

Den (o?)synliga processen

Hur elever uttrycker pedagogisk planering

Matilda Östman

Institutionen för pedagogik och didaktik

Självständigt arbete, 15 hp AN

Didaktik, kursnamn UDA32F

Vårterminen 2012
Examinator: Tore West

English title: How students express the process of educational programming



Stockholms
universitet

Den (o?)synliga processen

Hur elever uttrycker pedagogisk planering

Matilda Östman

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att undersöka hur eleverna uttrycker diskurser kring undervisnings- och lärprocesser, i ett sammanhang där frågor om mål, kriterier, bedömning och resultat står i centrum. Denna process benämns LPP, lokal pedagogisk planering. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur de diskurser som eleverna beskriver kan förstås i relation till de diskurser som uttrycks i styrdokumentet. Studien genomförs med diskursanalys som teori och metod. För att studera relationerna mellan elevernas diskurser och styrdokumentets diskurser används läroplansteori. Texterna som diskursanalysen bygger på är insamlade både vid skriftliga frågeställningar, fokusgrupper och ur styrdokument gällande främst Lpo 94 och Lgr11. Resultaten presenteras i reflekterande form och ger några frågeställningar till lärarprofessionen gällande hur den skall arbeta vidare med att förtydliga mål och metakognition för att stödja eleverna i lärandeprocessen.

Nyckelord

Diskursanalys, läroplansteori, lärprocesser, fokusgrupp, styrdokument

Det bästa är att veta vad man letar efter innan man börjar leta efter det man ska leta efter.

Ur Nalle Puh av A A Milne

Kapitel 1 Bakgrund	1
Inledning	1
Dokument som styr skolans verksamhet	3
Syfte och problem.....	8
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	9
Tidigare forskning	12
Kapitel 3 Metod	20
Urval	20
Genomförande.....	22
Materialbearbetning	24
Tillförlitlighetsfrågor.....	25
Etiska aspekter	26
Kapitel 4 Resultat.....	28
Beskrivning av data/empiri	28
Eleverna uttrycker sig om mål.....	28
Eleverna uttrycker sig om arbetsprocessen	29
Eleverna talar om kriterier	31
Eleverna talar om bedömning och resultat.....	32
Om eleven som del i processen:	34
Analys av data/empiri.....	35
Kapitel 5 Diskussion.....	41
Slutsatser	41
Betydelse.....	48
Reflektion över forskningsprocessen	49
Nya frågor/vidare forskning	50
Referenser	51
Bilagor	54

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

På scenen finns två stolar och psykologen och författaren Leif Strandberg. Han sitter på den ena stolen och ”kan inte” och förklarar att han vill komma till den andra stolen, vilken han benämner ”kan”, men han har inte en aning om hur han ska ta sig dit! Så startar han massor av tankar hos publiken med sina frågeställningar; Hur kan vägen se ut? Vilken hjälp kan han få? Vilken hjälp är tillåten? Får han ta hjälp av en kompis som kan mer än honom själv? Får han använda fusklappar? Kan någon/något förtydliga vägen åt honom? Får han ha med verktyg på vägen som hjälper honom hålla kursen?... Jag har haft minnesbilden av Leif med stolarna liggande i bakhuvudet, men det är först nu när jag ska formulera bakgrund och syfte för min uppsats som jag verkligen ser hur talande den är. Det är i denna position, på ”kan inte” stolen, vi i skolan måste se eleverna när vi skall skriva den lokala pedagogiska planeringen, LPP.

LPP är processbeskrivningen lärare gör när vi planerar ett arbetsområde utifrån gällande kursplan och läroplan. Det är ett nygammalt begrepp inom didaktik och pedagogik i Sverige som vuxit fram under arbetet med Lpo 94 och Lgr 11, de två senaste läroplanerna för grundskolan i Sverige. Begreppet har bytt benämning under resans gång; ”lokal pedagogisk planering”, ”pedagogisk planering” eller kort och gott ”planering”. Dessa två läroplaner har ”tvingat” lärare in i ett nytt målinriktat tankesätt och vi har fått söka oss till nya arbetsformer för att kunna möta målen och leda eleverna mot dem. LPP dokumentets syfte är att förtydliga med hjälp av beskrivningar av mål för arbetet, arbetsområdets innehåll, hur arbetet skall genomföras och bedömas samt kriterier för bedömning. Slutmålet med LPP är att öka måluppfyllelsen. Eleven och dess vårdnadshavare skall få ta del av LPP och vara delaktig i framtagandet av den. (Skolverket, 2009 a, 2011a)

Lärares planeringar bör även kommuniceras med elever och vårdnadshavare så att de får god insyn i vilka mål och vilket innehåll undervisningen ska behandla och vad bedömningen kommer att inriktas mot samt hur undervisningen kommer att utformas.

(Skolverket, 2011a, s. 34)

Håkan Johansson (Skolverket, 2002) beskriver Fridaskolans arbete, hur de aktivt arbetade med eleverna under tre terminer för att se om de kunde lyfta elevernas insikt i målen och följa upp om de sedan hade möjlighet att ta ansvar för målen. Ett intensivt och målmedvetet arbete gav gott resultat enligt Johansson:

För att nå läroplanens skrivning krävs det att målen i kursplanerna är elevernas egendom. Eleverna måste få tillfälle till ständig måldiskussion och dessutom tillfälle att med egna ord förklara vad mål innebär. Detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna ta det ansvar som anges i läroplanen. (Skolverket, 2002, s. 148)

Även Håkan Andersson (2010) lyfter att arbetet med att medvetandegöra eleverna om mål kräver tid och stort förändringsarbete. En viktig förutsättning som lyfts fram för att kunna åstadkomma målrelaterade omdömen är att en målrelaterad undervisning och bedömningspraktik etableras, vilket kommer att ställa krav på ett såväl omfattande som omvälvande förändringsarbete på skolorna.

Jag ser arbetet med att medvetandegöra eleverna om målen som en komplex metakognitiv process. I SOU 2007:28, Skolverket (2007), om ”Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan” har utredarna gjort ett stort antal skolbesök och där framkom bland annat att språket i kursplanerna är ”otillgängligt och akademiskt” vilket försvårar både för föräldrar och för elever att tillägna sig budskapen. Utredarna kan även konstatera att lärarutbildningen inte förser lärarstudenterna med kunskap i att arbeta med måldokument, bedömning och betygssättning.

När arbetet med att ta fram LPP på min skola påbörjades upplevde jag budskapen om vad som förväntas av mig som otydliga, motsägande och förvirrande. I SOU 2007:28, utredningen av Lpo 94, den läroplan vi arbetat utifrån åren 1994 – 2011, finner jag stöd för känslorna:

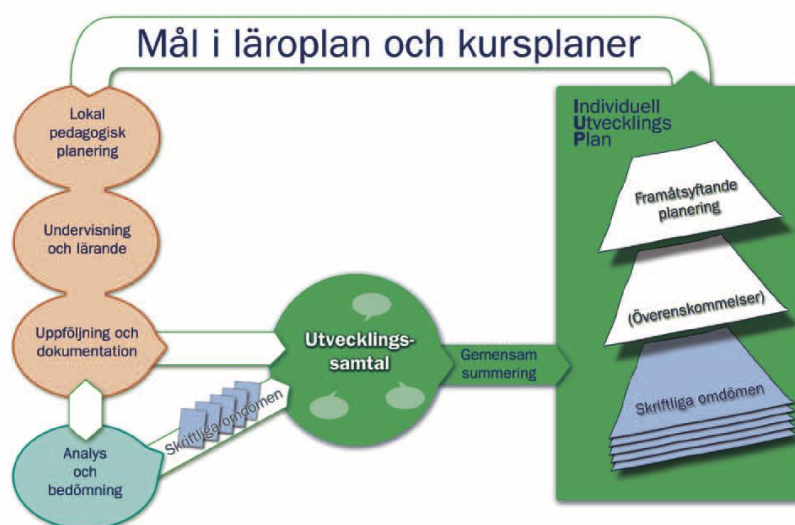
Frånvaron av tydlighet och enhetlighet i statens budskap till den lokala nivån bedöms ha bidragit till att lärarna varit hänvisade till egna lösningar i sitt lokala planeringsarbete. Lärarna har ägnat åtskillig tid till att ta fram lokala kursplaner och lokala betygskriterier. Det finns inget författningskrav eller annat beslut från riksdagen eller regeringen att man skall göra det, men Skolverket har i sin information sagt att kursplanerna behöver preciseras lokalt genom t.ex. uttryck som ”lokalt läroplansarbete” och ”deltagande målstyrning”. De statliga ”signalerna” i form av författningar och bakgrunden till dem har sagt en sak medan Skolverket med hänvisning till sin egen tolkning av styrsystemet sagt en annan.

(Skolverket, 2007, s. 14)

När jag diskuterar med andra lärare som gjort en LPP, så görs den ofta för att ”den ska göras”. Utförandet har ofta skett i brist på tid och kanske också förståelse för hur den skall göras. Vårdnadshavarna hinner inte, orkar inte eller får inte möjlighet att ta del av LPP:n och eleverna förstår den inte, eller får inte hjälp att ta del av den. Att skriva på ett sådant sätt så att eleverna och vårdnadshavarna tar till sig information är en utmaning. Vi har på min skola gjort upprepade försök men inte riktigt upplevt att vi nått fram till dem.

Dokument som styr skolans verksamhet

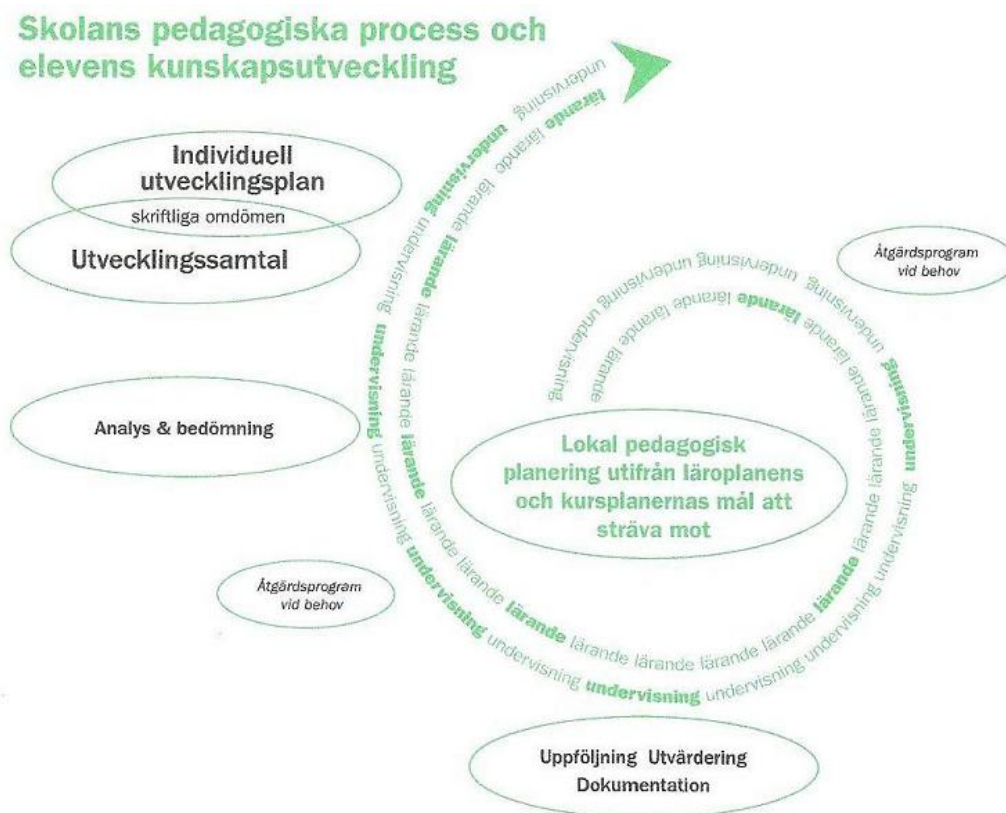
Jag vill här beskriva de policydokument som anknuter till mitt ämne. I Författningssamlingen finns skolförordningen. Där finner vi de lagar som skolan vilar på. Läroplanen utgår följaktligen från dessa lagar. Skolverket som arbetar direkt under riksdag och regering är bland annat ansvarig utgivare av läroplaner, kommentarmaterial till läroplanerna och Allmänna råd till hur arbetet skall gå till utifrån läroplanen. De Allmänna råden är starkt rådgivande och något anställda i skolan måste arbeta utifrån om skolan inte kan visa att de utför ett likvärdigt arbete på ett annat sätt. Skolverket utför även utredningar och redovisar dessa i form av olika ”SOU – Statens Offentliga Utredningar”. För att förtydliga hur målen från läroplaner och kursplaner införlivas i skolans arbete tar jag hjälp av bilden som följer.



Figur 1 (Skolverket 2009 b, s. 7)

Med bilden, figur 1, visar Skolverket hur hela lärandeprocessen skall gå till. Samtlig planering skall utgå från läroplanens och kursplanernas mål och syften. Läraren skall göra en lokal pedagogisk planering (LPP), se det rosa området, som beskriver den pedagogiska processen i det arbetsområde som skall bearbetas. Vid utvecklingssamtalet skall en individuell utvecklingsplan (IUP), se det gröna området, skrivas utifrån de skriftliga omdömena. IUP:n skall vara framåtsyftande. De skriftliga omdömena är blå i bilden och de bygger på analys och bedömning som gjorts i arbetet med läsårets LPP:er. Skolverket har haft i uppdrag att ta fram en rapport om arbetet med IUP på skolorna, ”Rapport om IUP” (Skolverket, 2010a), de skriver att eleven via IUP skall ges ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka planeringen av sina studier, de skall få högre måluppfyllelse och bli stimulerade till fortsatt lärande. Detta är även grundläggande för LPP arbetet.

Bilden nedan, figur 2, visar hur LPP och IUP ingår i en gemensam längre process i elevens kunskapsutveckling. Då *delaktighet* och *målformulering* starkt skrivs fram i båda processerna och ett och samma mål *kan* förekomma både i en elevs LPP och IUP väljer jag att skriva en hel del även om IUP. Det är dock LPP som är mitt huvudsakliga intresse i denna uppsats.



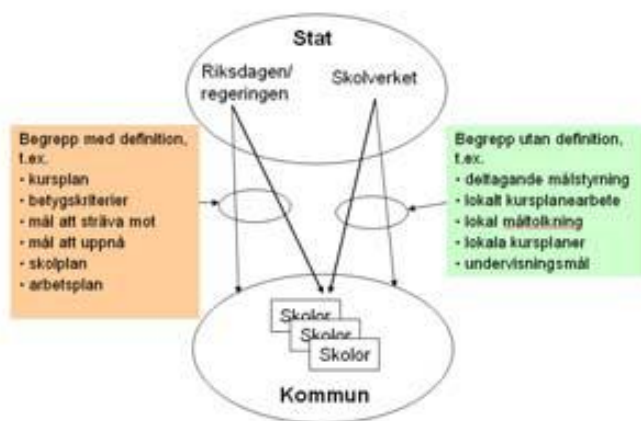
Figur 2 (Skolverket, 2008, s. 16)

Som bilden, figur 2, visar så bygger IUP på LPP, men spiralen fortsätter och läraren måste i sin LPP planering till viss del ta hänsyn till de IUP:er som finns i undervisningsgruppen. Att skriva LPP och IUP handlar till stor del om att förtydliga målen för alla som är inblandade i processen. I SOU (2007:28) "Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan" beskrivs hur lärarnas arbete med målen blivit allt för icke överblickbart: "De nya målbegreppen – mål att sträva mot och mål att uppnå – har inneburit att mängden mål i läroplanen och i kursplanerna blivit mycket stor. Lärarnas kännedom om alla mål och hur de skall arbeta med dem bedöms som begränsad." (Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, 2007, s. 12). Utredningen fortsätter berätta om hur det planerade arbetet med läroplanen inte utfallit som det var tänkt:

Enligt förarbetena till läroplanen skulle läroplanens mål konkretiseras – men inte upprepas – i kursplanerna. Det kan konstateras att läroplanens mål helt eller delvis har upprepats med en oförändrad abstraktionsnivå i kursplanerna i flera ämnen. Därutöver kan med stöd i utvärderingar och samtal med lärare konstateras att målmängden i flera kursplaner inte står i relation till undervisningstiden som anges i timplanen.

(Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, 2007, s. 12)

Den förvirring som finns i och mellan styrdokumentet förenklar inte: ”Oklarheten i läroplanens respektive kursplanernas roller och innehåll gör att rollfördelningen mellan målen i läroplanen och målen i kursplanerna måste klargöras.”(a.a. s.132). Utredningen visar även att lärarnas uppdrag att skriva lokala planer bygger på alltför blandade och oklara uppdrag. Begrepp som används från regering/riksdag och som omformuleras av skolverket blir oklara i sin betydelse och förvirrande för lärarna att förhålla sig till. I figur 3 nedan kan vi se exempel på i författningar definierade begrepp som staten genom riksdagen och regeringen beskriver styrningen med (det rosa) Vi kan även se exempel på hur staten via Skolverket använder begrepp som inte finns definierade i författningar. Detta skapar förvirring ”på golvet” d v s i skolan.



Figur 3 (Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, 2007 s. 151)

Skolverket (2010 a) skriver i sin rapport av ”Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner”, att det är viktigt hur de nationella målen konkretiseras i undervisningen. Här menar Skolverket att LPP kan göra stor skillnad. Målen måste tydliggöras och målen måste vara tydliga för skilda ämnen och i olika årskurser. Skolverket fortsätter att konstatera att för att kunna skriva målrelaterade omdömen så krävs en etablerad målrelaterad undervisning samt bedömningspraktik. De uttrycker att det krävs ett omvälvande och omfattande förändringsarbete på skolorna. I rapporten läser jag att delaktigheten från elevernas och vårdnadshavarnas sida har ökat och att det ses som positivt för alla inblandade. Dock är det endast delaktighet i bedömningsarbetet som redovisas. I sammanfattningen av rapporten sägs att ”... kravet på IUP med skriftliga omdömen har stärkt och vitaliserat arbetet med konkretionen av gällande läroplan och kursplaner och deras användning i undervisningen” (a.a. s. 35). Utredarna har även sett att bedömningsarbetet har utvecklats på många skolor och då avses hela arbetsprocessen med dokumentation, uppföljning och bedömning. Med detta följer, konstaterar de, väl etablerade bedömningsrutiner, ett gemensamt förhållningssätt, ett gemensamt språk för bedömning och ett tydligt fokus på skolans huvuduppdrag.

Nu gällande läroplan

Den nya samlade läroplanen för grundskolan, Lgr 11- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, som trädde kraft juli 2011, ser ut som följer i sitt upplägg. Den innehåller tre delar, skolans värdegrund och uppdrag inleder, därefter följer övergripande mål och riktlinjer för utbildningen och avslutningsvis kursplaner som kompletteras med kunskapskrav. Det är regeringen och Skolverket som fastställt förordningarna och föreskrifterna: ”För grundskolan är skolans värdegrund och uppdrag, övergripande mål och riktlinjer för utbildningen samt kursplanerna förordningar som fastställs av regeringen. Grundskolans kunskapskrav är myndighetsföreskrifter som fastställs av Skolverket.”(Skolverket, 2011b, s. 3). För att ytterligare förtydliga vad som menas, ge en bredare och djupare förståelse för de urval och ställningstaganden som ligger bakom texterna i kursplanerna, har kommentarmaterial getts ut i varje ämne. Materialet beskriver också hur det centrala innehållet utvecklas över årskurserna och hur kunskapskraven är konstruerade.

De Allmänna råden, som ges ut av Skolverket, handlar om hur lärare i grundskolan, grundsärskolan, sameskolan och specialskolan bör planera och genomföra undervisningen utifrån de nya läroplanerna och kursplanerna. Råden handlar även om hur lärare bör tillämpa kunskapskraven vid bedömningen och betygssättningen, samt hur rektorn kan stödja en likvärdig bedömning på skolan. Skolverkets Allmänna råd utgår alltid från en eller flera bestämmelser, det kan vara skollagen, skolförordningen, läroplanen eller föreskrifterna om kunskapskraven. De skriver vidare att Allmänna råden är rekommendationer om hur skolan kan eller bör handla för att uppfylla kraven i bestämmelserna. Syftet med dem är att påverka utvecklingen i en viss riktning och att främja en enhetlig rättstillämpning. Jag väljer att återge en del av innehållet i Allmänna råd ”Planering och genomförande av undervisningen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan” som utgavs 2011 samt ”Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen – för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan” som gavs ut 2012 eftersom dessa kommer att betyda mycket för hur arbetet med LPP eller pedagogiska planeringar vidareutvecklas.

En mål- och resultatstyrd skola ger elever och lärare stort utrymme att tillsammans planera och utforma undervisningen, det vill säga innehåll och arbetssätt. Detta ställer samtidigt krav på att läraren tydliggör för eleven och vårdnadshavaren vilket ansvar skolan, eleven och vårdnadshavaren har för att eleven ska nå så långt som möjligt enligt läroplanen. Det är viktigt att planeringen innehåller realistiska målsättningar för eleven och konkret beskriver vilka insatser som ska göras av skolan samt vad eleven och vårdnadshavaren kan göra för att eleven ska ha framgång i skolarbetet.

(Skolverket, 2012, s. 18)

Sammanfattningsvis lyfter Skolverket att det är viktigt att språket är sådant att alla kan förstå och sätta sig in i mål och planeringar. Det framgår att struktur och tydlighet skall vara målsättningen vid all planering. Planeringen skall utgå från kursplanens syfte och de förmågor som anges där, det centrala innehållet och kunskapskraven i de olika ämnena. En konkretisering av målen skall finnas som visar kopplingen mellan de förmågor som eleverna skall utveckla och det innehåll som undervisningen skall behandla. Vid planeringen måste även kunskapskraven analyseras så att läraren kan avgöra hur innehållet skall bearbetas så att alla individer har möjlighet att utveckla sina förmågor så långt som möjligt. Vid planeringen måste hänsyn tas till hur kunskapsinhämtningen skall bedömas, vilka bedömningsformer kan komma i fråga och när är det lämpligt att bedöma? När arbetsformerna och arbetsätten skall väljas behöver läraren utgå från de övergripande målen, det handlar om vilka normer, attityder och förhållningssätt eleverna skall utveckla. Skolverket ger här ett exempel på hur samarbete och erfarenhetsutbyte mellan lärare och elever ger eleverna möjlighet att utveckla målen som finns gällande normer och värden. Läraren bör vid planeringen utgå från en analys av utvärderingar från tidigare undervisning. Läraren skall så långt det är möjligt möta elevernas behov och förutsättningar. Förutsättningar skall ges för samplanering och det framgår att kvaliteten ökar vid ett sådant samarbete. Läraren skall samverka med andra lärare för att nå de nationella målen skriver de. Eleverna skall beredas möjlighet att få arbeta ämnesövergripande.

Ett led i skolans uppdrag är att eleverna ska få utveckla förmågan att arbeta i demokratiska former. Enligt läroplanen ska eleverna därför vara delaktiga i planeringen. Ett sätt att involvera eleverna i planeringen är att de får delge vilka erfarenheter och föreställningar de har kring det som undervisningen ska behandla och utifrån detta bidra med idéer på innehåll, arbetsätt och arbetsformer för det aktuella arbetsområdet. Det är dock alltid läraren som utifrån kraven i läroplanen beslutar om planeringen.

(Skolverket, 2011 a, s. 15)

I Allmänna råden för IUP, Skolverket (2012), understryks vikten av att utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande när undervisningen planeras. Då främjas elevernas kunskapsutveckling. Eleverna skall göras allt mer delaktiga i hela planeringsprocessen, skriver de vidare, så de kan utveckla ett större ansvar för sina studier. Eleverna kommer då även att utveckla en förtrogenhet med vad som kommer att bedömas och bedömningstillfällena blir avdramatiserade. Om läraren arbetar aktivt med återkoppling i samband med bedömningen blir det gynnsamma lärtillfällen.

Jag funderar avslutningsvis i detta inledande kapitel om det fortfarande saknas en klar förståelse för vad en LPP är bland Sveriges lärare. Funderingarna går vidare till huruvida eleverna förstår kursplaner och läroplaner eftersom LPP skrivs fram som det, eller den process, som skall lyfta fram målen för lärare och elev. Utredningar har, som jag beskrivit ovan, gjorts och skrivits om arbetet

med målrelaterad skola och bedömning men jag saknar i det som finns rapporterat; Hur talar eleverna om den målfokuserade processen? Uttrycker eleverna att de får hjälp av den? Hur uttrycks det i läroplanen och hur blir det för eleverna? I läroplanen står att eleven skall vara delaktig i processen, uttrycker eleven det? Om vi lärare lyckas göra eleverna delaktiga, vad leder det vidare till?

Syfte och problem

Syfte

Syftet med studien är att undersöka hur elever uttrycker diskurser kring undervisnings- och lärprocesser, i ett sammanhang där frågor om mål, kriterier, bedömning och resultat står i centrum. Denna process benämns LPP, lokal pedagogisk planering. Ytterligare ett syfte är att undersöka hur dessa diskurser kan förstås i relation till de diskurser som uttrycks på en styrande nivå.

Forskningsfrågor

Hur talar eleverna i den undersökta klassen om mål, kriterier, bedömning och resultat?

Hur uttrycks arbetsprocessen med mål, kriterier, bedömning och resultat i styrdokumentet?

Finns det någon skillnad mellan elevernas och den styrande instansens diskurs?

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

Min studie har två teoretiska utgångspunkter varav den ena är diskursanalytisk och den andra läroplansteoretisk. Jag kommer nedan att beskriva dessa teorier och perspektiv. Eftersom diskursanalysen samtidigt är en metod kommer jag att berätta något om tillvägagångssätt även i detta kapitel. När jag läst in mig på diskursanalys framkommer det att det är viktigt att forskaren skriver fram hur hon tänkt använda diskursanalys. Det är min ambition att min tolkning av detta skall synas nedan.

Diskursanalys

En diskurs är ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller ett utsnitt av världen)” enligt Marianne Winther Jørgensen & Louise Phillips (2000, s. 7). Mats Börjesson (2003) skriver att ”diskursanalys är alltid att se ett fenomen som någonting” (s. 22), och fortsätter ”det handlar om att göra något med sitt studieobjekt – att ge perspektiv på fenomenet, att ge det ett meningsfullt sammanhang...” (s. 25). Diskursanalysen har växt fram i det postmoderna samhället där informationsflödet ökat i takt med att media utvecklas. Jag tänker då främst på hur antalet TV-kanaler, tidningar och radiokanaler växt fram. Jag tänker även på Internets utveckling. Börjesson skriver att forskare inom främst den samhällsvetenskapliga forskningen allt mer har börjat nyttja empirin som finns i den utvecklade medieindustrin. Forskarna har försökt hålla på att det inte skall finnas någon hierarki mellan de olika informationskanalerna, alla skall ses som delar av verkligheten. Han tar exemplet att inte vikta en lagtext mot en intrig i en dokusåpa. Båda skall ses som bidragande med information om fenomenet. Idén att söka diskurser har vuxit fram på senare delen av 1900-talet och kommit allt starkare de sista 20 åren i den vetenskapliga världen och då särskilt i den samhällsvetenskapliga. Ursprunget kommer från konstruktionismen, marxismen, psykoanalysen och antropologin. Många av de begrepp som används inom diskursanalysen kan härledas till ovanstående och andra tidigare samhällsvetenskapliga perspektiv och teorier. Diskursanalysens främsta uppgift är att undersöka vad som är möjligt att säga om ett visst sammanhang och även söka vad som inte sägs, eller inte går att säga om sammanhanget menar Börjesson (2003). Han råder vidare forskaren till att läsa in sig på teori och perspektiv innan empiriinsamlingen startar. Detta ska forskaren göra då alla former av texter kan räknas tillhörande och skapande av en diskurs. En text kan vara bilder, observationer, böcker, artiklar, intervjuer med mera.

Diskursanalysen används för att söka sanningen i den situation och miljö jag just befinner mig i, det vill säga den verklighet som blir synliggjord för mig som forskare inom denna diskurs. I mitt fall handlar det om den verklighet som den undersökta klassens elever befinner sig i. När forskare studerar diskurser arbetar de med att studera vad som sägs, hur det sägs, vad som inte sägs och hur det annars skulle kunna sägas. Utifrån diskursanalysens perspektiv behöver forskaren ständigt påminna sig att hon skall se den sanning som framkommer i just denna diskurs, Börjesson (2003) och Winther Jørgensen & Phillips (2000).

Inom diskursanalysen går teorin och metoden i varandra och kan vara svåra att separera. Winther Jørgensen & Phillips (2000) förespråkar att forskaren skapar sitt eget ”perspektivpaket” utifrån sitt syfte och utifrån de diskursanalytiska varianter som finns beskrivna:

... man mycket väl kan skapa sitt eget paket genom att kombinera element från olika diskursanalytiska perspektiv. Man kan också dra in element från andra perspektiv än de diskursanalytiska. Det är inte bara tillåtet utan tillskrivs rent av ett särskilt värde...

(Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 10)

Jag har utifrån detta valt att väva in Vygotskijs sociokulturella teori. Lev S Vygotskij (2001) skriver i sin bok ”Tänkande och språk” om den sociokulturella teorin. När jag läser om den, i detta sammanhang, modernare diskursanalysen ser jag hur teori och perspektiv möts och att Vygotskij blir viktig i sammanhanget. Jag ser hur språket är så grundläggande för att hjälpa till att skapa meningsbärande diskurser. Diskursanalys handlar ju så mycket om vad som skapas med språket och de texter vi förmedlar. Börjesson lyfter diskursernas vikt genom att beskriva hur ting inte har någon mening om det inte finns en text som berättar något om dem. Tingen får en mening när det finns en teori eller ett sammanhang som ger dem det. Börjesson tolkar det som att det här går att finna ”...de grundläggande poängerna med poststrukturalism, med den språkliga vändningen och med social konstruktionism.” (Börjesson, 2003, s. 33).

Läroplansteori

Läroplansteorin använder jag mig av för att beskriva arenorna där den målstyrda skolan, LPP och den så kallade IUP-processen påverkas. Med hjälp av läroplansteorin vill jag försöka urskilja på vilka arenor som påverkar eller som kan vara påverkningsbara i min studie.

Ordet läroplan får oss att tänka på en tryckt bok med föreskrifter om hur undervisning ska gå till och vad den skall innehålla. Även om Göran Linde (2006) inte tycker att ordet läroplan sammanfattar såsom det engelska ordet curriculum gör, så är det ändå det bästa svenska ord som

han kan hitta. Han gör sin sammanfattning av hur han ser på vad ordet läroplan innefattar så här; ” ... det är det enda tillgängliga sammanfattande ord vårt språk har för teorier om och praktik inom fältet: Stoffurval, organisation, och förmedlingsformer i undervisning” (s. 5). Linde beskriver vidare de arenor där beslut tas som påverkar den slutliga undervisningen som formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan. I formuleringsarenan finner vi läroplan, kursplan som beslutas på statlig nivå, i transformeringsarenan befinner vi oss på skolnivå där läraren och eventuellt elever bland annat planerar den lokala pedagogiska planeringen och realiseringsarenan är på elev och lärare nivå vid själva lärtillfället. Linde beskriver även att han kan skymta en fjärde arena, nämligen diskursen om läroplaner. Han menar att den skapas i hur det pratas om läroplansfrågor, vilka som talar och vilka frågor som släpps fram i debatten.

Läroplansteori handlar sammanfattningsvis enligt Linde om vad som uppstår som innehåll för lärande i skolan. Om varför vissa kunskaper väljs ut och räknas som giltig för undervisning, och hur detta skiftar över tid. Läroplaner definierar vad som räknas som giltig kunskap. Linde talar om olika läroplanskoder, dvs. samlande principer för hur urvalsprocesser sker i formulerings-, transformerings- och realiseringsarenor. Det handlar också om lärares handlingsutrymme.

Jag väljer att ta in citatet från ”Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan” (2007) för att visa lite på hur läroplansteorin kan användas. I texten beskrivs två arenor som kan beskrivas med hjälp av teorin, formuleringsarenan (politikerna) och transformeringsarenan (de professionella). Det går även att diskutera maktbalansen i detta citat med hjälp av läroplansteorin. Hur kan verkligheten förändras om maktbalansen förskjuts mellan de två arenorna?

Nuvarande målformuleringar försöker hantera ett intrikat balansproblem mellan det politiska ansvarsområdet och det professionella. De professionella har i sin tur att hantera en komplex verksamhet och behöver ideligen fatta beslut om undervisningen och har därför behov av ”ett friutrymme”. Samtidigt vill staten ha kontroll över vad som sker med utbildningen på sikt. Men om staten kontrollerar alltför rigoröst riskerar undervisningen att ramas in och regleras i en sådan grad att flexibiliteten och ytterst kvaliteten kan bli lidande. Om lärarna å andra sidan har en alltför långtgående frihet att välja innehåll och planera undervisningens genomförande riskeras de utbildningspolitiska målen.

(Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan, 2007 s. 459)

För att ytterligare förtydliga tittar vi tillbaka på bilden som visar på LPP- och IUP processen ovan, se figur 1. Vi översätter den översta raden till formuleringsarenan och de rosa och gröna fälten till mötesplatser mellan transformerings- och realiseringsarenor. Ett mål som en elev skall uppnå har alltså passerat dessa arenor och har följaktligen påverkats i dessa arenor.

Lärarna har i Lpo 94 fått förändrade krav i sin profession skriver Linde (2006) när lärarna själva skall konstruera kurser som håller sig inom ramarna för de centrala mål och begränsningar (läroplan och kursplan), skolplan (kommunens) och skolans lokala arbetsplan. Därtill skall läggas att föräldrar och elever skall ges möjlighet/delaktighet till utformandet av kursen. Jag ser komplexiteten som byggs in via de olika arenor som målen skall passera eller har passerat. Många som skall påverka, många som skall tolka, hur blir utfallet för eleven som hamnar sist i kedjan?

Läroplansteorin använder jag i mitt arbete för att ha som hjälp att beskriva den diskurs som lärarna förhåller sig till och som förväntas styra och skapa elevernas diskurs. Jag ser det nödvändigt att söka så kallade nodalpunkter där de olika diskurserna möts. En nodalpunkt är ett särskilt tecken inom diskursen som andra tecken ordnar sig utifrån, Winther Jørgensen & Phillips (2000). I mitt sätt att se på det är till exempel kunskapsmål ett särskilt tecken, en nodalpunkt, som andra delar av tecken i processen ordnar sig ifrån. I mitt analysarbete kommer jag att söka nodalpunkter, se vilka tecken som framträder och hur andra tecken ordnar sig utifrån dessa. Jag återkommer till vilka nodalpunkter jag funnit i mitt empiriska material i resultat och analysdelen. Jag låter läroplansteorin möta diskursanalysen och använder läroplansteori för att beskriva hur diskursen byggs upp av yttre ramar. Dessa förstås sedan av oss på olika sätt utifrån var i transformerings- eller realiseringsnivån vi befinner oss. Där skapar vi lärare våra diskurser och eleverna sina. I denna uppsats är avsikten att jag främst ska beskriva elevernas diskurs. Jag kommer även att reflektera något kring hur makt och vetande i relation till varandra skapar elevernas sanning, deras diskurs. I den reflektionen lutar jag mig mot Michel Foucault (2008). Återkommer till honom nedan.

Tidigare forskning

I detta avsnitt lyfter jag fram de forskare som gjort studier som är av intresse för mig i detta arbete och som jag kommer att koppla samman mina resultat med i slutdiskussionen.

Forskning som anknyter till det diskursanalytiska fältet

För att finna tidigare forskning inom ämnet och läsa forskning som berör de begrepp jag själv bygger min forskning på har jag sökt på ord och begrepp som bedömning, mål, planering och kombinerat dem med elev, diskurs och läroplansteori. Jag har använt <http://scholar.google.se/> samt <http://libris.kb.se/> i mitt sökande. ERIC databas har jag också undersökt men haft ringa framgång. Det har inte varit lätt att finna forskning som utgår från elevernas diskurser i databaserna. Jag finner stöd då jag läser Skolverkets kunskapsöversikt ”Stödja och styra – om bedömning av yngre barn”

(2010b). Där står att läsa att det inte finns mycket forskning på området om bedömning av barn ännu, särskilt inte när det gäller yngre barn.

Jag har funnit forskaren Eva Riesbeck (2008) på google scholar med hjälp av sökorden diskursanalys+matematik+ avhandling. Hon diskuterar i sin avhandling hur skapande av diskurser kan utveckla matematiken. Det vill säga kan språket och en förändring diskursivt hos elev och lärare föra kunskapen framåt i matematiken. Hon för flera diskussioner kring hur språket formar diskursen och hur viktig begreppsmedvetenheten är för att eleven skall bli delaktig i diskursen. I hennes fall handlar det om matematik, men jag anser att det är överförbart i vilken didaktisk miljö vi än rör oss i. Jag funderar på om vi kan medvetandegöra eleverna, på det sätt som hon för fram, i en LPP. Det gäller att arbeta på djupet med begreppen och få in dem i LPP-arbetet. Vi bör titta på begreppen vilka aspekter de innehåller och utgå från dem. Med aspekter menar jag de viktiga beståndsdelar som bygger upp ett begrepp. En enkel beskrivning är att aspekterna addition, subtraktion, multiplikation och division bygger upp begreppet räknesätt.

I sin avhandling lyfter hon även problematiken med de allmänt hållna styrdokumentet;

”Det som också kan konstateras är att centrala läroplaner inte ger den hjälp åt lärare som skulle behövas när undervisning ska genomföras i den mycket specifika kontext som ett matematikklassrum utgör. Läro- och kursplaner är ofta för allmänt hållna och de ger lärare stor handlingsfrihet (Lpo 94; Skolverket, 2000) (Riesbeck, 2008 s. 10)

Här möter hon läroplansteorin i citatet och jag tänker att det ligger mycket i vad Linde (2006) säger om att det eventuellt finns en fjärde arena, diskursen om läroplanen. Hur pratar vi om läroplaner? Vem talar och vilka frågeställningar släpps fram i samtalen?

Forskning som anknyter till läroplansteori

Med hjälp av sökorden målrelaterad + bedömning + läroplansteori fann jag Jörgen Tholin (2006) som beskriver i sin avhandling ”Att kunna klara sig i okänd natur” hur lokala arbetsplaner och betygskriterier i det målrelaterade betygssystemet har växt fram. Han ser sin avhandling som ett bidrag till forskningen då det är viktigt att undersöka vad som händer när riksdagen 1994 beslutar att elever skall ges målrelaterade betyg, men att målen för detta inte regleras centralt utan lokalt. Avhandlingen är en fortsättning på en licentiat som Tholin lade fram 1996. Det finns enligt Tholin två skäl att undersöka detta; dels att lärare i Sverige har lagt ned oerhört mycket tid till att formulera lokala styrdokument. ”Det är alltså inte en slump vad som står eller vad som inte står i dem” (Tholin, 2006, s. 34). Han lägger fram en överslagsräkning på hur mycket lärartimmar som lagts ned på att formulera lokala arbetsplaner. Trots att han räknar lågt så hamnar han på en miljon

arbetstimmar (dessutom räknar han endast på de betygssättande skolorna, detta arbete har ju även pågått på alla övriga skolor). Det andra skälet att undersöka detta är enligt honom att dessa styrdokument är skolans officiella dokument. Det är dessa dokument som den som bedöms skall uppfatta att de blir bedömda utifrån. Jag finner det intressant att han ser att varken politiker, statliga myndigheter eller forskning visat dessa lokala arbetsplaner något större intresse. Han konstaterar även att när Skolverket gör sin lägesbedömning 2004 så lyfter de fram att lärarna har för dåliga kunskaper i att söka information. Lärarna behöver utbildas i detta. Det är intressant, skriver Tholin, att det inte är ”uppgiften att tolka målen, konkretisera dem till undervisning och utvärdera resultatet i förhållande till kursplanens mål” (Tholin, 2006, s. 108) som lyfts fram som det svåra i uppdraget att vara lärare. Han ser några positiva utvecklingssteg mellan sina respektive undersökningar; det diskuteras på senare tid allt mer och på allt fler skolor om mål, måluppfyllelse och bedömning i ett målstyrt system.

Trots att Tholin undersöker fjortonåringar som skall få betyg för första gången ser jag en koppling mellan hans forskning till min uppsats. De lokala styrdokumenterna har utarbetats även för de yngre åldrarna och krav på skriftlig dokumentation utifrån dokumenten finns. LPP är en stor del i de lokala styrdokumenterna. Han söker i sin forskning efter det elev och föräldrainflytande som eftersträvas i grundskoleförordningen, men finner få eller inga spår av det. Det ser han som ett stort misslyckande då en av de viktigaste intentionerna med det nya betygssystemet var att eleverna skulle vara delaktiga i hela processen med konkretiseringen av de centrala styrdokumenterna. Läraren får här en unik maktställning över betygssättningen då eleverna inte får möjlighet att förstå och få insyn i mål och kriterier på det sätt som var avsett. För att beskriva vad som ligger till grund för det som sker i skolorna använder han läroplansteori. Tholin kritiserar hur maktförskjutningen mellan formuleringsarenan till realiseringsarenan gått till, hade inte den genomgripande förändring som det var, egentligen krävt klara direktiv kring vem som förväntats göra vad? Avslutningsvis funderar han om den dåliga kvalitén på de lokala styrdokumenterna kan vara en slags tyst protest mot ”ett skolsystem som lägger till allt fler arbetsuppgifter till lärare utan att ta bort några gamla” (Tholin, 2006, s. 171).

Jag söker vidare i google scholar på orden målrelaterad + bedömning men förändrar läroplansteori till läroplansanalys och finner då Ann Christine Vallberg Roth & Annika Månsson, Göteborgs universitet (2008) som i sin artikel ”Individuella utvecklingsplaner som uttryck för reglerad barndom” berättar om hur IUP:s lokala utveckling enligt Lpo 94 har påverkat elevernas målbeskrivningar och bedömningar. Här beskriver de med hjälp av något de själva kallar ”en form av läroplansanalys” hur det nya skolsystemet efter reformen med Lpo 94 är uppbyggt och att det får konsekvenser för hur olika skolorna blir för eleverna beroende på vilken skola de går i och vilka

lärare som tolkat målbeskrivningen. Maktfördelningen i skolan beskriver de som att staten är det yttersta ”maktcentrumet”. De fortsätter sedan sin analys med att ta hjälp av Göran Linde som beskriver hur maktfördelningen förskjuts ner mot den lokala skolan och läraren, eleven och vårdnadshavaren som skall vara delaktiga i att välja ut innehåll och koppla till målen. Kopplingen till min uppsats är perspektivet på maktfördelning och vilka konsekvenser tolkningen av styrdokumentet får för eleven.

Slutligen söker jag på <http://libris.kb.se/> och använder sökorden lärande + bedömning med tanken att detta kopplar bedömningen till målen. Detta leder mig till Anders Jönsson och Gunilla Svingby (2008), vilka skriver i sin rapport ”Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan” att det skett en förändring av den politiska styrningen av skolan de senaste tio åren. Bland annat har förändringen inneburit ett ökat lokalt ansvar. Den tidigare regelstyrningen har bytts ut mot mål- och resultatstyrning i den senaste läroplanen Lpo 94. Detta har i sin tur inneburit att målen för elevernas utveckling både har blivit komplexare och mer dynamiska. Komplexiteten i målen gör att bedömningen blir svår att utföra, dessutom finns en alltför otränad lärarkår i detta arbete. Motsvarar verkligen bedömningen läroplanernas och kursplanernas mål frågar sig författarna. De fortsätter med att lyfta att forskningen inom området är alltför blygsam och hänvisar till Högskoleverkets utredning som gjordes 2005. Syftet med Jönssons och Svingbys rapport är att reda ut hur prov skall utformas för att testa hur väl eleverna uppnår målen. Det är av intresse att följa deras undersökning då de tittar på kopplingen mellan elevernas situation och styrdokumentet och hur lärarna försöker lösa den komplexa uppgiften.

Jag finner det även intressant att läsa Anders Jönssons (2009) studier kring lärande bedömning i hans bok ”Lärande bedömning”. Han beskriver till en början lärande bedömning genom att göra en jämförelse med att ta hjälp av en karta där målet finns utritat. Då kan läraren, enligt honom, ge en tydlig återkoppling precis till var eleven befinner sig på sin väg mot målet. Det finns även en god möjlighet att beskriva vilken väg eleven kan välja för att nå målet. Denna bedömning kan även kallas formativ. Den lärande bedömningen innebär alltså att du som lärare tar reda på var eleven befinner sig och ger en tydlig återkoppling om detta till eleven. Läraren har sedan som uppgift att hjälpa eleven att nå målet med kartans information till hands. Jönsson ställer sig sedan frågan om läraren kan och bör kommunicera förväntningarna till eleverna genom att visa och berätta mål och kriterier i förväg. Det beror på vilket perspektiv läraren har på lärande menar Jönsson. Jag tänker att eftersom Lpo 94 vilar på sociokulturellt perspektiv, Vygotskij (2001) så är det lämpligt att följa det perspektivet och därmed arbeta med att kommunicera mål och kriterier till eleverna. Att språket som verktyg och andra verktyg för lärande som exempelvis kommunikation är viktig lyfter Jönsson (2009) via bland andra Vygotskij och Säljö. Lärarnas tysta kunskap som används vid bedömning

bör förtydligas med hjälp av kriterier menar Jönsson. Jönsson beskriver hur ”tyst kunskap” växer till något helt annat när den benämns och får ett språk, som Arkimedes gjorde när han formulerade Arkimedes princip. ”När principen formulerats språkligt, kan man lyfta kunskaperna ur deras ursprungliga kontext, så att de därmed blir möjliga att diskutera och reflektera kring.” Jönsson (2009, s. 30). För att kunna arbeta på ett bra sätt krävs tydliga kriterier på hur resultaten kommer att bedömas. Jönsson (2009) har i sin egen forskning visat att kriterier som dessutom åtföljs med konkreta exempel på hur resultatet *kan* se ut påverkar studenternas resultat avsevärt. Ännu bättre blir resultaten om läraren visar på hur resultaten kan variera, och visar flera olika elevexempel med *olika* kvaliteter. På detta sätt kan eleverna få en förståelse för vad de olika kriterierna egentligen innebär och hur de kan påverka sina resultat och sitt lärande.

Jönsson (2009) ser dock problemet med att formulera en tydlig karta för eleverna då kopplingen mellan mål och betygskriterier i den svenska skolan inte är särskilt tydlig, han syftar då på Lpo 94. Det framgår inte i kursplanerna exakt vilka kriterier som skall tillämpas i de mål som skall bedömas. Kriterierna är enligt Jönsson inte kriterier utan nivåbeskrivningar. Jönsson betonar lärarkårens svårigheter att arbeta utifrån det material de har att tillgå och han hänvisar till SOU 2007:28 som utreder Lpo 94. Utredningen har lett till många förändringar som nu kommer börjar nyttjas i och med att Lgr 11 träder i kraft.

I arbetet med att förmedla vilka mål eleverna skall nå, hur de skall jobba mot dem och vilka kriterier de kommer att bedömas utifrån kan lärarna prova att följa det som beskrivs av Stone Whiske i ”Teaching for understanding”, Open University (1999) och Jönsson (2009). Det projektet visade att kunskapsinhämtandet följer en viss progression. Först presenteras planeringen och elevernas undervisning börjar. Då startar en period som Jönsson kallar ”stöka runt”, här har eleverna inte förstått vad målen innebär och inläringen är låg. Så småningom och med rätt ledning där eleverna kan se kopplingen mellan undervisningens innehåll och deras egna erfarenheter och intressen, så kommer förståelsen för målen och vilka förväntningar som finns på eleverna. Nu kan elever och lärare starta ett fruktsamt arbete där bedömning och feedback av elevernas prestationer leder utvecklingen framåt.

Christian Lundahl (2006) beskriver i avhandlingen ”Viljan att veta vad andra vet” både sin egen och andras strävan att söka vetskap om vad som påverkar vad i elevens lärandeprocess och tittar särskilt på bedömningen av kunskaperna. Faktorerna är många och han använder läroplansteorin för att särskilja arenorna som påverkar utvecklingen av skolan och lärandet. Enligt Lundahl var poängen med Lpo 94 att lärare skulle arbeta mer med att tolka resultat och föra kollegiala samtal om mål och kriterier. Nationella prov infördes för att lärare skulle ha stöd i sitt tolkningsarbete och i

sina diskussioner. Lärarna skulle utveckla skolan och Skolverket skulle finnas med som stöd. Utvecklingen har gått mot en allt mer kontrollerad verksamhet samtidigt som lärare och elever skall arbeta demokratiskt, välja innehåll och arbetsformer.

I bedömningsprocessen vill Lundahl lyfta fram överblicken som en viktig funktion. Möjlighet till överblick skapas vid bedömningen och överblicken kan dessutom länka olika institutioner till varandra så de kan samordna sig skriver Lundahl. Vetandet, fortsätter han, är viktigt för det gemensamma språket. Det håller ihop institutioner, arenor - min kommentar, och språket dem emellan. Metalärande, att själv tänka om sitt lärande, funderar Lundahl kring. Till exempel skriver han så här om metalärande, han ser att eleven får jobba med ett metalärande om sig själv som lärande och kunskapande subjekt: ”Bedömningar kan alltså sägas, på gott och ont, understödja ett lärande om individers förhållande till kunskaper och till en ordning byggd på hur mycket kunskaper de enskilda individerna ansetts ha.” Lundahl (2006, s. 418). Om vi ser bedömning som en form av kunskap så är det intressant att fundera via läroplansteorin varför skolan skall främja denna kunskap samt titta på hur bedömningsförfarandet betonas – summativa eller formativa bedömningar. Jag ser den summativa bedömningen som mer kontrollerande och den formativa bedömningen mer öppen för deltagande i sitt eget kunskapande/lärande. Lundahl (2006) skriver även att ” Bedömningen talar om vilka kunskaper som är viktiga i skolan och vilka som inte är det (därmed inte sagt att bedömningar är de enda handlingar som kan fylla denna funktion).” (s. 419), detta lägger makten för innehållet på de överordnade tänker jag, vilket även Lundahl skriver. Han menar att den kunskapssyn som förmedlas via bedömningsförfarandena inte stämmer överens med de ambitioner som uttryckts i styrdokumentet. Bedömningen är dock en viktig kugge i hela skolutvecklingen och den måste diskuteras vidare. Den påverkar i alla arenor och det bör vi vara medvetna om.

Forskning som anknyter till syftet

John Hattie (2009) har gjort en omtalad forskningsöversikt där han bearbetat 50000 studier på över 80 miljoner elever i engelskspråkiga länder i syfte att lyfta fram vad som har positiv respektive negativ effekt på elevers lärande. Jan Håkansson (2011) har översatt och sammanfattat översikten till svenska förhållanden. Det som tilltalar mig med denna studie är att Hattie uttrycker att ett syfte med studien är att synliggöra lärandet för både elever och lärare. Han säger att undervisning handlar om att läraren ska ta fram kunskap om hur eleverna lär sig och att läraren förhålla sin undervisning till den kunskapen. Därför måste det finnas en öppen kommunikation mellan lärare och elev som behandlar just kunskapsinnehåll, undervisning och vilket lärande som sker eller inte sker.

The remarkable feature of the evidence is that the biggest effects on student learning occur when teachers become learners of their own teaching, and when students become their own teachers. When students become their own teachers they exhibit the self-regulatory attributes that seem most desirable for learners (self-monitoring, self-evaluation, self-assessment, self-teaching). Thus, it is visible teaching and learning by teachers and students that makes the difference. (Hattie, 2009, s. 22)

Studien har kritiserats för hur effektgränserna har bestämts. Jag väljer att se på vad hans studie indikerar i stora drag och just de faktorer som jag studerar, nämligen huruvida elevernas och lärarnas arbetsprocesser kan påverkas.

När det gäller begreppsbildning och metakognition bör även Vygotskij nämnas. Tänkande och kommunikation diskuteras av Vygotskij (2001). Han skriver att ”tänkandets utveckling är beroende av språket, som är tänkandets verktyg...” (a.a. s. 165). Vygotskij diskuterar fortsatt begreppsbildning och hur den processen går till; de nya orden, begreppen, som eleverna möter måste först generaliseras elementärt och sedan via en lång process gå igenom allt högre generaliseringar. Denna process måste samverka med medveten uppmärksamhet kring begreppen fortsätter han, det logiska minnet måste medverka liksom abstraktions-, jämförelse- och särskiljandeförmågan. Vygotskij skriver även om att ”Pedagogiken bör inte orientera sig mot gårdagen i barnets utveckling utan mot morgondagen” (a.a. s. 334). Inläringen är fruktbar endast om vi håller oss innanför de trösklar som markerar lägsta tröskel för inläring och högsta tröskel för inläring.

I rapporten om Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner ”En uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen” Skolverket (2010 a), skriver utredarna att den moderna pedagogiken och läroplanen förutsätter att eleverna klarar att bedöma sig själva, att de kan delta i en metakognitiv process. De beskriver även att eleverna saknar en god bild av så väl undervisningsmål som nationella mål. Målen är alltför formellt beskrivna, saknar förankringsinriktning och de är inte kontinuerligt återknutna till eleverna. Det blir på detta sätt svårt för eleverna att göra en egen bedömning av sitt arbete som skall göras i förhållande till undervisningsmål, kursplanemål och läroplansmål. Eftersom eleverna, enligt forskning om formativ bedömning och även i läroplanen, skall ges möjlighet till metakognitiv utveckling så krävs det nu stöd till eleverna så de kan utveckla en insikt om sitt eget lärande och sina framsteg. Formativ bedömning är en bedömning som ger tydlig återkoppling till dina resultat och du får veta vad du skall vidareutveckla för att lyckas ännu bättre, kallas även lärande bedömning. En annan vanlig form av bedömning är summativ bedömning som ger dig återkoppling hur du har lyckats här och nu, ett summerande resultat, genom exempelvis ett provresultat. För ytterligare beskrivningar av

bedömningsformerna, se Anders Jönsson (2009). Senare i rapporten återkommer författarna till vikten av formativ bedömning och metakognitivt lärande:

De skriftliga underlagen för elevers självreflektion ger som regel inte det stöd som eleven skulle behöva för ett metakognitivt lärande, det vill säga att utveckla förmågan att bedöma det egna lärandet i förhållande till olika målrelaterade kriterier och andras bedömningar. I materialet finns samtidigt enstaka exempel som avspeglar betydelsefulla effekter av ett sådant stöd. (Skolverket, 2010 a, s. 71)

Rapporten finner jag intressant för min studie då den lyfter problematiken med elevernas diskurs och styrdokumentens diskurs. Här kan även läroplansteorin komma till användning när jag diskuterar hur arenorna syns i diskurserna.

Avslutningsvis återkommer jag till Michel Foucault (2008). Han understryker vikten av att när forskaren söker diskursen skall hon inte bara lyssna till vad som sägs eller hur det sägs, lika viktigt är att se vad som inte sägs eller hur kroppar markerar på olika sätt. De sociala relationerna är viktiga att iaktta! Han fortsätter att fundera kring att det i diskursen pågår en maktkamp. Diskursen är en operator för maktförhållandena. Med hjälp av dessa tankar kan jag alltså kanske finna maktkamp både inom och mellan diskurserna?

Kapitel 3 Metod

I detta kapitel skriver jag fram den metod jag använt när jag tagit fram och bearbetat mitt material. Här beskrivs urvalsmetoder, hur jag genomfört undersökningar och hur jag hanterar undersökningsmaterialet inför resultat och analys.

Mats Börjesson (2003) råder till att forskaren bör läsa in sig på teori och perspektiv innan empiriinsamlingen startar. Detta ska forskaren göra då alla former av texter kan räknas tillhörande och skapande av en diskurs. En text kan vara bilder, observationer, böcker, artiklar, intervjuer med mera. För att söka ”sanningen”, den verklighet som blir synliggjord för mig som forskare inom denna diskurs, som den undersökta klassens elever befinner sig i kommer jag att använda mig av diskursanalys, Börjesson (2003) och Winther Jørgensen & Phillips (2000). Jag kommer att använda mig av följande texter som min empiri; läroplan med tillhörande dokument, kursplan, LPP, elevers arbetsböcker, elevtexter och fokusgruppsintervjuer.

Urval

Metod

När det gäller den diskursanalys jag har valt att göra är det till en början urvalet av vilka texter som skall ingå i analysen som varit viktig. Urvalet har i stora drag skett utifrån de forskningsfrågor jag ställt. Forskningsfrågorna hjälpte mig att välja ut texter från elevgrupper, både från skriftliga svar på frågor jag ställt och fokusgruppsintervjuer. Jag gjorde valet att använda fokusgrupp som metod då jag sett hur den kan ge djup åt de åsikter som framkommit vid den skriftliga beskrivningen som eleverna gjort, Wibeck (2010).

Jag har även valt texter från läroplaner och andra texter som ansluter till dem. När jag skriver fram de diskurser som framträder från elevernas texter och texterna i styrdokumentet kommer jag att söka nodalpunkter, ”punkter” där diskurserna möts. Jag har även för avsikt att se om makt framtonas i diskurserna eller dem emellan. Enligt läroplansteorin kommer jag att titta på de olika arenor där diskurserna kan påverkas.

Elevgrupp/ Elevtexter

Skolan där undersökningen kommer att genomföras är en medelstor innerstadsskola med klasser från förskoleklass till år fem. Klassen jag har valt att arbeta med har en lärare som följt Stockholms Stads utbildningsstöd i BLOPP (Bedömning och Lokal Pedagogisk Planering). Jag känner alltså till att läraren har arbetat med LPP i någon mening. Åldern på eleverna, årskurs fyra, är sådan att jag förväntar mig att de kan uttrycka sig tydligt i sina upplevelser, tankar och åsikter. Eleverna är för mig okända, jag känner igen några ansikten, men vi har inte mötts tidigare i någon undervisningssituation. Enligt huvudläraren i klassen har de arbetat medvetet mot mål och bedömning med arbetsplaner i några ämnen och de har haft återkommande uppföljningar av målen under nästan ett läsår. De arbetar enligt den process som LPP föreskriver, se ovan i teoriavsnittet. Klassläraren benämner dock inte processen som LPP för eleverna.

De texter som skall ingå i diskursanalysen har skapats dels via frågor som klassen svarat skriftligt en och en på, se bilaga 1, dels via fokusgrupper, bilaga 2 och 3, som ett urval elever deltagit i. Jag återkommer till detta under rubriken ”genomförande”. De flesta texterna kommer jag att återberätta som narrativer, men ibland återger jag citat då det är meningsbärande tankar som skall återges.

Styrdokument

Utifrån mitt forskningsområde har jag gjort ett urval av de texter som behandlar planering och i vissa fall bedömning, sammanfattningsvis områden som berör processen med LPP. I planeringsprocessen ingår bedömningen som en stor del. Jag har valt att presentera de flesta texterna i form av citat då jag finner sättet att skriva dessa texter som viktiga i tolkningen. I tolkningsarbetet kommer jag att behöva citaten för att kunna göra mina jämförelser. Somliga texter är narrativer skapade av mig utifrån min tolkning av texterna.

Fokusgrupper

Urvalet till fokusgrupper gjordes genom ett antal frågor som ovan nämnda klass fick besvara. Utifrån hur de uttryckte diskurserna styrde det mitt urval av elever som fick delta i fokusgruppen. Det fanns en oro hos mig att missa viktiga informanter. Jag försökte hålla en medvetenhet kring detta i mitt urval av textförfattare som fick delta i fokusgruppen. Efter genomförd fokusgrupp och transkribering av densamma upplevde jag att min ringa erfarenhet hade urholkat elevernas möjligheter att beskriva sin diskurs på det sätt jag eftersträvat och jag genomförde av den anledningen ännu en fokusgrupp. Förhållandena kring urval och lokal var desamma, jag valde dock fyra nya elever för att ge fler möjlighet att beskriva diskursen. Jag kommer att använda transkriberingar från båda tillfällena när jag genomför min analys.

Dessa texter återges som narrativer, men ofta förekommer citat då dialogen mellan eleverna berättar mycket om diskursen.

Genomförande

Jag läser i Metodpraktikan (Esaiasson 2007) att det i teoriutvecklande studier, när forskare arbetar empiriskt, är bättre att ha ett litet antal fall med mycket information. I min studie följer jag en klass och låter dem uttala sig i första hand skriftligt på några få övergripande frågeställningar. För att få ett litet antal fall med mycket information går jag vidare med urvalsprocessen. Enligt Christer Stensmo (2002) och Inge Carlström (2006) gör jag ett strategiskt urval då jag i min forskning arbetar med en särskild klass som passar mitt ändamål. Även när det gäller vilka elever jag intervjuar kommer jag att göra strategiska urval. Jag kommer att arbeta ideografiskt då jag enligt Stensmo (2002) ”... har som mål att beskriva det säregna, unika hos det som studeras” han fortsätter ”Den idiografiska vetenskapen strävar efter kunskap om singulära händelser, söker *ändamålsförklaringar*. Dess svar på frågan varför är att man söker *förståelse* av vilken *mening* eller *innebörd* studerade händelser har i det sammanhang i vilket de förekommer” (s. 11).

Den empiriska undersökningen har skett i två steg. Jag har till att börja med låtit eleverna först beskriva sin arbetsprocess i en kort skrift, för frågeställningar se bilaga 1. Med i bilaga 1 finns även ett elevexempel på hur svaren kunde se ut. Att låta eleverna skriva ner sina tankar är något som jag får stöd av från Esaiasson (2007). Författarna skriver där att det är fördelaktigt att kombinera fokusgrupper med annat material. Det kan endera förstärka redan tidigare aningar ur det material forskaren har samlat in eller starta upp för nya frågeställningar. Jag använde elevernas texter för att skapa frågeställningarna till fokusgruppen. Fokusgrupperna valdes ut genom ett strategiskt urval, Stensmo (2002). Jag valde ut de som beskrivit sina tankar om mål på ett sätt som visar på reflektion och möjligen metakognitivt tänkande. Två flickor och två pojkar valdes ut till varje grupp. Det rekommenderas en gruppstorlek runt fyra till sex personer av Esaiasson (2007). Esaiasson skriver även om lokalens betydelse vilket jag tagit hänsyn till. Vi genomförde fokusgruppen i ett för dem känt klassrum med ett runt bord där alla kunde känna sig lika välkomna. Inga maktpositioner kunde tas utifrån rummets beskaffenhet. För mitt minnes skull, och inför analysen, spelade jag in intervjutillfället med hjälp av en diktafon. Mina frågeställningar inför mötet låg på ett papper framför mig och jag lade fram en arbetsplan till eleverna, som de nyligen arbetat med, samt en bok som eleverna använder till utvärdering av arbetsområden. Utifrån detta skulle de få beskriva hur en

arbetsprocess går till när de arbetar med ett arbetsområde. Vi samtalade först om vardagliga ting, provade de tekniska hjälpmedel jag hade med och startade därefter fokusgruppssamtalet. För frågeställningar se bilaga 2. Som jag beskrev ovan upplevde jag denna första fokusgrupp som ofullständig på grund av mitt sätt att hålla intervjun, jag valde därför att genomföra ännu en intervju. Frågeställningarna riktades mer mot mål, se bilaga 3. Min egen hållning inför den nya omgången var att vara mer återhållsam och låta eleverna komma till tals utan att jag kommenterade och lade mig i vilket var problemet i den första omgången. Wibeck (2010) lyfter problematiken med att ha för många frågor att hålla sig till som samtalsledare. Det blir lätt att fokus hamnar på att ställa frågor och att forskaren missar deltagarnas berättelser, aspekter som kanske är mer intressanta än de som jag som forskare tänkt ut. Jag försökte därför i min andra fokusgrupp ha ett annorlunda förhållningssätt, låta eleverna berätta även om det inte riktigt höll sig inom de ramar jag söker kunskap om. När det gäller intervjutillfället har intervjuaren många saker att förhålla sig till för att se vad som påverkar gruppens svar. Wibeck (2010) framhåller även att forskaren skall fundera kring hur gruppens strävan efter att höra till gruppen och inte utmärka sig kan påverka, hur flyter kommunikationen i denna grupp, bildas en för hög samhörighet i gruppen – groupthink?

Fokusgrupperna kommer att transkriberas, tematiseras och tolkas. Winther Jørgensen & Phillips (2000) förespråkar att forskaren utför sin transkribering i förhållande till sitt forskningssyfte. När jag gjorde min transkribering av fokusgruppen valde jag att skriva ut när någonting betonades, eller när en tydlig känsla åskådliggjordes. Känslor och betoningar påverkar analysen av diskursen och jag har därför gjort det valet. Ett flertal citat från transkriberingarna av fokusgruppen förekommer. Forskaren, det vill säga moderatoren i fokusgruppen benämns L i citaten och eleverna benämns P1, P2, F1, F2 o s v.

I min analys kommer jag sedan att arbeta med narration det vill säga först försöka fånga in den som lyssnar i den berättandes perspektiv och därefter få in läsaren i skrivarens perspektiv, Börjesson (2003). Lyhörighet måste vara en dygd i detta arbete! Börjesson understryker även att det är viktigt att forskare vet varför man gör det man gör. Av den anledningen bör teori och perspektiv vara i stort klart innan forskaren igångsätter insamlandet av empiriskt material. Jag har valt att arbeta utifrån det tankesättet.

Materialbearbetning

Börjesson (2003) beskriver hur jag kan skapa narrationer när textmaterialet skall analyseras. Det gäller att gallra och göra tematiseringar och dramatisera skeendena som presenterats i texterna. Tidpunkterna för skeendenas ordning är viktig och jag måste arbeta som lyssnare med att dras in berättarens perspektiv. Här gäller även att i nästa steg som skrivare att dra in läsaren i detta perspektiv. I det arbetet måste forskaren vara noga med att beakta sin roll. Han lyfter även att det är forskaren som gör kategoriseringar och tolkningar. Forskaren måste göra något av sitt insamlade empiriska material. Vilka relationer uttrycks i och mellan diskurerna? Finns det maktförhållanden som utkristalliserar sig? Vilka kategoriseringar synliggörs för forskaren?

Jag har som tidigare nämnts valt att arbeta diskursanalytiskt med min problemställning och följande frågor har jag konstruerat med hjälp av Fejes (2009). I analysen kommer jag att nyttja dessa frågor för att komma in i materialet, göra tolkningar och skapa narrationer:

- Vad sägs om processen i texterna?
- Hur talas det om processen?
- Vad framställs som normal process?
- Vilken process framträder?
- Vilken process utesluts eller exkluderas som onormal?
- Framträder några nodalpunkter? Vilka?

Omarbetat efter Fejes (2009, s. 88)

I analysen kommer jag även att ta hänsyn till i vilken arena, enligt läroplansteorin, som olika texter skapats eller skapas i.

Wibeck (2010) påpekar att forskare gärna kan kombinera olika typer av analyser, det kan vara bra att vara orädd inför olika analysingångar för att finna fokusgruppens egentliga budskap, den diskurs de beskriver. Fokusgrupper ger en mängd data och bearbetningen kan ge bekymmer i starten när analysen skall inledas. Hon ger tipset att dela in materialet i olika teman. Med hjälp av mina frågeställningar ovan kommer jag att nogsamt läsa igenom mitt material och söka teman som framträder. Mina teman kommer jag därefter att beskriva för läsaren och analysera utifrån de forskningsfrågor jag ställt.

Eleverna och läraren skapar i sitt arbetsförhållande en diskurs av vad LPP är. Börjesson (2003) har tolkat Foucault att världen blir olika beroende på vilken perspektiv vi betraktar den med eller

genom. Jag måste använda en metod som hjälper till att belysa detta perspektiv som skapas av läraren och försöka se hur elevens upplever det perspektivet. Diskursanalysen i kombination med läroplansteorin kommer att hjälpa mig med det. Även det maktperspektiv som Foucault (2008) beskriver kommer att beaktas.

Börjesson & Palmblad (2007) beskriver diskursanalysen som att det är en helhet av analys ”inte en procedur där insamling av fakta kommer först och analys därefter.”(s. 16). Jag låter mig därför påverkas under hela forskningsprocessen och skapar allteftersom min analys av diskursen. På transformeringsarenan skapar läraren en diskurs av vad LPP är vilket jag dock inte kommer att undersöka i denna uppsats.

För tolkningen använder jag diskursanalys. Det material jag insamlat kategoriseras och tolkas. De kategorier som särskiljer sig som giltiga måste framtonas i resultaten, men även de som hamnar utanför kan vara värda att lyfta. Esaiasson (2007) påminner om att forskaren måste sträva efter att förstå informanternas värld som de upplever den. I mitt arbete med att tolka och analysera resultaten kommer jag att använda det arbetssättet. Börjesson (2003) beskriver analysprocessen som en narration, ett varsamt återberättande av berättarnas texter. Vad uttrycker texterna? Urskiljer sig likheter eller skillnader?

För att kunna diskutera mina data kommer jag att först redovisa min tematiska indelning av texterna. Härvid framträder diskurserna. Därefter följer en analys av denna tematiska indelning där jag söker likheter, skillnader och nodalpunkter diskurserna emellan. Diskussionen tar sedan vid och jag gör jämförelser med tidigare forskning, styrdokumentens avsikter och elevernas diskurser.

Tillförlitlighetsfrågor

I tolkningsprocessen har jag förstått att är det viktigt att jag som forskare inser att jag i mig själv agerar som ett mätredskap när jag formulerar forskningsresultaten. Allt jag står för, värderingar, historia, utbildning, livsfas mm riskerar att färga mina resultat, Börjesson (2003). Jag har för avsikt att förhålla mig neutralt till mina resultat i in analys, men inser att det kommer att finnas svårigheter utifrån vad Börjesson säger. Att arbeta med fokusgrupper med sådant smalt urval som en klass säger endast någonting om den enskilda gruppen. Giltigheten vad gäller studierna på elevgruppen kan därför endast sägas gälla just denna grupp. Studien berättar om hur det ser ut i en process där vi byter läroplan och generellt i skolvärlden börjar arbeta in att arbeta målstyrt. Dock kan den studie

jag gör på styrdokumentens texter sägas vara mer generella och giltiga i ett större sammanhang än vad elevtexterna gör.

I urvalsprocessen har jag valt att inte arbeta med min egen klass eftersom jag har för stor kunskap om dess deltagare. Risken är att mina förkunskaper om eleverna, och de arbetssätt vi har på skolan, färgar resultaten. Mer om det nedan.

I viss mån förekommer triangulering då eleverna dels uttrycker sig skriftligt och dessutom ges möjlighet att uttrycka sig i fokusgrupp. En av mina avsikter med att ha både skriftliga åsikter och fokusgrupp har varit ge undersökningen mer validitet.

I en fokusgrupp med flera deltagare ställs krav på medvetenhet på interaktion i olika nivåer. Hur påverkar deltagarna varandra sinsemellan? Vilken relation finns mellan forskarens, det vill säga mitt syfte och fokusgruppens agerande? Vilka förväntningar har deltagarna på vårt möte? Hur tänker de om vad jag som forskare vill ha för resultat? Inspirationen till dessa frågeställningar har jag fått av Wibeck (2010). Jag har försökt hålla en hög medvetandegrad kring frågeställningarna vid analysen av materialet. Klassen jag undersökt är inte min egen, men jag är inte ett okänt ansikte för dem och detta kan naturligtvis påverka vad som yttras eller inte yttras. I genomförandesituationen upplevde jag ibland att det fanns elever som ändrade uppfattning utifrån vad kamraterna sa. Jag kommer att ha detta med mig vid analysen.

Mina resultat kommer inte att vara generaliserbara. Jag kommer endast att kunna säga något om det jag observerar på den platsen jag undersöker. Jag är medveten om att jag under hela forskningsprocessen kommer att påverkas av de diskurser jag tar del i och att det förmodligen kommer att påverka min analys.

Etiska aspekter

När det gäller de etiska aspekterna har jag tagit del av Vetenskapsrådets (2002) publikation där de beskriver forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsforskning. Utifrån informations- och samtyckeskravet har elevernas föräldrar i den undersökta klassen blivit informerade, dels vid ett föräldramöte och dels via information i ett veckobrev, om det innehåll fokusgruppen kommer att beröra, samt syftet med denna studie. Elever och föräldrar har informerats att de skall meddela om de hyser minsta fundering eller oro kring studien. Informationen berörde även studiens innehåll, i försiktiga ordalag för att inte störa den kommande enkäten och fokusgruppen, samt hur enkät och fokusgrupp kommer att gå till. De har även delgetts information om att de när som helst kan dra sig ur studien. Då jag bedömer att innehållet i

fokusgruppen eller enkätstudien inte kan påverka deltagarna menligt eller att innehållet de bidrar med kan vara kränkande på något sätt har jag valt att inte gå vidare med att samla in underskrifter från deltagarnas förmyndare för samtycke. Konfidentialitetskravet har jag tagit hänsyn till när jag arbetat med att skydda deltagarnas integritet. Det har jag gjort genom att jag endast benämner dem exempelvis P1 där P står för pojke och F2, där F står för flicka. Siffrorna skiljer eleverna åt. Nyttjandekravet kommer inte att beröras då inga personuppgifter är insamlade. De uppgifter som är insamlade kommer endast att nyttjas för forskningsändamål, absolut inte för kommersiellt bruk.

Kapitel 4 Resultat

Beskrivning av data/empiri

I bearbetningen av intervjumaterialet har ett antal teman utkristalliserat sig. Ambitionen har varit att hålla mig till forskningsfrågornas tematiska ingångar. Jag presenterar materialet i följande temaområden; hur eleverna uttrycker sig om mål, arbetsprocessen med ett arbetsområde, utvärdering samt eleven som en del i en process. I de fall elever har uttryckt meningsbärande åsikter har jag sammanfattat dem i narrativer. När det är någon eller några som uttryckt något som jag finner särskilt intressant för studien har jag valt att citera dem/den. Jag har även valt ut citat från Lgr 11 och Allmänna råden ”Planering och genomförande av undervisningen” som utges av Skolverket (2011a) där de sammanfaller med tematiseringarna. Min ambition är även att jämföra elevernas diskurs med styrdokumentens diskurs. Eftersom vi nu har en ny läroplan som till stora delar är en utveckling av Lpo 94 har jag valt att fokusera på den nytvåkna Lgr 11.

Eleverna uttrycker sig om mål

De flesta eleverna säger sig veta vad mål är. De ger skriftliga exempel som:

”På utvecklingssamtalet berättade xx (fröken) vad mitt mål var. Mitt mål kan man använda i alla ämnen nästan” (flicka)

”Vi vet vilka målen är men har glömt bort de men jag gör ändå mitt bästa för att nå de. Ja vi förstår målen och försöker nå de.”(pojke)

”Ett mål är något som man jobbar mot. Vi har många mål i skolan. Vet inte alla mål.”(pojke)

När eleverna talar om mål beskriver ett flertal hur de använder målbeskrivningarna i matteboken och IUP-målen i första hand. I matteboken är det mål som skall uppnås efter några veckors arbete. Några elever beskriver hur de klistrat in mål om blommor och växter i en bok, dessa mål gäller för två årskurser. Även SO och svenska sägs ha mål, men de målen ”tittar vi inte på så ofta”. En grupp elever förvånas över att idrotten har mål, men efter en stunds diskuterande är de eniga om att även idrotten inbegriper många mål. Eleverna uttrycker att det finns mål som är gemensamma för alla, men det finns även individuella mål. De individuella målen brukar stå i ”IUP” säger flera elever. IUP målen kommer eleverna överens om tillsammans med sin lärare och vårdnadshavare på IUP samtalet. Halva gruppen skriver att de förstår målen, eller att de förstår målen väl. Många av eleverna uttrycker att ”fröken förklarar om jag inte förstår” eller ”(fröken) förklarar långt, långsamt,

tydligt och förstående” om målen, en elev fortsätter ”jag förstår ofta målen, men ibland frågar jag fröken”. I den första fokusgruppen finner jag följande konversation som visar att eleverna tänker att det är många mål, de är inte så lätta att förstå alla gånger och att det är bra med förtydligande:

L: Det här att det står vilka mål det är då spelar det någon roll eller vet man ändå vad man skall kunna eller?

F1: Nej jag tycker att det är bra att det står för ibland kan man liksom inte fatta allt eller liksom förstå alla mål så... xx (fröken) brukar skriva på tavlan ibland liksom också mål.

L: mm är det bra?

F1: Ja

Övriga elever vid intervjutillfället håller med.

I Lgr 11 skrivs följande angående målen ”Skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har.” (Skolverket, 2011 b, s. 8)

Eleverna uttrycker sig om arbetsprocessen

Det är ibland oklart om eleverna uttrycker sig om den långsiktiga IUP processen eller om de tänker sig ett arbetsområde i exempelvis matematik, d v s LPP processen, när de uttrycker sig. Jag försöker särskilja dessa processer så långt det är möjligt och förtydliga vad det är som gäller i texten.

Sammanfattningsvis uttrycker eleverna följande: Oavsett vilken process det gäller uttrycker många elever vikten av att *träna* eller *öva*. Eleven måste också *jobba* för att nå målen säger de. Läraren skall vara/eller är *tydlig, förklarande* och *förstående*. Ett arbetsområde skall enligt eleverna inledas med en tydlig förklaring av målen för området. Tid skall ges för tränande. Under perioden skall läraren upprepa målen då och då, men inte för ofta. Avslutningsvis skall någon form av utvärdering ske. Det kan vara ett prov, eller att eleven svarar på några utvärderande frågeställningar, eller att eleverna skriver ned en sammanfattning om vad de varit med om. Läraren skall återkoppla till eleven hur det gått och gärna hur eleven har jobbat och övat. Eleverna kallar denna slutprocess för utvärdering.

Eleverna framställer följande arbetsprocess med tydlig målbild som ett exempel på en bra process. För att ytterligare förtydliga; när F3 säger ”det” står det för mål:

F3: Jag tycker du kan säga det i början när vi börjar med det om vi säger att det är tema så hära under ganska lång tid att du säger det första gången och sen kanske någon gång när vi har kommit till mitten av arbetet om det är ganska långt därå ehh att du säger det en gång till typ efter en två veckor eller nånting så man kommer ihåg det också kanske i slutet nämner du vad vi har uppnått för mål.

P4: Jag tycker du typ, när vi skall starta ska du inte bara gå in och bara börja lära utan att dom vet vad ni skall göra utan kan du ju säga aa nu ska vi jobba med tema då kroppen i no vi kommer å jobba med det här i si och så lång tid och visa målen och sen typ förklara vad vi skall göra och sen får de börja jobba.

L: ja

P4: och så i slutet när ni är färdiga med det så säger du vilka mål de nått.

En annan grupp elever beskriver hur de vill ha processen i ett arbetsområde i matematik på följande sätt, det är intressant hur eniga de är om att målen behöver repeteras. Det är många saker att tänka på och eleverna uttrycker att de behöver hjälp att sortera:

L: ...vi låtsas att jag är eran lärare nu då och så ska ni hjälpa mig här nu då hur jag ska lägga upp det här arbetsområdet och vi säger att vi skall jobba med bråk – ett nytt arbetsområde i matten öhh och det skall börja nästa vecka och ni skall jobba i tre veckor med det här

Från flera: Mm mm

L: mm öhh hur skulle ni vilja att jag gjorde det här så tydligt som möjligt för er då?

F1 alltså förklara?

L: ja förklara eller lägga upp det eller berätta för er- vill ni vill ni ha information om hela arbetsområdet hur vi skall jobba eller vill bara veta dag för dag

F2 Kanske en vecka

L: En vecka i taget att man berättar att nästa vecka skall vi göra det här och... eller

Flera: aa, mmm..

L: Eller är det bra att veta hela vägen vad som skall hända och vad som är slutmålet eller...

P1 mm det, det är bra att säga för en dag för då kommer man liksom ihåg vad man skall göra å

P2 Att typ det inte för mycket att tänka på.

P1 Ah mm

L: mm, det får inte vara för mycket saker å tänka på?

Några: mm

L: okej

F1: För ibland kan jag blanda ihop dom eller om man att man säger alla liksom.

Något som är återkommande i elevernas berättande är deras önskemål om att läraren skall redovisa *vad som skall göras och hur det skall göras*. Detta får gärna upprepas ofta säger eleverna. Eleverna nämner ingenting om en planerad process som benämns LPP eller pedagogisk process. När forskaren efterfrågar detta är de fortfarande okunniga om vad det är. Eleverna uttrycker att de är medvetna om ett flertal delmoment i LPP-processen som till exempel mål, utvärdering, delmål, redovisning, prov, bedömning, resultat och utvärdering. Läraren har en viktig uppgift i att motivera eleverna, detta framkommer i elevernas diskussioner i fokusgrupperna. Vem som har ansvar för att eleverna når målen beskriver eleverna först när moderatören i fokusgruppen ställer frågan. De beskriver att eleven skall vara tyst, hålla koll på vad man skall jobba med och koncentrera sig på sitt. Eleven har ansvaret att göra det bästa den kan, beskriver gruppen. I processen med att planera,

genomföra och utvärdera undervisningen, LPP-arbetet, har läraren en betydande roll. Även om fokus i denna uppsats inte skall ligga på läraren väljer jag att i vissa fall titta på läraren då det i sin tur påverkar elevernas diskurs. Arenorna, formulerings-, transformerings- och realiseringsarenan, enligt läroplansteorin, möter varandra i arbetsprocessen och det kan vara intressant att följa. Jag har valt ut några citat som tydliggör vad läraren har att rätta sig efter i sitt arbete. Följande står att läsa om i Allmänna råd ”Planering och genomförande av undervisningen” Skolverket (2011a), läraren ska:

försäkra sig om att undervisningen leder mot de mål som konkretiserats i planeringen genom att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov av stöd och stimulans, (Skolverket, 2011a, s. 17)

Lärare bör dokumentera sina planeringar och uppföljningar så att de ger stöd för att
– genomföra, följa upp och utvärdera undervisningen,
– kommunicera med elever och vårdnadshavare vad som är syftet med undervisningen och hur den ska genomföras, (Skolverket, 2011a, s. 33)

I resultatet återkommer jag till vad jag finner i diskurserna som eleverna och styrdokumenterna uttrycker och vilka arenor diskurserna befinner sig i.

Eleverna talar om kriterier

När eleverna talar om kriterier visar de okunskap om ordet i sig, men uttrycker viss förståelse när jag beskriver vad det är:

L: mm. Okej... Äh, kriterier har ni hört det ordet?

Alla; nee, ingen aning om vad det är... har inte hört ordet...

Någon: eh är det kritik? (spridda skratt)

L: nee, det är inte som kritik (skrattar med) det låter ju som så... Nej, det är för om man har ett mål då då skriver man ner kriterier för att tala om vad är det jag skall göra för att nå målet.

F3: Aha så det är till exempel vi säger att det är när vi börjar femman ska vi kunna multiplikationstabellen jättebra eller då ska man kunna den flytande ere typ hur man skall kunna lära sig den till exempel vi kommer att ha prov och sånt där?

I Allmänna råden ”Planering och genomförande av undervisningen” (Skolverket, 2011a) skrivs följande angående tydlighet, Skolverket kallar det inte kriterier, men min tolkning av skriften är att de menar samma sak som det jag diskuterade med eleverna ovan:

En viktig del i en strukturerad undervisning är att det finns ett logiskt flöde i lektionen och en tydlighet kring hur enskilda moment och aktiviteter gagnar undervisningens syfte. Läraren ansvarar för att leda undervisningen och tydliggöra på vilket sätt olika moment i undervisningen är kopplade till de förmågor som eleverna ska ges möjlighet att utveckla.

Det måste också vara tydligt för eleven på vilket sätt aktiviteterna i undervisningen ska ge dem möjlighet att utveckla dessa förmågor. (Skolverket, 2011a, s. 19)

I tolkningsarbetet, det vill säga användandet av Lgr 11, används nu i många sammanhang ett nytt begrepp för kriterier, ”aspekt”. Aspekter är det som bygger upp en förmåga. För att ha förmågan att läsa måste du öva på exempelvis aspekterna att känna igen vilken bokstav som är vilken, förstå att bokstäverna har olika ljud, veta att bokstäverna tillsammans låter på olika sätt, veta att flera bokstäver tillsammans kan bilda ett ord och så vidare. Kriterier användes i Lpo 94 mycket i samband med betygssättningen och det fanns betygskriterier som eleven skulle uppnå för ett visst betyg. Betygskriterierna är idag ersatta med kunskapskrav.

Eleverna talar om bedömning och resultat

Orden bedömning och resultat uttrycks inte av eleverna, däremot pratar de mycket om utvärdering. Jag gör bedömningen att det är elevernas sätt att prata om bedömning och resultat.

Eleverna uttrycker att de visar vad de lärt sig genom att utvärdera. Utvärderingen ger även en möjlighet att lära igen eftersom de skriver om det de gjort. ”det blir liksom ungefär som att man lär sig igen om man har glömt bort lite. Om man skriver så kommer det liksom tillbaka igen på något sätt, ibland” (flicka). Utvärderingen, berättar eleverna i sina texter, kan innehålla ett prov eller en diagnos som eleverna funderar vidare kring i dialog med sin lärare. På detta sätt blir bedömning och resultat delar av något som ingår ett större arbete, utvärdering.

P2: Det e liksom att om man har en utvärdering då tänker jag på att man skall skriva nån text om nånting.

F2: nja om nåt man gjort...

/.../

L: aa vad gör man utvärderingar då? Vad är det bra för?

P2 : typ för å gå tillbaka och kolla vad man gjort.

L: jaa..

F1: och liksom få in det a men om typ vi har varit på Skansen säger vi och sen har vi kollat för att man har lärt oss lite och då ska vi då ska man typ se lite så att..

F2 vad man har lärt

F1 aaa... man har lärt sig kanske...

/.../

P2: Vi utvärderar efter det mesta

Alla instämmer

L: Ni är vana att det är så?

P2 vi brukar utvärderar varje fredag.

Eleverna berättar att utvärderingen är något de utför självständigt. När jag frågar dem vad de utvärderar mot svarar de svävande ”hur det känns” eller att de kan arbetsområdet om det går lätt att skriva en utvärdering:

L: Hur vet. Hur.. så ni vet inte riktigt vad (målet) är för nånting, om ni har nått det bra eller dåligt eller.

F2: Om det går bra att skriva en utvärdering så vet man ju att det har gått ganska bra men.. om det går trögt så har det inte gått så bra.

L: Då har det inte gått så bra...

F2: Hon brukar skriva så här en komplimang typ. (Letar i sin ”tänk och fundera” bok för att visa mig)

L: Läraren brukar skriva tillbaka till er då.

F2: jaa liksom

L: Om det verkar som att ni har lärt er mycket eller? Eller hur då?

F2: mmm

F1: om hon har skrivit så här typ ”Bra utvärdering”

L: mm

F1: och sen kanske .. ja ja eller jag vet inte riktigt ...om hon skriver typ öva mer på... för jag har aldrig fått det..

L: Nej..

F2 : Men nån gång har hon skrivit så hära fast det var i matteboken tror jag att ”kan du räkna på nåt annat sätt eller nåt sånt”

L: Då kom dom med en funderare tillbaka då och då vet man att aha det där kanske jag har missat lite på.

F1: mm

I Allmänna råden understryks vikten av utvärdering och att planeringen måste utgå från tidigare utvärderingar:

Vid planeringen behöver läraren utgå från en analys av utvärderingar från tidigare undervisning och identifiera vad som har fungerat väl och vad som inte har fungerat samt analysera orsaker till detta ... Enligt läroplanen ska även eleverna vara delaktiga i utvärderingen av undervisningen. (Skolverket, 2011a, s. 15)

Allmänna råden fortsätter på följande sätt om utvärdering och vad eleverna kan ha för nytta av detta arbete:

Läraren behöver därför skapa en struktur i undervisningen, bland annat genom att med jämna mellanrum se tillbaka och sammanfatta det som pågår. Elevernas arbete och lärande blir då synligt och kan utgöra ett underlag för en dialog mellan lärare och elever och mellan elever om det som sker i undervisningen och undervisningens innehåll.

(Skolverket, 2011a, s.19)

Även i Lgr 11 skrivs fram att eleverna skall delta i utvärdering för att utveckla förmågan att ta ansvar och utöva inflytande.

Om eleven som del i processen:

Eleverna uttrycker inget intresse i att vara delaktiga i att planera undervisningen, dock lyfts det fram på ett flertal ställen att de vill ha tydlig kommunikation och dialog kring *vad* som förväntas, *när* det skall göras och *hur* det skall göras. Återkopplingen, utvärderingen som eleverna benämner den, är också viktig.

I Lgr 11 skrivs fram att eleven skall vara delaktig i processen med att planera sin skola:

Det är inte tillräckligt att i undervisningen förmedla kunskap om grundläggande demokratiska värderingar. Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Skolverket, 2011b, s. 8)

Skolverket råder i Allmänna råden även till att läraren skall tydliggöra syfte och innehåll till eleverna samt att det är värdefullt med konstruktiv återkoppling till eleverna för vidare utveckling av kunskaperna. Detta är en del av det Skolverket kallar för strukturerad undervisning:

Lärare bör i sin ledning av undervisningen: /.../ se till att eleverna förstår syftet med de aktiviteter som ska ske i undervisningen, vilka kunskaper de ska ges möjlighet att utveckla samt hur de ska få visa sina kunskaper, kontinuerligt ge varje elev konstruktiv återkoppling på hennes eller hans kunskapsutveckling och tydliggöra vad som behöver utvecklas vidare, (Skolverket, 2011a, s. 17 - 18)

I Allmänna råden ”Planering och genomförande av undervisningen” skrivs om elevens delaktighet på ett flertal ställen och jag har valt att citera några av dem:

Ett led i skolans uppdrag är att eleverna ska få utveckla förmågan att arbeta i demokratiska former. Enligt läroplanen ska eleverna därför vara delaktiga i planeringen. Ett sätt att involvera eleverna i planeringen är att de får delge vilka erfarenheter och föreställningar de har kring det som undervisningen ska behandla och utifrån detta bidra med idéer på innehåll, arbetssätt och arbetsformer för det aktuella arbetsområdet.

(Skolverket, 2011a, s. 15)

För att elevernas inflytande över planeringen ska kunna öka med stigande ålder och mognad behöver rektorn skapa förutsättningar för lärare att föra gemensamma diskussioner på skolan om vad detta inflytande kan betyda i olika årskurser och vilka förutsättningar som eleverna behöver för att utöva detta inflytande.

(Skolverket, 2011 a, s.16)

Lärare bör vid planeringen av undervisningen /.../ utgå från elevgruppens intressen, erfarenheter och föreställningar kring det som undervisningen ska behandla så att eleverna får ett reellt inflytande över undervisningen

(Skolverket, 2011 a, s. 12)

I Allmänna råden skriver Skolverket även om att eleverna bör vara delaktiga i hur bedömningen skall gå till och vad som skall bedömas så att den processen blir avdramatiserad:

Genom att göra eleverna delaktiga i detta arbete kan de utveckla ett allt större ansvar för sina studier. Eleverna utvecklar även en förtrogenhet med vad som kommer att bedömas och bedömningstillfällena blir därigenom avdramatiserade, vilket tillsammans med en aktiv återkoppling från läraren är gynnsamt för elevernas lärande.

(Skolverket, 2011 a, s. 14)

En strukturerad undervisning är något som noga understryks i de nya styrdokumenterna och en planering med konkretiserade mål är en viktig konsekvens i arbetet med struktur. Detta beskrivs fortsatt i kommentarerna i Allmänna råden (2011 a). De beskriver att läraren behöver utgå från kursplanens syften och förmågor, det centrala innehållet som skall behandlas och de kunskapskrav som ställs. För att struktur skall framgå behöver läraren konkretisera vad som avses som målsättning med undervisningen, tydligt koppla förmågorna som skall utvecklas med det innehåll som skall behandlas. För att ytterligare tydliggöra bör läraren analysera kunskapskraven så att eleverna får så stor möjlighet som möjligt att utveckla sina förmågor. I sin planering skall läraren dessutom ta hänsyn till de olika individer som finns i gruppen och erbjuda dem undervisning som tar hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande. Eleverna skall slutligen ges möjlighet till delaktighet i planeringen så att det framkommer om innehåll utöver det som anges i kursplanen är aktuellt att tas med i planeringen. När läraren tillsammans med eleverna tagit fram planeringen skall den dokumenteras. Detta är viktigt för att utvärdering av undervisningen skall kunna ske. Planeringen skall vara ett levande dokument under undervisningsområdets gång samt användas vid utvärderingen. Detta dokument är även viktigt för att rektor skall kunna följa den undervisning som bedrivs. Även här understryks vikten av att vårdnadshavare och elever görs delaktiga i planeringen så de har god insyn i vilka mål och vilket innehåll som skall behandlas, vad som skall bedömas och hur undervisningen kommer att gå till

Analys av data/empiri

I min analys som följer har jag låtit forskningsfrågorna vara ryggraden i mitt skrivande. Jag upprepar dem därför nedan så vi har dem i färskt minne:

Hur talar eleverna i den undersökta klassen om mål, kriterier, bedömning och resultat?

Hur uttrycks arbetsprocessen med mål, kriterier, bedömning och resultat i styrdokumenterna?

Finns det någon skillnad mellan elevernas och den styrande instansens diskurs?

I analysen kommer jag även att ta hänsyn till i vilken arena, enligt läroplansteorin, som olika texter skapats eller skapas i. Jag har också för avsikt att se om makt framtonas i diskurserna eller dem emellan. Enligt läroplansteorin kommer jag att titta på de olika arenor där diskurserna kan påverkas. Spelar arenorna någon roll för maktförskjutning diskurserna emellan eller spelar arenorna roll vid diskursernas tillblivande?

Elevernas diskurs

När eleverna talar om mål beskriver de livfullt att de har många mål och att de känner till många mål. Det finns olika sorters mål uttrycker eleverna, och olika elever lyfter olika mål. Några pratar livfullt om IUP-målen och hur de arbetar aktivt med att uppnå dessa varje lektion. Då handlar målet kanske om att räcka upp handen oftare och uttrycka sig muntligt på lektionerna. Andra elever pratar om mattebokens mål för varje kapitel. Dessa skall man klara när kapitlet är slut säger eleverna. Man visar att man nått målet i en diagnos och skriver en utvärdering där man berättar om hur det gått att jobba med matten. Läraren ger en kommentar så vet eleven om den nått målet. Det kan även vara så att klassen har ett prov och att visst antal uppnådda poäng betyder att eleven nått målet i ämnet. Det är intressant att flera elever inte ansåg att idrotten har mål och att de funderade kring vad som i så fall händer om man inte uppnår målen i idrott. De uttryckte indirekt att idrotten inte har samma status som övriga ämnen när det gäller att få gå vidare i nästa klass.

Ingen elev nämner kriterier, när forskaren frågar om detta så vet ingen elev vad det är.

Ingen elev nämner LPP, och när forskaren frågar om detta så vet ingen elev vad det är.

Ingen elev pratar om bedömning och resultat.

Min analys av elevernas diskurs när det gäller den pedagogiska planeringen är att den cirkulerar mestadels kring mål och att uppnå mål. De säger sig veta hur väl/bra de jobbat genom att utvärdera. En utvärdering för dem är en del i en lärandeprocess. Ett flertal uttrycker att de lär när de skriver en utvärdering. Man kommer liksom ihåg bättre när man skriver om det uttrycker flera elever. Det uttrycks även som positivt att gå tillbaka i sina anteckningar i utvärderingsboken. Då kommer man ihåg vad man lärt sig säger en grupp elever. Att eleverna inte nämner bedömning och resultat tolkar jag att det beror på att begreppen inte ingår i elevernas diskurs. Eleverna berättar däremot om bedömningstillfällen och resultat, men de kallar dem ”diagnos”, ”prov” eller ”utvärdering”.

Eleverna vill veta vad som förväntas av dem och de vill veta vad, när och hur jobbet skall göras. De vill bli påmind om vad som förväntas av dem ofta, gärna varje dag, eller till och med inför varje lektion uttrycker vissa. Dock kan för mycket information upplevas stressande. Eleverna uttrycker att det är många mål, det är bra om de inte får reda på alla samtidigt. Det tycker de verkar jobbigt. Att vara delaktig i planeringen tycker de verkar vara bra, när jag lyfter frågeställningen och de har

till och med förslag på hur det skulle kunna gå till. Jag kan inte säga att delaktighet ingår i elevernas diskurs, det var forskaren som frågade efter detta och då kom idén. De elever som är klassvärdar kan ha som uppdrag att hjälpa läraren med planeringen avslutar eleverna.

Elevernas diskurs är i detta fall på realiseringsarenan. Deras texter ger uttryck för det som händer här och nu och det som presenteras för dem. De utger inget tecken på samarbete, delaktighet i planering eller utläsande av styrdokument. När forskaren ställer frågor som väcker tankar hos eleverna om delaktighet så visar de stort intresse. Möjligen skulle den så kallade fjärde arenan vara något som eleverna börjat ta del i, diskursen om läroplanen, som Linde (2006) nämner.

Styrdokumentens diskurs

När det gäller den pedagogiska planeringen i styrdokumentens diskurs uttrycks att skolan skall arbeta med eleverna mot de övergripande målen. Dessa står i Lgr 11 i kapitel 2. ”I de övergripande målen anges de normer och värden samt de kunskaper som alla elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan. Målen anger inriktningen på skolans arbete.” (Skolverket, 2011 b, s. 12). I det tredje kapitlet anges syftet med de olika ämnena samt vilka långsiktiga mål eleverna har att arbeta med. Det står även att ”Skolan ska klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, ...” (Skolverket, 2011 b, s. 8). Hänsyn skall tas till att eleverna har olika förutsättningar att nå målen, de har även olika behov som skolan skall ta hänsyn till. Undervisningen kan aldrig vara lika för alla, då eleverna har olika förutsättningar. Lgr 11 är mycket tydlig när det gäller skolans och lärarnas ansvar att förtydliga för eleven vad som gäller för mål och arbetsprocess. ”Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan.” (Skolverket, 2011 b, s. 8).

När det gäller kriterier så finns det inte omnämnt i Lgr 11, begreppet har använts i arbetet utifrån Lpo 94. I SOU:2007, utredningen av Lpo 94, står att begreppet ”betygskriterier” bör utgå och ersättas av kravnivåer. Detta har alltså skett.

Bedömningsprocessen startar vid från lärarens ansvar att utgå från styrdokumentet och att därefter involvera elev och vårdnadshavare. Tydligheten är stor när det gäller hur viktigt det är att eleverna görs delaktiga i bedömningsprocessen. Vad skall bedömas? Hur skall det bedömas? När skall det bedömas? I Lgr 11 står i den inledande texten om att det är viktigt att eleven görs delaktig i planerings- och utvärderingsprocessen, detta skall leda till ökad förmåga att utöva inflytande och ta ansvar för sitt lärande.

Resultat skall även det inbegripa elevdelaktighet. Det förespråkas i Allmänna råden (2011 a, 2010) att eleven gärna skall dokumentera sina resultat och få en överblick via exempelvis tillverka en egen portfolio. Kamratbedömningar, det vill säga att eleverna bedömer varandras resultat, gör dem medvetna och ökar möjligheten till goda förbättringar. Resultat skall dokumenteras från den dagliga undervisningen så att dessa kan jämföras mot de resultat som eleverna visar vid de nationella proven. Vid bedömningssituationen skall samtliga resultat vägas in. Resultat skall arbetas med och mot med en positiv anda, eleverna bör känna positiva förväntningar skriver Skolverket (2012) i Allmänna råden. Jag genomsyras av ordet delaktighet i mina genomläsningar av styrdokumentet. Att elev, lärare och vårdnadshavare skall samspele för elevens bästa möjliga utveckling och lärande är otvivelaktigt.

Vid genomläsningen av styrdokumentet har jag analyserat vilken arena texterna finns/skapas i. Som Linde (2006) säger så befinner sig styrdokumentet på formuleringsarenan. Texterna i styrdokumentet har många gånger ambitionen att lyfta dem ner till transformeringsarenan och de skrivs i den andan. Vid ett flertal tillfällen står att läsa i texterna att elever, föräldrar och läraren skall vara delaktiga. Jag ser att om Skolverkets ambitioner går i mål så borde styrdokumentet många gånger till och med delta i realiseringsarenan. Kanske är det detsamma som Linde (2006) ser när han skriver om den fjärde arenan och han diskuterar hur vi *talat* om styrdokumentets innehåll? Återkommer till det i diskussionen.

Jag ser följande skillnader

När det gäller *hur processen framträder* för eleverna och huruvida eleverna är *delaktiga i processen* valde jag att särskilja dem i presentationen av resultaten ovan. Det gjorde jag av skälet att här framträder viktiga skillnader. Eleverna ser inte hur *hela* processen framträder, *men* de ser *delmoment*. Eleverna lyfter fram delmoment i processen som de tycker är viktiga för att de skall lyckas i skolan. Eleverna uttrycker till exempel inte att de skall utveckla förmågan att ta ansvar. Styrdokumentet säger att eleverna skall utveckla denna förmåga. Dock förekommer en kort diskussion när moderatorn i fokusgruppen ställer frågan om eleven har något ansvar, vilket kan ses som ett delmoment, då svarar elevgruppen att eleven skall vara tyst, hålla koll på vad man skall jobba med och koncentrera sig på sitt. Eleven ska göra det bästa den kan, beskriver de. Eleverna lyfter *inte* sin *delaktighet i processen*, på det sätt som Skolverket skriver fram att de skall vara, i styrdokumentet.

Den största skillnaden i deras respektive diskurser är språket och de begrepp som eleverna ännu inte har befäst. Styrdokumentet involverar vårdnadshavarna i lärandeprocessen. Eleverna nämner inte vårdnadshavarna någon gång. I elevernas diskurs är det elev och lärare som är centrala och som står

som ansvariga för elevernas lärande. Detta är intressant och det skall bli spännande att följa utvecklingen efter att den nya läroplanen implementeras allt djupare. Kommer eleverna att uttrycka sig på annorlunda sätt när de tränas in i de nya begreppen? Kommer det att bli ett naturligt inslag med vårdnadshavarnas inblick i lärandeprocessen?

När det gäller maktaspekten ser jag hur ambitionen från styrdokumentet är att förskjuta formuleringsarenans makt ner genom transformeringsarenan och helst ut i realiseringsarenan. Det väcker en hel del frågeställningar hos mig. Eleverna ger inget direkt uttryck för att vilja ha mer makt, men frågan är om de överhuvudtaget har tänkt tanken att de skulle kunna ha mer makt? Vad händer när eleverna får insikt i detta? Vems är ansvaret att eleverna får den insikten? Får vi den utveckling som styrdokumentet anger tonen till? Jag funderar vidare kring det i diskussionen.

Nodalpunkter

Kunskapsmålen är ett gemensamt tecken för både elevernas diskurs och styrdokumentens diskurs. Denna nodalpunkt är stark och tydlig i båda diskurser. Jag tänker i första hand på vetskapen om att det finns mål som skall uppnås, att arbetet skall göras mot uppställda mål, att målen skall utvärderas. Eleverna uttrycker starkt hur deras lärare arbetar med att förklara målen och hur eleverna försöker förstå målen. Om de inte förstår tar de ansvar för att fråga läraren så att de skall kunna ta till sig målen. I Lgr 11 skrivs fram att elever och vårdnadshavare ska ha det klargjort för sig vilka mål utbildningen har. Elevernas diskurs markerar att de är skolade i Lpo 94:s anda då de inte signalerar maktmöjligheter i målprocessen. Styrdokumentens diskurs i Lgr 11 ger nya signaler om hur eleverna skall vara delaktiga, och följaktligen kunna utöva mer makt, som inte de intervjuade eleverna hade tagit del av vid intervjutillfället.

I elevernas önskan om tydlighet och Skolverkets nya skrivningar i Lgr 11 om vikten av elevernas delaktighet möts diskurserna åter i ett gemensamt tecken och vi kan tala om en nodalpunkt om än inte så tydlig som den första. En av Skolverkets intentioner med delaktigheten är att skapa tydlighet i vad som skall uppnås, vad som skall arbetas med, hur det skall göras, när det skall göras och varför. Det är ju precis detta som eleverna efterfrågar och söker. Jag funderar på om det här finns en maktaspekt som egentligen varken elevdiskurs eller styrdokumentens diskurs berör direkt, men indirekt. Så länge läraren har en egen position i transformeringsarenan har läraren en stark maktposition. Eleverna uttrycker att någon lärare bjuder in dem mer än andra i transformeringsarenan. Elevernas diskurs uttrycker att deras delaktighet är högre hos den lärare som bjuder in. Min analys är att de heller inte känner så stark maktutövning från transformeringsarenan och lärarna när de upplever delaktigheten. Den strukturerade undervisningen skrivs fram i Allmänna råden och med den skall eleven beredas den tydlighet i upplägg, genomförande och

utvärdering som eleverna efterfrågar. Jag ser att det elevernas diskurs uttrycker har möjlighet att bli besvarat av den nya läroplanen. Elevernas och styrdokumentens respektive diskurser möts i alla fall här och min förhoppning är att det skall ske även i elevernas skolvärld.

Styrdokumentens diskurs uttrycker att eleverna skall arbeta med att utveckla det metakognitiva tänkandet. Det vill säga att tänka och reflektera om sitt eget lärande utifrån de mål eleven har att förhålla sig till. Eleverna uttrycker att de ofta får reflektera kring sitt lärande, och att det relateras till deras olika mål, i en speciell bok. Här utvecklar eleverna sitt metakognitiva tänkande. Min analys är att i detta finns en nodalpunkt. Detta arbete går att vidareutveckla, och det är absolut ett arbete värt att hålla fast vid både enligt elever och styrdokument.

När det gäller bedömningen beskriver eleverna hur de är delaktiga i bedömningen genom sina utvärderingar som läraren ger respons på. De beskriver en formativ process. Min analys är att eleverna uppskattar detta och att de ser hur de vidareutvecklas genom att vara delaktiga i processen. De nya styrdokumentet skriver fram att det är just detta som är avsikten. Eleven skall ges möjlighet att vara delaktig och därigenom utveckla förmågan att ta ansvar och utöva inflytande.

Utvärderingsprocessen skrivs fram i styrdokumentet som en viktig del i lärandeprocessen. Även eleverna framför att utvärderingen är viktig för lärandeprocessen. Utvärdering ingår i elevernas diskurs som en självklar del i arbetsprocessen. Eleverna uttrycker att utvärderingen fyller en viktig funktion i lärandeprocessen, både när den skrivs och när de går tillbaka till dokumentet. Eleverna ser att dokumentationen kring utvärderingen är bra att ha även i efterhand. De uttrycker att dokumentationen är bra att titta i för då minns man vad man lärt sig och lär samtidigt lite mer. I Lgr 11 står att läsa om hur deltagande i utvärderingsprocessen utvecklar förmågan att ta ansvar. Jag utläser att eleverna har tagit del av den diskurs som styrdokumentet vill att de ska och att eleverna ser möjligheterna till lärande med att skriva/göra utvärderingar.

Kapitel 5 Diskussion

Slutsatser

Jag undersöker i min uppsats hur den stora processen med att omvandla styrdokument till konkret undervisning uttrycks av dels elever och hur den diskursen gör sig uttryck för mig som läsare av styrdokumentet. Mitt intresse har även varit att se om det finns någon skillnad i elevernas diskurs och i styrdokumentens. I min avslutande diskussion kommer jag sammanfattningsvis att lyfta några tidigare forskare som berört ämnet, argumentera för och emot de resultat jag har funnit samt ställa några nya frågeställningar att forska vidare kring.

Arbetet med uppsatsen har varit intressant då ämnet för den sammanfaller starkt med mitt arbete som lärare. Vi har under tiden som jag arbetat med uppsatsen bytt läroplan. Lpo 94 har fått stiga tillbaka för Lgr 11. Detta har gjort att jag fått göra nya inläsningar, skrivit om ett flertal stycken och mina tankar har fått svåra utmaningar. Naturligtvis har det gjort att tiden fått rulla på medans jag har implementerat den nya läroplanen för mig själv, mina elever, vårdnadshavarna i klassen och inför skrivandet av uppsatsen. Det har varit värdefullt att följa implementeringen av läroplanen och de diskussioner som följt i klassrum, på föräldramöten, i lärarrum och på Skolverks konferenser. Möjligen har dessa olika rum och diskurser påverkat mig i mitt skrivande. Jag tror att uppsatsen hade tagit en annan riktning om jag påbörjat den i dag, men den fyller sitt syfte som en dokumentation av elevernas diskurs i skiftet av läroplaner. Mina funderingar som gav mig idén till denna uppsats har nu fått belägg i och med hur den nya läroplanen skrivs.

Jag har funnit diskurser som beskriver de avsedda processerna både hos elever och i styrdokument. Elevernas diskurser saknar några av de begrepp som jag hade för avsikt att undersöka, LPP som begrepp i hela skolvärldens diskurs har under arbetsgången med uppsatsen sakta avklingat. LPP var vid min uppsats start ett mycket välanvänt begrepp i lärarrum och började användas av Skolverket i deras dokument när jag inledde undersökningarna. Nu används uttrycket i skolorna oftast utan L alltså kort och gott ”PP” för att beskriva lokalt producerade dokument som anger hur arbetet skall utföras för att eleverna skall uppnå förmågorna i de olika ämnena. Om vi använder förmåga för att uttrycka ett långsiktigt mål så är fortfarande LPP i stort detsamma trots utbytet av begreppen mål mot förmåga och kriterier mot aspekter. Min avsikt var även att söka finna en förståelse hur

elevernas diskurser samverkar eller inte samverkar med de diskurser som uttrycks av styrdokumentet. Detta arbete har varit intressant och jag har funnit ett flertal nodalpunkter där diskurserna möts och samverkar som jag kommer att kommentera, det finns även några viktiga skillnader mellan diskurserna som jag också kommer att diskutera kring nedan.

Nodalpunkterna

I min resultatbearbetning har jag tematiserat materialet. I de olika temana återfann jag vissa områden i diskurserna som framstod som gemensamma. Dessa är kunskapsmålen, delaktighet i processen, metakognition, delaktighet i bedömning och bedömning.

När det gäller kunskapsmålen är det intressant att Lpo 94 har fått genomslagskraft vad gäller målarbetet. I Lpo 94 förekommer en återkommande målrelatering. I stort sett alla arbetsområden och ämnen handlade om att uppnå målen. Det som var svårt för läraren och som även SOU (2007:28) ”Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan” underströk var att det blev en målträngsel där lärarna som arbetade i transformeringsarenan till slut inte kunde sortera ut målen och göra dem tydliga för eleverna. Det var otydligt vad som förväntades av läraren och därigenom blev det otydligt även för eleverna. Jag vill passa på och återknyta till Anders Jönsson och Gunilla Svingby (2008) vilka skriver i sin rapport ”Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan” att det skett en förändring av den politiska styrningen av skolan de senaste tio åren. Den tidigare regelstyrningen har övergått till mål och resultatstyrning vilket inneburit att målen för elevernas utveckling både har blivit komplexare och mer dynamiska. Jag ser i min undersökning att eleverna har svårt att precisera vad mål egentligen är och de ger många olika exempel vad mål är för dem, IUP, dagens mål, lektionens mål eller målet för biologi i årskurs fem. De räknar upp exempel som nära nog täcker alla olika sorters mål som går att finna. Jag som lärare tycker att det är befriande att läsa utredningen och få belägg för att det funnits en otydlighet i detta. Eleverna talar om att de vill veta målen och vad som förväntas av dem och det är just det som Lgr 11 har gått till mötes och vill styra mot. Skolverket har jobbat hårt med att på olika sätt förtydliga målarbetet. LPP arbetet var en arbetsprocess som skulle hjälpa till att förtydliga. Jag kan se att de elever jag följt har en utvecklad målbild och jag kan utläsa i deras diskurs att de arbetat medvetet med sina närmaste lärare med att diskutera mål inför ett arbetsområde och även utvärdera målen.

När det gäller elevernas delaktighet i processen finns en tydligt framförd önskan om att få det från eleverna. De vill veta vad, när, hur och varför olika områden skall bearbetas i skolan. Eleverna jag mötte beskrev inte att de hade kunskap om att de kunde vara delaktiga i den processen, men när jag förde det på tal visade de stort intresse. Trots att eleverna ännu inte arbetar på detta sätt vill jag påstå att styrdokumentet och elevernas diskurser möts eftersom de beskriver en gemensam avsikt. I

den här nodalpunkten har jag funderingar på om det här finns en maktaspekt som egentligen varken elevdiskurs eller styrdokumentens diskurs berör direkt, men indirekt, så länge läraren har en egen position i transformeringsarenan har läraren en stark maktposition, men när eleverna släpps in blir maktpositionen hotad. Det kommer att bli intressant att följa utvecklingen i detta. Hur kommer lärare som inte vill släppa sin maktposition att agera och vad händer då? Kan du arbeta vidare som lärare utan att släppa in eleverna i delaktigheten?

Den metakognitiva processen har enligt min mening äntligen fått komma fram i debatten. Att arbeta konstruktivt och medvetet med att utveckla elevernas tänkande om sitt lärande. De elever jag följt i min studie talar om sitt lärande på ett sådant sätt att jag beskriver deras diskurs som till viss del metakognitiv. Att tänka metakognitivt är svårt att lära sig och kräver lång och medveten träning från pedagogerna runt om eleverna. Skolverkets (2010 a) rapport beskriver just sambanden mellan den moderna pedagogiken och förmågan till metakognition, det är av stor vikt att eleverna får jobba med att utveckla den förmågan. Vygotskij (2001) talar om vikten av hur tänkande och språk samarbetar för att utveckling skall ske. Jag återkommer till det i diskussionen kring begreppsbildning. Styrdokumentet beskriver att det metakognitiva tänkandet måste utvecklas hos eleverna. Skolan måste arbeta med att stötta eleverna i det arbetet. Jag gläds med de elever jag intervjuat som fått påbörja träningen inför ett metakognitivt tänkande om sitt lärande och dessutom när rapporten tar upp att ett sådant arbete har avspeglat betydelsefulla effekter. Eleverna återger positiva bilder av detta arbete och ser det som värdefullt. Det här är ett av de utvecklingsområden som jag tror att skolan behöver jobba med mest. Många lärare vet inte vad begreppet metakognition står för och än mindre hur vi skall jobba för att få eleverna att tänka metakognitivt. Att arbeta med Lgr 11 förutsätter att vi arbetar på det sättet, men vi är många lärare som behöver hjälp med att tydliggöra, planera och dokumentera skolarbetet, skriva LPP, på ett sådant sätt så att eleverna ges möjlighet att tänka metakognitivt om sitt lärande.

Eleverna talar om att de är delaktiga i bedömningsituationer genom att de för muntliga eller skriftliga konversationer med läraren om sina resultat. De får återkoppling på hur de skall jobba vidare och med vad för att lyckas bättre vid ett annat tillfälle. De beskriver med andra ord en formativ process. Lgr 11 skriver att eleven skall ges möjligheten att vara delaktig och därigenom utveckla förmågan att ta ansvar och utöva inflytande. Jag tror mycket på detta arbete med den formativa processen, Anders Jönsson (2009) som forskat på området lyfter arbetsmetoden som mycket effektiv. Han beskriver det som att läraren och eleven har en karta som beskriver lärandet. Det gäller att ta reda på var eleven befinner sig och att rita ut vart eleven ska. Tillsammans planerar sedan lärare och elev vägen. Jag måste här referera till min inledande berättelse om Strandbergs förflyttning från "kan inte" stolen till "kan" stolen. Eleverna behöver vägledning och verktyg på

resan! Jönsson var kritisk till den gamla läroplanen som han beskriver som inte tillräckligt tydlig för att kunna användas som karta. Jag håller med om den kritiken och funderar på om Lgr 11 erbjuder den tydlighet som lärarna i Sverige behöver för att kunna ”rita kartor” med sina elever. Om du planerar in ämnes- eller uppgiftsspecifika bedömningsuppgifter i din LPP och ger eleverna feedback på dessa menar Jönsson att eleverna lättare kan träna att utvärdera sina egna resultat. Detta är mycket effektivt menar han. På detta sätt möjliggör läraren för eleven att utveckla sitt tänkande om sitt tänkande, det vill säga den metakognitiva processen.

Utvärderingsprocessen framförs av både elever och styrdokument som en viktig del i lärandeprocessen. Det är intressant att eleverna talar om att utvärderandet i sig är värdefullt, men de säger också att utvärderingsdokumentet är viktigt att gå tillbaka till för det är ett lärande i sig att läsa det om igen. Detta är viktig information till oss som jobbar med eleverna, jag är inte övertygad om att alla lärare känner till att elever har dessa upplevelser om utvärderingens effekter. Lundahl (2006) har i sin avhandling lyft vikten av ett gemensamt språk vid bedömningstillfällen så att institutionerna (arenorna) kan samtala och förstå varandra. Det är en ytterligare aspekt att nogsamt utveckla inom alla arenor!

Diskurserna skiljer sig när det gäller:

Ansvarsfrågan

I Lgr 11 är ansvarsfrågan tydlig. Eleverna skall vara delaktiga i planering och utvärdering: ”Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, teman och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar.” (Skolverket, 2011 b, s. 8). Eleverna tar inte upp ansvarsfrågan självmant. När moderatorn i fokusgruppen ställer frågan om eleven har något ansvar svarar elevgruppen att eleven skall vara tyst, hålla koll på vad man skall jobba med och koncentrera sig på sitt. Eleven ska göra det bästa den kan, beskriver de. Här ser jag en viktig brytpunkt i Lgr 11:s budskap att arbeta med förmågan att ta ansvar. Förmågan att ta ansvar är något vi pratar mycket om, men vad innebär det egentligen? Vet eleverna hur man gör när man tar ansvar för sitt lärande? Vi behöver visa eleverna olika aspekter som ingår i förmågan att ta ansvar och därefter öva dessa var för sig så att eleverna får chansen att utveckla sin förmåga.

Begrepp

Den tydligaste skillnaden som framträder i deras respektive diskurser är språket. Styrdokumentens språk ligger av naturliga skäl på en helt annan nivå än elevernas. Detta tydliggörs när jag jobbar med tematiseringarna och de begrepp jag har för avsikt att undersöka inte finns i elevernas vokabulär eller deras diskurs. Kriterier har de exempelvis ingen aning om vad det skulle kunna vara. Redan i detta skede startar mina funderingar om hur otroligt basalt viktigt språket och begreppen är för att nå ett resultat. Många forskare har skrivit om språkets betydelse, en framstående bland många är L. S. Vygotskij, (2001). Hans sociokulturella teori diskuterar bland annat hur viktigt det är att arbeta med begreppen och bygga upp en förståelse för dem bit för bit. Jag funderar på hur vi lyckas med begreppsbildning och hur den processen går till. Vi måste i skolan alltså arbeta oerhört mycket med att träna eleverna på styrdokumentens språk om de skall kunna vara delaktiga i sitt lärande. I detta ligger hela lösningen reflekterar jag och fler forskare håller med. Anders Jönsson (2009) beskriver till exempel målade hur en självklar princip, i detta fall Arkimedes princip, genom att kläs med språk ger möjligheter till ökad kunskap och reflektion. Eva Riesbeck (2008) är övertygande när hon i sin avhandling framhåller att språket formar diskursen och hur viktig begreppsmedvetenheten är för att eleven skall bli delaktig i diskursen.

Jag funderar vidare på hur begreppen som används i styrdokumenten ska bli elevernas språk. Fridaskolans rektor Håkan Johansson, Skolverket (2002) gör något i min mening mycket viktigt när han arbetar långsiktigt med att medvetandegöra eleverna om vad begreppen står för och vad de betyder. Han säger att det gett mycket goda resultat, men det tog tid och var mycket noga planerat! Under tre terminer arbetade skolan målmedvetet med att utveckla elevernas begrepps-förståelse kring den målrelaterade undervisningen. Bland annat behandlades begreppet ansvar, se ovan angående ansvarsfrågan! Avslutningsvis vill jag lyfta att elevernas begrepps-bild inte möter den bild som Skolverket tänker sig i Allmänna råden. Vi måste arbeta mycket med detta, frågan är om detta inte är knutpunkten till all undervisning och lärande.

Delaktighet i processen

Eleverna uttrycker inget intresse i att vara delaktiga i att planera undervisningen, dock lyfts det fram på ett flertal ställen att de vill ha tydlig kommunikation och dialog kring *vad* som förväntas, *när* det skall göras och *hur* det skall göras. Återkopplingen, utvärderingen som eleverna benämner den, är också viktig.

Tholin (2006) söker i sin forskning elev och föräldrainflytande i bedömningsprocessen, men finner inte många spår. Eleverna får inte möjlighet att förstå och får inte insyn i mål och kriterier på det sätt som var avsett. Tholin lyfter, som jag också beskriver, att lärarna lagt ned oerhört mycket tid på att arbeta med detta, men att mycket arbete återstår. Viktigt arbete!

Jag kan se många fördelar i de skrivningar som jag citerat från Allmänna råden, Skolverket (2011a) exempelvis gällande elevernas delaktighet. Nu skrivs det verkligen fram att eleverna skall delge tankar kring innehåll och upplägg av undervisningen. Dessutom är Skolverket noga med att lyfta rektors roll när det gäller att skapa förutsättningar för att detta skall utvecklas. En strukturerad undervisning är något som noga understryks i de nya styrdokumenterna och en planering med konkretiserade mål är en viktig konsekvens i arbetet med struktur. Detta beskrivs fortsatt i kommentarerna i Allmänna råden. Även Jönsson (2009) och Whiske, Open University (1999) skriver fram hur viktig processplaneringen är och att eleverna görs delaktiga i denna.

Avslutningsvis när det gäller delaktighet vill jag återkoppla till Hattie (2009) som i sin studie uttrycker hur viktigt synliggörandet av lärandet är för både elever och lärare. Han säger att undervisning handlar om att läraren ska ta fram kunskap om hur eleverna lär sig och att läraren förhålla sin undervisning till den kunskapen. Här menar jag att vi, elever, vårdnadshavare och lärare, måste kommunicera för att finna vägarna till elevernas kunskapsinhämtande. Att skapa ökad delaktighet kommer att ta tid från lektionerna, jag frågar mig om vi lärare kommer att förmå oss att ta den tiden? Enligt ovan nämnda forskare så är samstämmigheten stor kring att det är effektivt och ger goda resultat!

Maktaspekter

Det är intressant att läsa Tholins (2006) avhandling och här få belägg för hur realiseringsarenan, den lokala skolan i sitt formuleringsarbete av lokal plan, tar makt över dokumenten och till och med skapar egna kriterier. Tholin analyserar att det är spretigheten i de centrala dokumenten, formuleringsarenan, som påverkar möjligheten att ta makten i realiseringsnivån. Det är dock inte alla skolor som "tar" makten, ett flertal skolor väljer att inte bearbeta de centrala dokumenten alls. Han ser dock en tydlig ökning i att fler målrelaterade diskussioner förs på skolorna och att utvecklingen är positiv mot en förskjutning till att lärarnas tar större del av och på realiseringsnivån och därmed också makt. Ann Christine Vallberg Roth & Annika Månsson, Göteborgs universitet (2008) har liknande tankar som Tholin när de berättar om hur IUP:s lokala utveckling enligt Lpo 94 har påverkat elevernas målbeskrivningar och bedömningar. De beskriver att maktförskjutningen nedåt i arenorna kan vara negativ för hur olika utvecklingen blir på de olika skolorna. Jag hoppas

att en vidareutveckling kommer att vara att eleverna kommer med in i dessa diskussioner och att de då istället får känna delaktighet och makt i positiv bemärkelse i processen.

När det gäller maktaspekter är det även intressant med Christer Lundahls (2006) funderingar om bedömning. Han skriver om bedömningen som en maktfaktor, vad innehållet ska vara i bedömningarna läggs på de överordnade tänker jag, vilket även Lundahl skriver. Men makten kan förskjutas fortsätter jag fundera – om eleverna görs delaktiga som avsikten nu är! Jag ser den summativa bedömningen som mer kontrollerande och den formativa bedömningen mer öppen för deltagande i sitt eget kunskapande/lärande.

Forskarna Anders Jönsson och Gunilla Svingby (2008) ifrågasätter i sin rapport ” Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan” om lärarna är kapabla att bedöma? Har de tillräcklig träning i detta? Även här framträder maktaspekten tydligt anser jag. Lärarna har fått alltför mycket makt på realiseringsnivå i motsvarighet till vad de är kapabla till funderar forskarna. Vad leder det till? Kan elevernas delaktighet hjälpa till att tillföra jämvikt i maktaspekterna? Kan det formativa arbetssättet vara hjälpen? Det är dock inte bara positivt med elevens delaktighet. Jag finner i Lindes (2006) beskrivningar av eleven och läraren när de är i processen i realiseringsarenan, delaktighet beskrivet som ett hinder för eleven och läraren att nå målen. Om eleven inte är motiverad kan den sätta sig på tvären och förhindra läraren att genomföra sin lektion... Här kan vi tala om makt som nyttjas negativt.

Lärarna har en mycket viktig roll i implementeringsarbete av den nya läroplanen om intentionerna med den skall lyckas. Arbetet med delaktighet i LPP-processen lärare, elev och vårdnadshavare, måste genomsyra arbetet med att planera, genomföra och utvärdera arbetet på skolorna. Det är det enda sättet att få maktförskjutningen att gå igenom, från den tidigare tydligt åtskilda formuleringsarenan, till transformeringsarenan till realiseringsarenan till en process som vandrar fram och tillbaka mellan arenorna och där nu alla har tillgång till arenorna. Jag är övertygad om att språket är det första vi måste jobba med. Alla måste ges chansen att förstå vad som menas i styrdokumentet. Lärarna har här ett oerhört viktigt jobb med att lyfta centrala begrepp och förklara dem både för eleverna och vårdnadshavarna. Men det räcker inte med detta! Vårdnadshavarna måste medvetandegöras om hur de skrivits in i styrdokumentet, att de ska vara delaktiga i dessa processer. Eleverna måste också medvetandegöras om att vårdnadshavarna är inskrivna. Samt måste eleverna sakta men säkert vävas in i processen med att ta fram planeringar och de måste få kännedom om vad som står om deras delaktighet i denna process. Jag tror att det är viktigt att lärarna inte står ensamma med detta jobb att medvetandegöra. Lärarna kommer att behöva rektors stöd, som representant för formuleringsarenan och tydlig makt, men det stannar inte här. Skolverket

måste hjälpa lärarna. Skolverket bör i sin maktposition beskriva via media hur delaktigheten nu är en självskriven del i LPP-processen. Delaktighet innebär inte bara rättighet utan även skyldighet!

I diskussionen kring maktaspekter bör vi även lyssna till Foucault (2008) som kallar det en teknologi, en politisk anatomi, vi (lärarna) utövar makt individuellt för att kunna bedöma och kontrollera eleverna. Foucault säger att vi anatomiserar eleverna. I hierarkin befinner lärarna sig på underofficerares nivå, transformeringsarenan. Kanske är detta vad eleverna försöker beskriva när de ber om att vi inte skall prata för mycket om vad vi förväntar oss av dem eller vilka målen är. De vill kunna "bara vara" och koncentrera sig här och nu, inte känna sig och deras lärande iakttaget och sönderplockat "anatomiserat" hela tiden.

Mina resultat visar på att eleverna inte ger direkt uttryck för att vilja ha mer makt, men frågan är om de överhuvudtaget har tänkt tanken att de skulle kunna ha mer makt? Kommer lärarna att erbjuda eleverna denna insikt? Om lärarna erbjuder delaktighet och därmed makt, får vi då den utveckling som styrdokumentet anger tonen till? Den fjärde arenan har jag återkommit till ett flertal gånger under uppsatsen. Linde (2006) snuddar endast vid dessa tankar, tankarna om en fjärde arena, i sin bok, men jag tycker de är mycket intressanta. Jag menar att det är här de olika arenorna kan mötas och maktaspekten kommer att bli mer oviktig. I den fjärde arenan kommer äntligen kunskaperna och lärandet att vara det centrala för alla inblandade och vi kan beforska hur vi talar om lärande och vilka som ges talutrymme.

Betydelse

Jag hoppas att resultatet i denna studie skall leda till att fler diskussioner kring pedagogisk planering förs och att de har fokus på hur vi skall göra eleverna delaktiga i den. Resultaten visar tydligt ett flertal viktiga aspekter att lyfta i diskussionerna som exempelvis begrepp, metakognition, delaktighet och mål. När denna undersökning görs om, om tio år?!, hyser jag samma förhoppning som Tholin (2006), att en positiv utveckling har skett vad gäller tydlighet och struktur. Att lärarna känner sig stärkta i en positiv maktrull där de kan leda och fördela i samverkan med elever och vårdnadshavare.

Min förhoppning är även att resultaten kan vara förtydligande för lärare så att det blir lättare att ta till sig den nya läroplanen och hur planeringsprocessen kan läggas upp.

Reflektion över forskningsprocessen

Bytet av läroplan har försenat mitt arbete och även försvårat då jag fått nya styrdokument att förhålla mig till. Allteftersom arbetet gått sin gång har det blivit mer självklart att låta Lgr 11 vara det styrdokument som skall vara centralt för undersökningen.

I efterhand ser jag att mer utforskande av teori och perspektiv innan genomförd empiriinhämtning hade varit att föredra, men tidaspekten spelade en stor roll här. Tiden var inte oändlig och resultat behövde inhämtas. Särskilt den teori/perspektiv/metod jag valde att använda, diskursanalys, säger enligt Börjesson (2003) att det är viktigt att vara inläst på den före empiriinhämtandet påbörjas. Jag har gjort den reflektionen ett flertal gånger under processen, att det hade varit bra att vara mer påläst om diskursanalys innan.

När det gäller intervjusituationerna vid fokusgrupperna har jag lärt mig att det är svårt att få eleverna att tala om det som forskaren är intresserad av att höra. Som intervjuare är det lätt att lockas driva på och försöka få eleverna att tala om det jag vill. Jag kan se på mina resultat, transkriberingarna, att jag varit mer ledande i intervjusituationerna än jag hade för avsikt att vara. Wibeck (2010) hade varnat mig för detta, men övning behövs och inför ett nytt forskningsprojekt skulle jag öva mer före intervjutillfället så jag inte missar deltagarnas berättelser. Samma forskare varnade även för att det kan skapas groupthink i gruppen vid fokusgruppen, det vill säga att eleven tar tillbaka sin åsikt när den märker att en annan elev tycker på ett annat sätt. Även detta kan jag utveckla en beredskap för så att jag som moderator är förberedd och kan stötta eller efterlyssna dessa situationer så alla elever får möjlighet att komma till tals på det sätt de önskar.

Mina skriftliga frågeställningar till den undersökta klassen var från början avsedda att sälla fram intressanta deltagare till fokusgrupperna. De svar jag fick in visade sig vara intressanta texter till min studie. Jag skulle vid en ny forskningssituation bära med mig kunskapen att vid en diskursanalys räknas även texter av denna typ som en text som säger något om elevernas diskurs. Av den anledningen kunde jag ha sett över mina frågeställningar något innan tillfället de skrev.

För tolkningen använder jag diskursanalys. Det material jag insamlat har kategoriserats och tolkats. De kategorier som särskiljt sig som giltiga har fått framtona sig i resultaten, men även de som hamnar utanför har lyfts. Esaiasson (2007) påminner om att forskaren måste sträva efter att förstå informanternas värld som de upplever den. Jag har verkligen försökt delta i diskursernas värld, men det är lätt att låta sig drivas av egen förförståelse eller andras idéer. Vid en ny forskningssituation skulle jag välja samma arbetssätt och hoppas att den träning jag nu genomgått bär frukt och att jag har utvecklats som diskursanalytiker.

Att använda diskursanalys och läroplansteori i en kombination har varit en god idé, men svårarbetad. Det kräver mycket inläsning av teori och jag har på det sättet lärt mig mycket även om det varit mödosamt. Arbetet att skriva fram diskursanalysen har växt fram under arbetets gång och vid ett nytt forskningsarbete skulle jag ha mer mod och kunskap i att skapa mig en egen form av teori och metod. Kanske hade min studie fått mer substans gällande styrdokumentens påverkan och hur de kan påverkas och diskussionen mer djup om jag hade koncentrerat mig på läroplansteorin. Å andra sidan hade elevernas diskurs fått mer utrymme vid enbart en diskursanalys. Jag anser dock att kombinationen av dessa båda har varit bärande för uppsatsen och skulle inte rädas att göra på ett liknande sätt vid en ny studie.

Nya frågor/vidare forskning

Det skulle vara oerhört intressant att följa upp denna uppsats om några år och undersöka elevernas diskurs. Har styrdokumentens, Lgr 11, intentioner uppfyllts?! Vad har då hänt med ”den fjärde arenan”? Finns den? Är den en livfull diskurs där arenorna möts och samtal förs om läroplan, mål, process, bedömning? Vilka kommer till tals när den fjärde arenan analyseras? Är det den fjärde arenan som kommer att göra att min uppsats då heter ”Den synliga processen”?

Jag anser att jag fått svar på mina forskningsfrågor och jag med denna uppsats bidrar med kunskap om hur vi bör arbeta för att synliggöra den pedagogiska processen ty den är allt som oftast en osynlig process idag.

Referenser

- Andersson, H. (2010). *Skrifliga omdömen - klara besked?* Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/record.jsf?searchId=1&pid=diva2:290722>
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Carlström, I. & Carlström Hagman, L. (2007). *Metodik för utvecklingsarbete och utvärdering*. (5., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P. (2007). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (3., [rev.] uppl.) Stockholm: Norstedts juridik
- Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (2008). *Diskursernas kamp*. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Göteborgs universitet (2008). Institutionen för pedagogik och didaktik (1996-). *Pedagogisk forskning i Sverige*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande: presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting.
- Jönsson, A. (2009). *Lärande bedömning*. (1. uppl.) Malmö: Gleerup.
- Jönsson A. & Svingby, G. (2008). *Underlag till ramverk för en provbank i grundskolan*. Educare, 2008:2, 57-83. Hämtad från <http://dspace.mah.se/handle/2043/6979>

Linde, G. (2006). *Det ska ni veta! : en introduktion till läroplansteori*. (2., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, C. (2006). *Viljan att veta vad andra vet: kunskapsbedömning i tidigmodern, modern och senmodern skola*. Diss. Uppsala : Uppsala universitet, 2006. Stockholm. Hämtad från http://nile.lub.lu.se/arbarch/aio/2006/aio2006_08.pdf

Open University (1999). *Learners and pedagogy*. London: Paul Chapman

Riesbeck, E. (2008). *På tal om matematik: matematiken, vardagen och den matematikdidaktiska diskursen*. Linköping : Linköpings universitet, 2008. Linköping. Hämtad från <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:17750>

Stensmo, C. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare: en introduktion*. (1. uppl.) Uppsala: Kunskapsföretaget.

Sverige. Skolverket (2002). *Att bedöma eller döma: tio artiklar om bedömning och betygssättning*. Stockholm: Statens skolverk.

Sverige. Skolverket (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2009 a). *IUP-processen: arbetet med den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. Stockholm: Skolverket

Sverige. Skolverket (2009 b). *Att skriva skriftliga omdömen*. Hämtad 2012-06-10 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2259>

Sverige. Skolverket (2010a). *Skriftliga omdömen i grundskolans individuella utvecklingsplaner: en uppföljning och utvärdering av skolornas arbete ett år efter reformen*. Hämtad 2012-08-28 från <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/2.1860/2.1873/individuella-utvecklingsplaner-med-skriftliga-omdomen-i-grundskolan-1.98526>

Sverige. Skolverket (2010b). *Stödja och styra: om bedömning av yngre barn*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011a). *Planering och genomförande av undervisningen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Sverige. Skolverket (2012). *Utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen: för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Skolverket.

Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur: en studie av betyg och betygskriterier - historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006. Borås.

SOU 2007:28. Utredningen om mål och uppföljning i grundskolan (2007). *Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan* [Elektronisk resurs]: förslag till nytt mål- och uppföljningssystem: betänkande. Stockholm: Fritze.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2012-08-28 från: http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/etikreglerhs.pdf

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2., uppdaterade och utök. uppl.) Lund: Studentlitteratur

Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilagor

Bilaga 1

Frågor att besvara skriftligt:

Skriv ner hur du upplever att det går till när ni arbetar med ett område i till exempel matte.

Hur kan ett mål se ut?

Vad är ett mål?

Hur vet du vilka mål du har?"

Här följer ett elevexempel:



Bilaga 2

Frågeställningar att hålla sig till vid fokusgrupp 1:

Hur använder ni det här?

Hur upplever ni dessa, tänker ni om detta?

Är det något som är till hjälp i ditt lärande?

Bilaga 3

Kompletterande frågeställningar att hålla sig till vid fokusgrupp 2:

Hur tänker ni om mål?

Finns det olika sorters mål?

Hur arbetar ni för att nå målen? Berätta!

Hur får du reda på målen?

Hur vet man om man nått målen?

Förstår du målen?

Berätta hur du tänker om målen i ett arbete du nu arbetar med./Pratar ni om mål i ett arbetsområde?

Vad är mål?

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se

