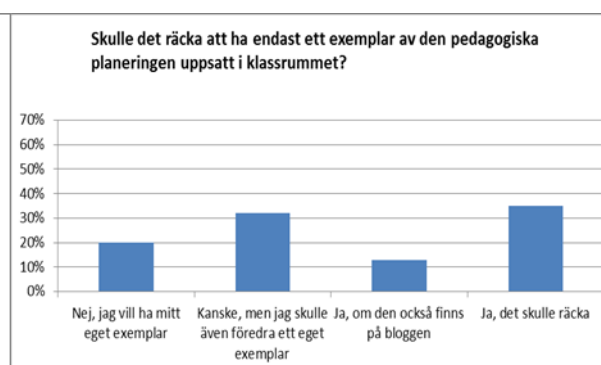
Figur 4:5: Här framgår vid vilket eller vilka tillfällen eleverna tittar på de pedagogiska planeringen.



Figur 4:6: Denna översikt åskådliggör hur ofta eleverna själva tittar på den pedagogiska planeringen.



Figur 4:7: I diagrammet framgår i vilken mån eleverna den pedagogiska planeringen underlättar för vad som ska bedömas.



Figur 4:8: Diagrammet ger en bild av elevernas anser att uppfattningar om hur de vill ha tillgång till dem att veta dokumentet.

I enkätundersökningen fick eleverna frågan vid vilket eller vilka tillfällen de tittar på den pedagogiska planeringen (figur 4:5). Eleverna kunde i denna fråga markera fler än ett tillfälle. De tillfällen som eleverna menade att de använde dokumentet mest var under lektionstid, inför prov och när de hade läxa. Endast enstaka elever tittade på planeringen hemma eller på rasten och en ganska stor grupp, 30 % av eleverna, menade att de själva aldrig tittar på den pedagogiska planeringen.

48% av eleverna tittade på dokumentet endast i början av arbetsområdet (figur 4:6). Det fanns dock en grupp elever, 20 %, som använde den ett par gånger under arbetets gång men ingen uppgav att de använde dokumentet vid varje lektionstillfälle.

58 % av eleverna ansåg att den pedagogiska planeringen hjälpte dem mycket eller ganska mycket att veta vad som skulle bedömas (figur 4:7). 38 % menade att de fick lite hjälp av planeringen och ett fåtal elever, 5 %, hävdade att den pedagogiska planeringen inte var tydlig angående vad som skulle bedömas.

Frågan ställdes om eleven ansåg att det räcker att ha ett exemplar upphängt i klassrummet (figur 4:8). 35% av eleverna menade att de inte behövde ha ett eget exemplar att tillgå utan att det räckte med ett exemplar i klassrummet eller på årskursens blogg. Emellertid visade enkätstudien också att 52 % av eleverna föredrog ett eget exemplar för att kontinuerligt kunna få tillgång till information.

4.2.2 Intervjustudien

Samtliga elever i intervjustudien angav att det är läraren som introducerar den pedagogiska planeringen mest i början av arbetsområdet. Antingen läser läraren upp den men i de flesta fall läser alla elever igenom den tillsammans eller i grupp. Gruppen hjälps åt att förstå och man pratar gemensamt om innehållet. Eleverna menade att läraren återkopplar till den pedagogiska planeringen senare under arbetets gång och i samband med bedömningstillfällena men poängterade att detta inte sker i den omfattning som vore önskvärd.

Vi brukar typ läsa i grupper så som vi sitter, typ varannan punkt för att få koll på vad som står i den och gå igenom den ganska noga innan vi börjar. Men annars så är det inte så mycket. (Desirée)

Eleverna menade att de använder sig av planeringen inför bedömningstillfällena för att repetera vad som krävs för de olika nivåerna.

Läraren: Men du föredrar ändå den med mer text?

Elev: Ja, just för det är mer detaljerat vad man ska göra för att nå just den nivån. (Desirée)

Flera elever i intervjuerna angav att de inte använder den pedagogiska planeringen i någon större utsträckning mer än vid själva introduktionen. Som skäl angavs att den ofta glöms bort om läraren inte uppmanar eleverna till aktivt användande eller påminner dem om dokumentet.

Jag vet inte vad de andra gör men jag typ lägger in den i skåpet bara. (Harry)

Detta indikerade att läraren inte återkopplar och använder dokumentet i tillräckligt hög omfattning för att eleverna ska uppfatta planeringen som viktig.

Att tydliggöra målen för arbetet skapar, enligt eleverna i intervjustudien, trygghet, fokus och motivation, och leder därmed till lärande. Dock fanns det enstaka elever som var medvetna om dokumentets funktion men av olika anledningar valde att inte använda det. Glömska angavs som ett av skälen.

Äh, sen glömmar jag bort den efter ett tag, gör jag. Och då ligger den väl mest bara i mitt skåp. (Carina)

Här konstaterades att läraren inte lyckats förmå eleven att aktivt använda den pedagogiska planeringen eller se syftet med densamma och då riskerar dokumentet att bara bli en pappersprodukt.

Några elever berättade att de självmant tar fram den pedagogiska planeringen vid behov för att skaffa sig information om arbetsområdets uppgifter och vad man ska göra för att uppnå en viss kunskapsnivå. Den pedagogiska planeringen upplevdes som ett mer betydelsefullt redskap i samband med skriftliga uppgifter. Här menade eleverna att informationen i den pedagogiska planeringen, om vad fokus ska ligga på i texten, måste kunna användas under hela skrivprocessen. Till skillnad från muntliga uppgifter kräver skrivuppgifterna mer bearbetning och här fungerar den pedagogiska planeringen med bedömningsmatrisen som stöd för eleven.

I den skriftliga så känns det som om man behöver få mer information för att få allting rätt och så. Och vad det är man ska liksom fokusera på i texten. (Desirée)

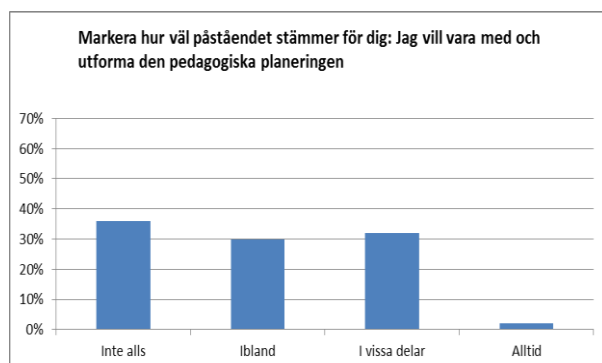
Eleverna angav att den pedagogiska planeringen alltid finns på väggen i klassrummet. Detta ansåg de som fördelaktigt speciellt om man råkar tappa bort det egna exemplaret. Ibland fick eleverna även ett eget exemplar, vilket uppskattades av många, då de därigenom får större frihet att kunna söka aktuell information på egen hand och även utanför klassrummet.

Alltså, jag tycker det är lättare att ha en egen, för oftast går man inte och kollar så här på väggen, vad man ska göra eller så. (Ida)

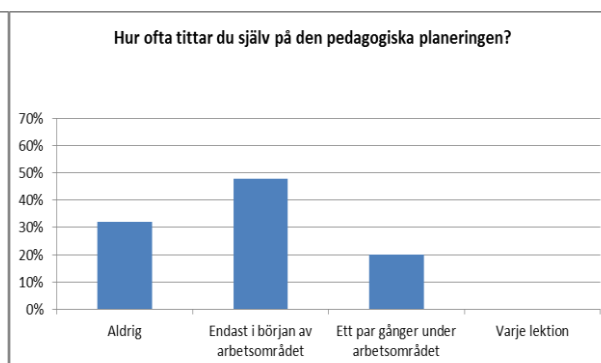
Inför bedömningstillfällen betonades vikten av att ha ett eget exemplar att tillgå.

4.3 Delaktighet

4.3.1 Enkätstudien



Figur 4:9: Här åskådliggörs elevernas önskemål om delaktighet i utformningen av den pedagogiska planeringen.



Figur 4:10: Diagrammet visar hur ofta eleverna själva tittar på den pedagogiska planeringen.

36% av eleverna i enkätstudien ville inte vara med i skapandet av den pedagogiska planeringen (4:9). Däremot önskade 64% vara med i utformandet men i olika grad. En del ville vara med i alla delar medan andra önskade vara med i någon eller några delar. 2 % uttryckte önskemål om att alltid vara delaktiga i utformandet av planeringen.

32 % av eleverna tittade aldrig och 48 % tittade endast i början av arbetsområdet på den pedagogiska planeringen utan att läraren initierade det (figur 4:10). Det fanns dock en grupp elever, 20 %, som använde den ett par gånger under arbetets gång men ingen uppgav att de använde dokumentet vid varje lektionstillfälle.

4.3.2 Intervjustudien

De delar eleverna i intervjustudien visade störst intresse för att vara med att påverka är arbetsformer och vad som ska bedömas. Eleverna pekade på vinsterna med att få vara delaktiga i processen och nämnde förståelse för planeringens olika delar. Samtidigt indikerade flera elever att delaktigheten att skapa en pedagogisk planering är ganska svårt och kräver en stor arbetsinsats.

Nja, det är ganska svårt, tycker jag, och göra en pedagogisk planering men det är kul, så här. Man får lite bättre inblick då vad man ska göra när man själv är med och formulerar det. (Carina)

Det framgick även att eleverna tyckte att läraren är den person som måste bära huvudansvaret eftersom det är han/hon som är mest insatt i kursplanens innehåll. Att vara med i processen i att skapa den pedagogiska planeringen ger eleverna bättre förståelse för vad man ska arbeta med och

utveckla, ansåg eleverna. En annan fördel som eleverna framförde är att de då får möjlighet att påverka innehållet i undervisningen och att detta leder till inflytande och i sin tur motivation.

För då känns det mer som att man vet precis vad man ska göra och inte bara, ja nu har vi den i handen och det är det vi ska göra typ, utan det är skönt att få vara med och bestämma lite. (Desirée)

Elevernas delaktighet beskrevs som en viktig faktor ifråga om förståelse för innehållet i dokumentet och för lärandeprocessen. Delaktighet förekom på många sätt, dels i samband med användningen av den pedagogiska planeringen och dels då eleverna haft möjlighet att vara med att tillverka den. Vid genomgången av den pedagogiska planeringen läser eleverna ofta gemensamt igenom dokumentet, samtalar om och hjälps åt att förstå innehållet.

Elever: Sen brukar vi få sitta i grupper och diskutera kring...

Intervjuare: Mm...

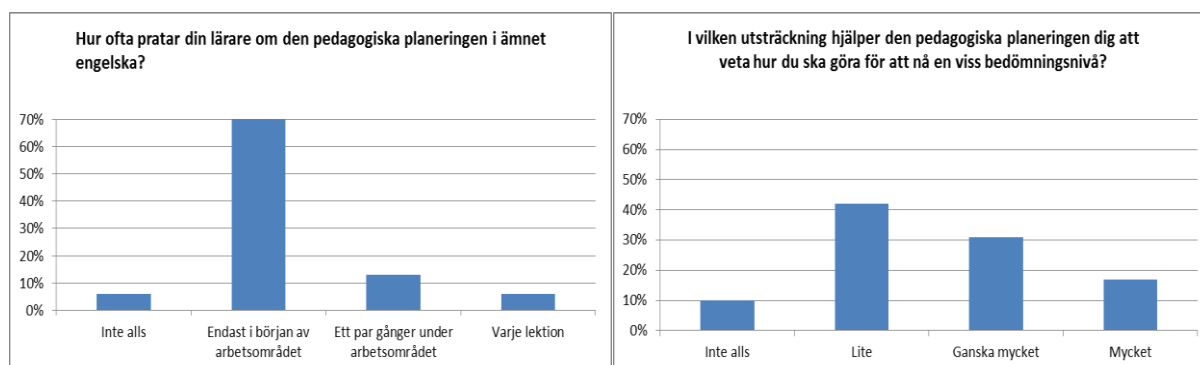
Elever: Kring planeringen och så här. Vad allt betyder så att alla har klart för sig, så att man inte bara lämnar ut den och kör på.

Intervjuaren: Hm...

Elever: Utan att man vet vad det verkligen betyder och hur man ska använda sig utav den. (Frida)

4.4 Förbättringsområden

4.4.1 Enkätstudien



Figur 4:11: Detta diagram ger en översikt över elevernas uppfattningar om hur ofta läraren pratar om den pedagogiska planeringen.

Figur 4:12: Diagrammet visar elevernas uppfattningar i vilken utsträckning den Pedagogiska planeringen är ett hjälpmedel för att veta vad som ska göras för att nå en viss bedömningsnivå.

I resultatet från enkätstudien kunde utläsas att läraren inte återkopplar till den pedagogiska planeringen i någon större utsträckning (figur 4:11). 70 % av eleverna uppgav att läraren återkopplar till

dokumentet endast i början av arbetsområdet. Dock angav 6 % att läraren återkopplar till planeringen vid varje lektionstillfälle.

I studien framgick att 10 % av eleverna inte alls upplevde att den pedagogiska planeringen hjälpte dem att veta vad som ska göras för att nå en viss bedömningsnivå (figur 4:12). 41 % menade att dokumentet är till lite hjälp i detta avseende medan 48 % ansåg att de får ganska mycket eller mycket hjälp stöd. Studien indikerade att detta är ett utvecklingsområde, eftersom ungefär hälften av eleverna menade att den pedagogiska planeringen lite/inte alls underlättar för dem att förstå hur nästa kunskapsnivå kan nås.

4.4.2 Intervjustudien

Eleverna menade att genomgången i början av arbetsområdet fungerar väl. Däremot borde läraren återkoppla oftare och tydligare till den pedagogiska planeringens olika delar under arbetets gång. Att regelbundet påminna eleverna om vad som står i dokumentet hade eleverna i intervjustudien som önskemål.

Men alltså att man tar upp den mer gånger än bara i början skulle jag tyckt varit bättre, alltså att läraren gjorde det. (Adam)

Hur den pedagogiska planeringen är utformad är i olika grad avgörande för hur verktyget uppfattas och används av eleverna. En del elever poängterade vikten av att arbetsuppgifter presenteras i punktform för att få struktur och att det blir lättare att bocka av uppgifterna allt eftersom.

...om det står punktvist vad jag ska göra för nånting, som liksom du ska läsa en bok, jamen då går jag och bockar av det. (Bea)

Dessutom efterfrågades fler avstämningstillfällen, det vill säga att dokumentet används regelbundet för att se var man befinner sig och vad nästa steg är. En elev menade det är av stor vikt att ha med information om *hur* målen ska nås, vilket eleven menar ofta saknas i dokumentet. Detta för att veta inte bara vad målet är utan hur man ska gå till väga för att nå det och vilka förmågor som ska utvecklas.

Elev: Vad man behöver, ja. Sen tycker jag att det kunde vara lite mer så här, hur man ska göra.

Intervjuare: Mm, det låter intressant.

Elev: Ja.

Intervjuare: Kan du berätta mer?

Elev: Ja, men liksom det står så här: Eleven har mycket goda kunskaper om så här på nivå 4 till exempel.

Intervjuaren: Hm.

Elev: Men typ om man vill komma upp sig då från nivå 3 till nivå 4, så kunde det vara... För att göra detta måste du utveckla ditt ordförråd eller nånting, alltså så att man vet lite hur man ska göra. (Frida)

Flera förbättringsförslag framfördes av eleverna som gäller såväl språk, elev-och lärarversioner. Dessutom påpekade vissa elever att de saknar den pedagogiska planeringen i vissa ämnen. Eleverna ansåg att den språkliga nivån i dokumentet ibland känns för avancerad. Ofta innehåller den pedagogiska planeringen ett ganska abstrakt ordförråd. Då dokumentet var nytt för eleverna var denna känsla hos eleverna mer påtaglig. Men allt eftersom de har vant sig vid vokabulären i främst bedömningsmatrisen har det blivit lättare att förstå. Det skulle vara en fördel, enligt eleverna, att ha två versioner av bedömningsmatrisen, en konkret och lite lättare version och en annan som innehåller fler detaljer och mer avancerat språk. Dessutom skulle båda versionerna kunna användas av både elever och lärare. En åsikt som framfördes är att den enklare versionen kan användas vid genomgången, då alla elever är med, men att eleverna sedan skulle kunna välja vilken version som passar dem bäst, delvis beroende på var de befinner sig i lärprocessen. En önskan om fler detaljer för att nå de högsta kunskapsmålen förespråkades, främst av elever som kommit långt i sin egen lärandeprocess.

Jag tror att den enklare skulle vara bäst. Men jag tror också jag skulle vilja ha den andra för att kolla mer detaljer och så. (Gabriella)

En elev föreslog att det borde finnas ett mellanting mellan en enklare och en lite mer avancerad version för att alla elever ska förstå den.

Alltså, båda är ganska tydliga. Men alltså, den är med mycket text, blir jag förvirrad av, för det står så mycket. Vissa ord förstår man inte ens att det hänger ihop för det är svåra ord och så. Men den andra är lättare för den är med mindre text men får inte med allting alltså, med alla kriterier, tycker jag. Alltså det blir lite... Den blir lite för lätt. Den andra blir lite för svår så det borde finnas mellanting, tycker jag. (Bea)

Några elever uppgav att de saknar den pedagogiska planeringen i de ämnen som inte har någon, och hävdade att de då inte vet vad som bedöms och varför man får ett visst betyg.

Hm, alltså i de ämnen vi inte får en sån bär, så saknar jag ju det. Typ i idrott och så vet jag inte vad det är som bedöms. Och då blir man lite förvirrad. Och man vet inte varför man får det betyg man får. (Gabriella)

Vidare menade eleverna att behovet av en pedagogisk planering är större i ämnen som för dem är förhållandevis nya och där många mål ska uppnås.

4.5 Resultatsammanfattning

Enkät-och intervjustudiens resultat visade samstämmighet angående elevernas önskemål om tillgång och användning samt utformning av den pedagogiska planeringen. Det framgick tydligt att många elever upplever den pedagogiska planeringen som ett viktigt dokument om det används

regelbundet i undervisningen och är utformat på ett för eleven begripligt språk. Det fanns dock elever som av olika skäl inte upplevde dokumentet som värdefullt. Ett visst samband mellan elevers resultat och hur viktigt de upplever dokumentet har kunnat utläsas. Flera elever saknade den pedagogiska planeringen i de ämnen den inte fanns. Trots brister i både utformning och användning, tjänar den ett viktigt syfte för eleverna. Således ger den pedagogiska planeringen eleverna information om vad undervisningen syftar till. Resultatet visade på betydelsen av att ha olika versioner av den pedagogiska planeringen, en lärar- och en elevversion. Problemet som eleverna påvisade är att dokumentet ofta bara används i början av arbetsområdet och att språket är svårbegripligt. Särskilt påpekades att bedömningsmatrisen är den viktigaste delen men att den måste förenklas så att eleverna förstår vad och hur de ska göra för att nå den aktuella kunskapsnivån. Elevernas delaktighet i utformandet av den pedagogiska planeringen påverkade deras uppfattning om och motivation till att använda den i sitt lärande. När eleverna fick vara med i tillverkningsprocessen, välja arbetsformer och skapa bedömningsmatris gav detta, enligt eleverna, en större förståelse för vad som skulle uppnås. Även i undervisningen har vi sett fördelarna med att involvera eleverna i till exempel tillverkningen av bedömningsmatriser och hela eller delar av den pedagogiska planeringen. Eleverna gav i sin feedback uttryck för en större förståelse för innehållet i den pedagogiska planeringen och kopplingen mellan de olika delarna i dokumentet när de varit med i tillverkningsprocessen. Dessutom menade eleverna att detta arbetssätt skapar en större motivation för att lära sig.

5. Diskussion

Studiens syfte är att bredda och fördjupa kunskapen kring elevers uppfattningar och användande av den pedagogiska planeringen som stöd för lärandet. Vidare avser studien att ta reda på om den pedagogiska planeringen leder till en större tydlighet och struktur för eleverna. Syftet i studien är också att utforska om elevers resultat påverkar deras uppfattningar och användande av dokumentet. Detta avsnitt inleds med en diskussion kring metoderna i studien. Därefter diskuteras resultatet i relation till bakgrund, teorier och egna erfarenheter.

5.1 Metoddiskussion

En kritisk reflektion på enkätundersökningen är formuleringarna av en del av svarsalternativen, vilka kan uppfattas som tolkningsbara. Enligt Somek och Lewin (2011) bör svarsalternativen vara precisa, till exempel ”en gång om dagen” i stället för oprecisa, såsom ”ibland”. Vi kan konstatera att detta inte alltid är så enkelt att genomföra helt konsekvent och vi inser att vissa av våra svarsalternativ kan ha varit föremål för elevernas tolkning, vilket i sin tur kan ha påverkat resultatet. Efter att genom enkätstudien ha fått bredden, ville vi fördjupa kunskapen om elevers förståelse och uppfattningar om den pedagogiska planeringen i engelska genom intervjuer. Intervjustudien hade 9 respondenter, varför det kan vara svårt att dra alltför långtgående slutsatser (Larsson, 1986). Men då enkätstudien genomfördes i en hel årskurs ökar möjligheten att kunna dra generella slutsatser, eftersom det finns en samstämmighet mellan enkätsvaren och det som framkom i intervjuerna, vilket kan öka validiteten (Somek & Lewin, 2011). Dessutom upplevde vi att en viss mättnad uppstod efter att ha genomfört intervjuerna. Det är dock viktigt att beakta faktumet att även sättet som vi använder den pedagogiska planeringen på i vår undervisning påverkar generaliserbarheten, dvs. en studie som genomförs på en skola där arbetet med den pedagogiska planeringen sker på ett annat sätt kan generera ett annat resultat och därför kan det svårt att dra generella slutsatser som gäller för alla skolor. Beroende på social kontext och hur data analyseras kan resultatet variera. Likaså spelar det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2014; Dysthe, 2003) en betydande roll, eftersom resultatet är avhängigt av den sociokulturella kontexten som elever och lärare befinner sig i.

En svårighet vid kategoriseringen av intervju svaren var ibland att föra in utsagorna under en enda kategori (Kvale & Brinkman, 2009), eftersom eleverna berörde både den pedagogiska planeringens roll och användande i samma utsaga. Till exempel kunde eleverna prata om hur de använder planeringen när de skulle förklara dokumentets roll.

Då den pedagogiska planeringen kan konstrueras och användas på olika sätt valde vi att genomföra studien i den årskurs, där vi själva undervisar. Om en annan årskurs eller elever på en annan skola hade valts, hade det eventuellt varit nödvändigt att även intervjua de undervisande lärarna för att kunna tolka resultatet på ett reliabelt sätt (Bryman, 2011). Å andra sidan kunde dessa intervjuer genererat mer utmanande följdfrågor och svaren i sin tur blivit mer utförliga, eftersom vi då inte skulle ha haft förhandsinformation om hur arbetet med den pedagogiska planeringen sker i klassrummet. Detta kunde i sin tur ha lett till en mer objektiv tolkning av svaren (Bryman, 2011).

Vi har reflekterat kring andra möjliga datainsamlingsmetoder med avsikt att komplettera den kvantitativa enkätundersökningen. En möjlighet hade varit fokusgruppsintervjuer, som innebär

att en grupp människor, i detta fall elever, samlas för att diskutera ett givet ämne (Wibeck, 2010), här den pedagogiska planeringen under en viss begränsad tid. En samtalsledare leder diskussionen och initierar nya aspekter i samtalet. En tydlig fördel med fokusgrupper är, enligt Wibeck (2010), att deltagarna uppmuntras av varandra att dela med sig av sina tankar och erfarenheter samt att jämföra med varandra. Därför kan diskussionen i fokusgrupper nå ett större djup, då våra elever hade kunnat ifrågasätta och förklara mer för oss och för varandra. Morgan(1996) konstaterar att fokusgruppsdiskussionen kan ge mer än separata intervjuer, just på grund av interaktionen mellan deltagarna. En risk med fokusgrupper kan dock vara att deltagarna utsätts för gruppträck och inte säger vad de tänker, utelämnar eller överdriver (Wibeck, 2010). En annan nackdel med metoden är att dominanta personer kan ta över diskussionen och att andra inte kommer till tals (Wibeck, 2010). Ytterligare en aspekt är risken för polarisering, vilket innebär att deltagarnas uppfattningar och attityder starkt påverkas i någon riktning (Morgan, 1996). Att våga uttrycka och stå för sina åsikter kan av en del uppfattas som svårt och det är ofta enklare att bara hålla med sina kamrater i stället för att bidra med egna uppfattningar, vilket i sin tur kan innebära att värdefull kunskap går förlorad. En svårighet är således att sätta ihop grupper där alla vågar och vill uttrycka sina egna åsikter (Wibeck, 2010). Vi valde därför att genomföra enskilda intervjuer, eftersom det kändes angeläget att låta varje elevs röst bli hörd utan påverkan från övriga.

5.2 Resultatdiskussion

5.2.1 Den pedagogiska planeringens roll och användande

Studien visar att den pedagogiska planeringen används mest i början av arbetsområdet och därefter hänvisar läraren till dokumentet några gånger. Den visar även tydligt att eleverna aldrig eller mycket sällan självmant tittar på den pedagogiska planeringen utan att läraren initierar det. En viktig slutsats som kan dras av detta, och som även eleverna i intervjuerna påpekar, är att användandet styr hur viktigt dokumentet blir för eleverna. Lärarens agerande spelar här en stor roll (Hattie, 2009; Alexandersson, 2011). Dels hur läraren lyckas tolka styrdokumentet i skapandet av den pedagogiska planeringen men också i vilken mån läraren lyckas förmedla planens innehåll. En tredje aspekt är vilken betydelse som läraren tillskriver dokumentet, något som påverkar elevernas förhållningssätt. Till exempel kan läraren hänvisa till den pedagogiska planeringen när eleverna frågar, om svaren finns i dokumentet. Vidare kan eleverna uppmanas att studera bedömningsmatrisen för att till exempel genomföra kamratbedömning. Läraren kan även se till att dokumentet används i lärandeprocessen och återkoppla till den kontinuerligt (William, 2011). Att

konkretisera än mer vad eleverna förväntas göra för att klara kunskapsmålen och hur de ska åstadkomma detta är av vikt.

Ett tydligt resultat i studien är att språket i den pedagogiska planeringen måste anpassas till målgruppen (Wiliam, 2011; Jönsson, 2010; Svanelid, 2014;). I skapandet av elevversionen kan eleverna involveras för att öka förståelsen för vad som ska uppnås och bedömas. Svanelid (2014) hävdar att det måste finnas en elev- och en lärarversion och att språket måste anpassas till målgruppen. Han menar vidare att det är helt meningslöst att lämna ut en pedagogisk planering där språket är direkt taget från läroplanen. Resultatet i denna studie visade att eleverna efter hand vänjer sig vid det abstrakta språket i kursplanerna och detta tyder på att lärare inte helt ska undvika att använda kunskapskraven i läroplanen. Däremot kan det i inledningskedet, enligt vår åsikt, vara lämpligt att använda ett enklare språk i den pedagogiska planeringens olika delar för att eleverna ska lära sig att förstå vad olika begrepp och formuleringar innebär. Ett värdefullt förändringsförslag som eleverna i intervjuerna framförde var att ha minst två versioner av den pedagogiska planeringen och att de då skulle kunna välja vilken version som passar dem bäst utifrån var i kunskapsprocessen (Wiliam & Thompson, 2007) de befinner sig. Dessa skulle kunna vara formulerade på olika nivåer, både språkligt och innehållsmässigt. Likheten mellan det som Svanelid (2014) menar och det eleverna i studien framförde är således att flera versioner av den pedagogiska planeringen bör finnas. Men skillnaden består i att Svanelid (2014) förespråkar en elevversion och en lärarversion medan eleverna i den aktuella studien tänker sig progression i form av två eller flera versioner för eleverna. Vi skulle då kunna se den förenklade versionen som ett stöd för eleverna att så småningom tillägna sig tillräckligt med kunskaper för att på egen hand och tillsammans med andra (Säljö, 2000) kunna förstå och ta sig vidare till den mer avancerade pedagogiska planeringen (Vygotskij, 1934/1999).

Den pedagogiska planeringen ökar tydligheten för eleverna men den kan även uppfattas som alltför styrande av undervisningen, då spontaniteten kan hämmas. En svårighet kan möjligen vara att frångå planeringen när andra uppslag blir aktuella, då en del elever och lärare kan känna att det som står skrivet måste genomföras i första hand.

Att den pedagogiska planeringen erbjuder möjlighet till differentiering upplevs av en del elever som betydelsefullt. Framför allt upplever vi att de elever som satsar på en högre kunskapsnivå nu får chans till utmaning och att själva äga sitt lärande. Eftersom den pedagogiska planeringen kan vara ett tydligt verktyg där mål, kunskapskrav och uppgifter på olika nivåer beskrivs utförligt och med exempel blir eleverna delaktiga i sin kunskapsprocess på ett annat sätt än tidigare. Sadler

(1989) betonar vikten av en öppenhet kring målen och hur de ska nås. Kanske är det just detta som är den största skillnaden mellan vår undervisning igår och idag. Idag är det en självklarhet att eleverna redan från början vet hur de ska få extra stöd och även utmaning i sitt lärande. Bedömningsmatrisen ska enligt Svanelid (2014) vara generell, vilket innebär matrisen ska kunna användas i olika ämnen och fler tillfällen och är inte avhängigt av innehållet. Jönsson (2010) påpekar också fördelen med generella matriser men betonar även behovet av att i viss mån anpassa den till uppgiften. Annars kan det bli svårt för elever och lärare att använda matrisen på ett tillförlitligt sätt och påverka elevernas lärande. Att använda generella matriser kan, enligt vårt sätt att se, å ena sidan vara fördelaktigt, då eleverna vid upprepade tillfällen få använda samma matris och således blir bekanta och förtrogna med matrisen. Eleven får då även möjlighet att öva och visa sin förmåga vid flertalet tillfällen. Sambedömning och ämnesövergripande arbetssätt främjas i användandet av generella matriser. Å andra sidan är det vår uppfattning och beprövad erfarenhet att en till viss del uppgiftsbaserad bedömningsmatris kan leda till större fokus, motivation och förståelse för uppgiften hos eleverna. En uppgiftsbaserad bedömningsmatris förespråkas även av Jönsson (2010). Den generella bedömningsmatrisen kan eventuellt passa ännu bättre ju längre man kommer i kunskapsprocessen. Dessa två förhållningssätt kan, enligt vår åsikt, komplettera varandra och användas vid olika tillfällen beroende på syftet.

5.2.2 Delaktighet

Ett problem som accentueras av eleverna är att processen med att skapa den pedagogiska planeringen är tidskrävande. Pedagogen bör bjuda in eleverna till delaktighet (William & Thompson, 2007) men ibland själv, eller i samråd med eleverna, välja vilka delar eleverna är med och påverkar och bearbetar i arbetet med de pedagogiska planeringarna. Dessa delar kan variera från gång till gång men i takt med att eleverna bli mer bekanta med och får större förståelse för kunskapskraven kan delaktigheten öka (William, 2011). Det kan till och med förekomma att eleverna skapar sina egna pedagogiska planeringar när arbetet med har etablerats. Då skapandeprocessen är tidskrävande är de inte alltid möjligt för eleverna att vara med och skapa hela den pedagogiska planeringen. Det är dock viktigt att involvera och förankra innehållet i den av läraren utformade pedagogiska planeringen. Eftersom eleverna har många ämnen kan inte eleverna ha möjlighet att vara fullt delaktiga i skapandet av planeringarna i alla ämnen samtidigt. Därför anser vi att det även kan vara befogat att reflektera kring huruvida delaktigheten i skapandet av den pedagogiska planeringen genererar den förståelse och ger den motivation att det kan vara försvarbart att inve-

stera så mycket tid som det ändå tar att skapa planeringarna. Vår erfarenhet är dock att processen med tillverka den pedagogiska planeringen medvetandegör eleverna om vad lärandet går ut på och underlättar för hela lärandeprocessen (Hattie, 2009).

5.2.3 Förbättringsområden

I studien framkom att i stort sett hälften av eleverna upplever att de inte alls eller bara lite får hjälp av den pedagogiska planeringen att veta hur de ska göra för att nå en viss kunskapsnivå. Anpassning av språket är ett sätt att underlätta förståelsen. Ett annat sätt som vi upplevt ökar elevernas förståelse för kunskapskraven är att använda mallar och elevexempel som åskådliggör olika kunskapskvaliteter. Att synliggöra kunskapskraven genom elevexempel förespråkas även av Lundahl (2011). Vi menar att genom användning av autentiska elevtexter synliggörs även den kvalitativa progressionen. Exempel på nationell nivå finns dock men eftersom de ofta är generella måste denna samling ibland kompletteras med annat material som är uppgiftsanpassat. Samarbete inom arbets- och ämneslag kan underlätta arbetet med att hitta texter som representerar olika kvaliteter och detta främjar även bedömningskompetensen. Vidare kan detta arbete, enligt Lundahl (2011), leda till att lärare upptäcker att de inte alltid själva har en klar föreställning om bedömningskvaliteter. Dessutom menar Sadler (1989) att det är av yttersta vikt att elever och lärare har en samsyn beträffande vad som utmärker olika kunskapskvaliteter.

I intervjuerna framkom att eleverna saknar den pedagogiska planeringen i de ämnen där de inte har den. Denna utsaga gäller såväl elever som frekvent använder sig av dokumentet som de elever som endast vid enstaka tillfällen eller inte alls nyttjar den. Vår reflektion är att eleverna nu har vant sig vid en viss struktur och att den, även om eleverna inte alltid är medvetna om det, fyller en viss funktion i lärandet. Med det avses tydlighet beträffande syfte, innehåll och vad som ska bedömas samt kunskapskraven. Dessutom menar vi att när eleverna får ett skrivet dokument kommer de längre i sitt lärande.

För att eleverna i högre grad ska se nyttan med att använda den pedagogiska planeringen visar studien att eleverna gärna skulle se en mer elevanvändarvänlig version, inte bara språkligt utan även beträffande innehåll och utformning. Här föreslogs att ha med exempel på hur eleven ska göra för att nå nästa kunskapsnivå och ha en lista med moment som kan bockas av. Dock är detta avhängigt av vilka färdigheter eller moment som ska läras in, något som kan försvåra detta arbetssätt. Men om den pedagogiska planeringen används som ett naturligt redskap i undervis-

ningsituationer kommer även de elever som idag inte aktivt använder den pedagogiska planeringen och inte heller ser någon speciell nytta med den, att mer frekvent dra nytta av dokumentets innehåll.

5.3 Lärdomar och didaktiska implikationer

En viktig lärdom av studien är att elever vill bli involverade i arbetet med att tillverka delar av eller hela den pedagogiska planeringen. Fördelarna som eleverna nämner är att detta ökar insikten om arbetssätt och mål och ökar motivationen. Eleverna inser dock att detta kräver en stor arbetsinsats och att det är läraren som ändå har den största kompetensen och huvudansvaret beträffande vilka mål som ska nås och hur. Ett övergripande mål i läroplanen (Skolverket, 2011) är att läraren tillsammans med eleverna planerar och utvärderar undervisningen. Det är just detta samspel, som vi tror, leder till ansvarfulla, medvetna och motiverade elever och därför är det viktigt att ge eleverna ett reellt inflytande över undervisningen, där den pedagogiska planeringen är ett verktyg.

Tydligt i studien var att elever efterfrågar att läraren tar ett större ansvar för att använda och belysa olika delar av den pedagogiska planeringen. En insikt är att lärare måste återkoppla oftare och aktivt arbeta med den pedagogiska planeringen med eleverna. Lektionen kan inledas med en gemensam reflektion och utvärdering med utgångspunkt i den pedagogiska planeringen och se vad nästa steg är. I studien framkom även tydligt att eleverna saknar delar av den pedagogiska planeringen i de ämnen som inte har en sådan, framför allt bedömningsmatrisen och ämnets innehåll. För att åstadkomma en formativ undervisning med delaktiga och medvetna elever är det nödvändigt att alla ämnen och lärare på skolan har en gemensam grundsyn och struktur i undervisningen. De elever vi intervjuade uttryckte en frustration över bristen på tydlighet i de ämnen där den pedagogiska planeringen inte finns. Ett utvecklingsområde på vår skola blir således att åstadkomma en likartad struktur beträffande den pedagogiska planeringens innehåll och struktur i alla skolans ämnen. För att åstadkomma detta krävs dock tid och möjlighet till samarbete mellan ämneskollegor och i arbetslag och en viktig faktor för att uppnå en samsyn är ett tydligt pedagogisk ledarskap.

Det faktum att en formativ undervisning ställer krav på att involvera eleverna i planerings-, undervisnings- och bedömningsprocessen och att resultatet av vår studie visar elevernas förväntningar på just detta, innebär en förändrad lärarroll. Enligt Sadler (1989) kan denna förändrade

lärarroll av vissa upplevas som ett hot mot den traditionella lärarrollen, där läraren använder bedömningen som ett maktmedel. Lärarna måste våga förändra typen av frågor i sin undervisning och ställa frågor som är värda att ställa och som utmanar elevers tänkande (Black m.fl. 2003). Detta innebär att lärare måste vara beredda att inte alltid i förväg kunna ha kontroll över undervisningens innehåll och att kanske inte alltid veta alla svar. Formativ bedömning kräver en hög ämneskompetens hos lärarna för att våga och kunna ställa de utmanande frågor som främjar lärande (William, 2011). Vår syn är dock att ju mer eleverna involveras i processen och förstår av det som undervisningen och bedömning handlar om desto mer har både elever och lärare att vinna på detta samspel. Gipps (1999) betonar vikten av lärarens ansvar för att eleverna får en förståelse för kunskapskrav och kvaliteter. Återigen påminns vi här om det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000), men det är inte bara eleverna som ska kunna sätta ord på olika aspekter i lärandeprocessen, utan även läraren måste kunna kommunicera vad bland annat olika kvaliteter innefattar. Annars riskerar lärande och bedömning att bli en maktfaktor, där endast läraren har makten över vad som ska bedömas och hur (Gipps, 1999).

Under studiens gång har vi kommit till insikt om hur synen på den pedagogiska planeringen har ändrats från det att den introducerades till idag. Från början såg vi detta dokument som endast en planering av lärarens undervisning och något som alla var ålagda att göra. Idag vet vi att den kan vara ett redskap både för lärare och elever men det ställs också krav på att läraren tar ansvar för att den utformas och används med kvalitet i undervisningen. Att samverka mer i utformandet och användandet av den pedagogiska planeringen, mellan olika kategorier av lärare, skulle kunna leda till ökad samsyn kring innehåll och bedömning på vår skola, vilket även William betonar vikten av (2011).

Under arbetet med denna studie har vi tagit del av forskning som betonar vikten av kontinuerlig utvärdering av undervisningens kvalitet (Hattie, 2009; Lundahl, 2011; Jönsson, 2010). Efter att ha genomfört denna studie upplever vi att ett utvecklingsområde på vår skola är att utvärdera. Att kontinuerligt utvärdera målen och arbetsformerna samt ta med sig dessa lärdomar till nästa arbetsområde är av stor vikt. Det kan handla om kunskaper som behöver befästas ytterligare eller arbetsmetoder och bedömningsformer som varit lyckade eller mindre lyckade. Även inom detta område krävs en större samsyn än idag.

För att nå alla elever, även de som idag inte använder planeringen så ofta, har studien visat på olika förbättringsområden. Ett mer aktivt användande i klassrummet, som initieras av läraren, att involvera eleverna i utformandet av den pedagogiska planeringen samt vikten av att alla ämnen på

skolan har och använder dokumentet har framkommit. Vidare kan vikten av utvärdering av den pedagogiska planeringen under arbetets gång och i slutet av arbetsområdet verkligen arbeta formativt och optimera lärandet för eleverna. Det ska bli intressant att följa och se om dessa insatser leder till en ökad användning hos denna grupp.

5.4 Framtida forskning

Resultatet av denna studie visar ett visst samband mellan elevers studieresultat och i vilken mån eleverna använder och ser den pedagogiska planeringens fördelar. Elever på en högre kunskapsnivå verkar dra mer nytta av den information som den pedagogiska planeringen ger än elever på en lägre kunskapsnivå. Att i framtiden genomföra studier på i vilken mån det finns en skillnad och orsakerna till detta är angeläget. Dessutom väcks frågan om hur vi kan utforma och arbeta med den pedagogiska planeringen för att även nå elever på en lägre kunskapsnivå. Även om denna studie har genererat vissa förbättringsförslag kan detta vara föremål för framtida forskning. En annan aspekt att utforska skulle kunna vara om det finns ett samband mellan kön och elevers uppfattningar om den pedagogiska planeringens roll och användande.

5.5 Slutord

Under arbetet med denna studie har vi insett vikten av att lyssna till elevernas åsikter och uppfattningar om frågor som berör undervisningen och det egna lärandet. Syftet med undersökningen var att utifrån ett elevperspektiv se på den pedagogiska planeringens roll. Denna studie är ett viktigt kunskapsbidrag eftersom det saknas forskning ur elevperspektiv beträffande den pedagogiska planeringen. Eleverna har i studien talat om för oss vilka fördelar och brister som den pedagogiska planeringen har och hur de upplever arbetet med dokumentet. För att höja kvaliteten i undervisningen är just elevernas röst en viktig faktor. Eleverna är, om de ges möjlighet och rätt förutsättningar, mycket kompetenta att reflektera kring sitt eget lärande. Därför vill vi rikta ett stort tack till eleverna som deltagit i denna studie och bidragit till vårt lärande!

Referenser

- Alexandersson, M. (2011). Att göra skillnad. Pedagogiska magasinet 2. S.28-33
- Andrade, H.L. (2009). Students as the Definite Source of Formative Assessment: Academic Self-Assessment and the Self- Regulation of Learning. H.L.Andrade & G.J. Cizek. (red.) *Handbook of formative assessment*, 90-105. NY:Routledge
- Balan, A. (2010). Formative assessment in the mathematics classroom. Presentation vid konferens om bedömning för lärande, Borås.
- Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37, 35-48.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31
- Black, P. & Wiliam, D (2001). *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King’s College London School of Teacher Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King’s College London School of Teacher Education.
- Wiliam, D. &Thompson, M. (2007). *Intergrating assessment with instruction. What will it take to make it work?* in C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bloom, B.S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In H.G. Richey & R.W. Tylor (Eds.), *Educational Evaluation: New roles, new means, pt.2* (Vol. 68, s. 26-50). Chicago, IL: University of Chicago Press

- Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Los Angeles, USA: University of California press.
- Bryman, Alan (2011): *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Bråten, I. (1998) Vygotskij och pedagogiken. Lund: Studentlitteratur.
- Butt, G. (2010). *Making Assessment Matter*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Denzin, N.K. (1978). *The Research Act: An Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education, Vol. 24*, 355-392.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Hargreaves, E. (2011). Teachers' Feedback to Pupils: "Like so Many Bottles Thrown Out to Sea"? I A. Berry & B. Adamson (Red), *Assessment Reform in Education, Policy and Practise*. Dordrecht: Springer.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge
- Hattie, J.A.C. & Timperley, H. (2007) *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Hirsh, Å., & Lindberg, V. (2015). *2000-talets forskning om formativ bedömning: en översikt av svensk och internationell forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hughes, J.E. & Narayan, R. (2009). *Collaboration and Learning with Wikis in Post-Secondary Classrooms*. *Journal of Interactive Online Learning*. Volume 8, Number 1. Austin: University of Texas.

- Hultman, G. (2015). *Transformation, Interaktion eller Kunskapskonkurrens. Forskningsanvändning i praktiken*. Vetenskapsrådet (vr.se).
- Jönsson, A. (2010). *Lärande bedömning*. Malmö: Gleerups.
- Jönsson, A. & Svingby, G. (2008). Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2 (57-93)
- Jönsson, A. & Svingby, G. (2007) The use of scoring rubrics: Reliability, validity. *Educational research Review*, 2, 130-144.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996) *The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory*, *Psychological Bulletin*, 119 (2) 254-284.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsinterjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Nordstedt.
- Marton, F. *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur, 2000
- Morgan, D. I. (1996). Focus Groups. *Annual Review Sociology*.
- Nyberg, R. & Tidström, A. red. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Panadero, E. & Jönsson, A. (2013) *The use of scoring rubrics for formative assessment purposes Revisited: A review*. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Ramaprasad, A. (1983). 'On the definition of feedback', *Behavioral Science*, 28: 4-13.

- Reddy, Y.M.& Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35, 435-448.
- Rezaei, A.R. & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing*, 15, 18-39.
- Sadler, R.D. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems." *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Skolverket (2011a). *Allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen- för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Fritzes
- Skolverket (2011). *Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter*. Stockholm:Fritzes
- Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm:Fritzes.
- Somek, B & Lewin, C.(2011). *Theory and Methods in Social Research*. Second Edition. London: Sage Publications Ltd.
- Svanlid, G. (2014) *De fem förmågorna i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Säljö, R. (2014). *Lärande I praktiken*. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Prisma.
- Topping, K. (2003). Self- and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. I M.Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Red.), *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards* (sid. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Torrance, H. (2007). *Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. Vol. 14, Issue 3.

Vygotskij, L. (1934/1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*.

Webb, E.J., Campell, D.T., Schwartz, R.D. and Sechrest, L. (1966) *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.

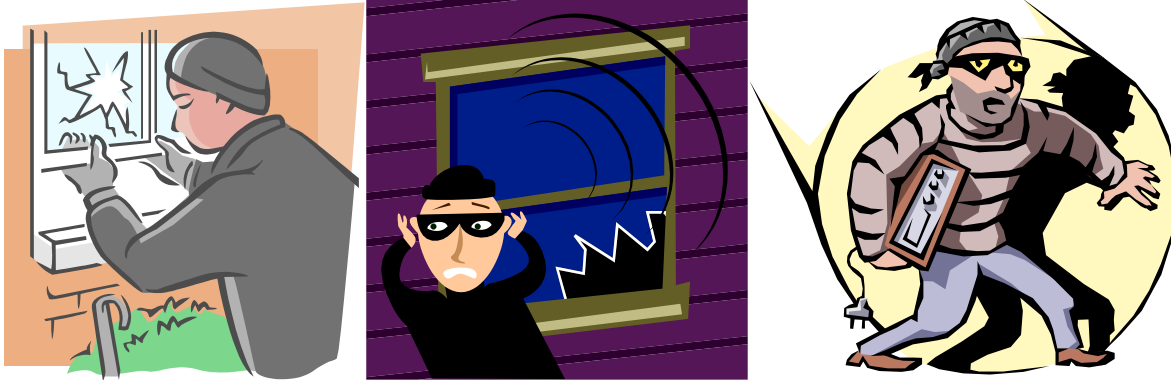
Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper – Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur AB.

William, D. (2011). *Att följa lärande-formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

William, D. (2009). *Assessment for learning- Why, what and how?* London: University of London.

William, D., Harrison, C. Lee, C. et al. (2004). *Working Inside the Black box: Assessment for Learning in the Classroom*. Phi Delta Kappan, Vol. 86, No 1, p. 9-21

Pedagogisk Planering En 8 "Crime"



Tid: v.40-43

Syfte:

Höra

Du kan förstå innehållet i tydligt talad, enkel engelska i lugnt tempo. Du visar din förståelse genom att redogöra för och kommentera innehållet samt genom att agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

Tala

Du kan formulera dig på engelska i tal där du kan uttrycka dig anpassat till syfte, mottagare och situation. Du kan också göra enkla jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Läsa

Du kan förstå innehållet i enkla texter om vardagliga och välbekanta ämnen. Du visar din förståelse genom att redogöra för och kommentera innehållet samt genom att agera utifrån budskap och instruktioner i innehållet.

Skriva

Du kan formulera dig på engelska i skrift. Du kan välja texter och talat språk av enkel karaktär och från olika medier samt använda det valda materialet i din egen produktion.

Konkretisering av mål:

- Uppstart: Tre första avsnitten ur Crime.
- Göra övningar i boken för att öva på att ord, grammatik, fraser och utveckla den muntliga förmågan.
- Genomgång av hur man debatterar
- Debatt
- Genomgång av hur man håller ett tal
- Samla ihop information som stöd till talet
- Hålla ett tal.

Arbetsformer/Genomförande

- Det första kapitlet ska vi läsa i par för att öva på att prata engelska. Kapitlet efter läser vi i en grupp om 3 och det sista kapitlet ska vi lyssna på och sen läsa högt i klassen.
- Till dessa kapitel kommer det finnas olika slags övningar i tal och skrift.
- Arbete med att söka mer information på Internet inför debatten och talet.
- Debattera i grupp.
- Hålla ett tal.

Differentiering:

För dig som vill ha mer avancerade uppgifter kommer det finnas extraövningar i övningsboken Good Stuff. Du rättar uppgifterna och lämnar in det du gjort till din lärare. Dessutom finns det texter och övningar i Tough Stuff C inom ämnet Crime.

Bedömning:

- Muntligt föredrag

Muntligt:

Nivå 2

Du kan formulera dig **enkelt, begripligt** och **relativt sammanhängande**.

Du kan uttrycka dig **i någon mån** anpassat till **syfte, mottagare och situation**.

Du kan också göra **enkla** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Nivå 3

Du kan formulera dig **ganska varierat, ganska tydligt** och **ganska sammanhängande**.

Du formulerar dig med **visst flyt** och **i någon mån** anpassat till **syfte, mottagare och situation**.

Du kan också göra **välutvecklade** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Nivå 4

Du kan formulera dig **ganska varierat, tydligt** och **ganska sammanhängande**.

Du formulerar dig med **flyt** och **viss** anpassning till **syfte, mottagare och situation**.

Du kan göra **välutvecklade** och **nyanserade** jämförelser med egna erfarenheter och kunskaper.

Bilaga 2

Ribbaskolan

2013-10-21

Till vårdnadshavare för barn och elever på Ribbaskolans utbildningsenhet

I samband med studierna i modellskolan kommer lärarna att träna sig i att utforma enkäter men även genomföra enkätundersökningar.

Detta innebär att ditt barn kan få hjälpa till genom att svara på dessa enkäter.

Svaren kommer endast att användas för studier i modellskolan.

Om du **inte** önskar att din son/dotter deltar i detta, meddela din sons/dotters lärare senast den 25 oktober.

Vänliga hälsningar

Lotta Johansson, rektor

Hej!

2014-03-06

Vi ska nu påbörja arbetet med vår magisteruppsats, som ska handla om elevers uppfattningar om den pedagogiska planeringen i ämnet engelska. Detta är den plan eleverna får som innehåller information om innehållet i undervisningen, arbetssätt, vad som ska bedömas och vilka olika kunskapsnivåer som finns.

Planen är att intervjua 3 elever i varje klass i åk 8 under elevens val-tid. Den är helt anonym, d v s alla personuppgifter avkodas. Vi skulle vilja få in ett godkännande om deltagande **senast torsdagen den 13 mars**.

Om ni har ytterligare frågor är ni välkomna att kontakta oss!

Karin Isaksson & Therese Kaindl

Emailadress: karin.isaksson@jonkoping.se therese.kaindl@jonkoping.se

Jag godkänner att min son/dotter delta i intervjun om den pedagogiska planeringen i ämnet engelska.

Elevens namn:

Datum: _____

Vårdnadshavarens underskrift:

Namnförtydligande:

Bilaga 4

Intervjuguide

Den senaste pedagogiska planeringen i ämnet engelska är med under intervjun.

1. Vet du vad det här är?(Intervjuaren visar en pedagogisk planering i ämnet engelska?)
2. Vad tänker du på när du ser den pedagogiska planeringen?

Hur använder eleverna den pedagogiska planeringen?

1. Kan du berätta hur du använder den?
2. Kan du berätta vad du får för information från den?
3. Vilken funktion har den pedagogiska planeringen för dig? Vilken roll har den?
4. Hur används den pedagogiska planeringen i klassrummet? Berätta mer!

Förbättringsområden

5. Vilka delar tycker du är viktiga i den pedagogiska planeringen? Kan du berätta lite mer om det? Varför?
6. Saknar du något i den pedagogiska planeringen? Berätta mer!
7. Finns det något du inte tycker ska vara med? Varför?
8. Hur skulle du vilja att detta dokument användes i klassrummet?
9. Vill du vara med i när vi gör den pedagogiska planeringen? Kan du utveckla det? Vad menar du med det? Varför?

(Visa på 2 matriser)

10. Om du jämför dessa båda matriser: Båda dessa matriser har använts i undervisningen. Är någon modell bättre för dig beträffande hur tydligt det blir Vad du ska kunna för en viss nivå?
11. Hur skulle du vilja att detta dokument användes i klassrummet?

Den pedagogiska planeringen som ett redskap

12. Tror du att den pedagogiska planeringen hjälper dig på något sätt? Vad menar du med det? Kan du berätta lite mer? Är det din uppfattning att...? Menar du att...?

13. Upplever du att den pedagogiska planeringen hjälper dig att nå den kunskapsnivå som du siktar på? Kan du utveckla det? Berätta mer!

Är det något mer du vill berätta om den pedagogiska planeringen?