



Fakulteten för lärande och samhälle  
Vidareutbildning av lärare

## **Examensarbete**

15 högskolepoäng, grundnivå

# **En studie om undervisningsplanering ur modersmåslärares perspektiv**

*A study about teaching planning from the mother tongue  
teacher's perspective*

**Zahra Bakly**

Lärarytelse (VAL-projektet) 330 hp

Slutseminarium: 2020-08-28

Examinator: Fredrik Hansson

Handledare: Maria Kouns

# Sammanfattning

Att planera undervisning är något som har uppmärksammats i olika skolstyrdokument och har tidigare undersökts i en rad forskning inom utbildningsväsendet. Detsamma gäller modersmålsundervisningens betydelse och dess villkor i skolan. Däremot har modersmålslärares upplevelser och processer i undervisningsplanering undersökts i mindre utsträckning. Mitt syfte med studien är att försöka synliggöra modersmålslärares syn på olika källor och resurser som lärarna använder och förlitar sig på vid undervisningsplanering. För att genomföra studien har jag använt mig av en kvalitativ undersökningsmetod och valt att göra intervjuer med fem modersmåls lärare med olika språkbakgrund.

Det som framkommer i studien handlar huvudsakligen om resultat som till viss del finns i tidigare forskning. Bland annat visar resultaten att samtliga pedagoger i studien planerar sina undervisningar på ett genomtänkt sätt utifrån specifika källor och resurser. Dock framkommer det i undersökningen att en del pedagoger är eniga om att det ibland inte går att planera all undervisning. Det leder till att pedagogerna väljer ut material slumpvis eller tar fram undervisningsmaterial från tidigare lektioner. Resultaten visar också att samtliga informanter är eniga om vikten av kombination och variation av olika källor och resurser som finns inom ramen för styrdokument i arbetet med modersmålsundervisning.

**Nyckelord:** Formativt lärande, heterogena grupper, konstruktiv länkning, modersmålsundervisning, planering av undervisning.

# Innehållsförteckning

1. Inledning .....	4
1.1 Bakgrund.....	4
1.2 Syfte och frågeställningar .....	5
2. Tidigare forskning .....	6
2.1 Modersmålsundervisning och dess villkor .....	6
3. Teori .....	8
3.1 Biggs teori om konstruktiv länkning .....	8
3.2 Lärarens planering av undervisning.....	8
3.3 Källor och resurser för planering av undervisning .....	9
3.3.1 Skolans styrdokument .....	9
3.3.2 Lärarens kunskap, formativt lärande och didaktiska ramar .....	11
3.3.3 Lärarens roll .....	11
3.3.4 Undervisningsmaterial .....	12
3.3.5 Kollegor, elever, föräldrar .....	12
4. Metod.....	14
4.1 Val av metod.....	14
4.2 Urval .....	14
Tabell 1. Presentation av informanterna .....	15
4.3 Genomförande och bearbetning av material .....	16
Tabell 2. En sammanställning av det empiriska materialet .....	16
4.4 Forskningsetiska aspekter .....	17
4.5 Analysmetod .....	17
5. Resultat och analys .....	20
5.1 Pedagogernas syn på olika källor och resurser i .....	20
undervisningsplanering .....	20
5.1.1 Skolverkets styrdokument .....	20
5.1.2 Lärarens kunskap och formativt förhållningssätt .....	21
5.1.3 Undervisningsmaterial .....	23
5.1.4 Kollegialt arbete .....	24
5.1.5 Elevinflytande .....	24
5.1.6 Färdiga planeringar .....	25

5.1.7 Föräldrasamverkan .....	26
5.2 Analys av resultat.....	26
6. Diskussion och slutsats .....	29
6.1 Resultatdiskussion .....	30
6.2 Fortsatt forskning .....	32
7. Källförteckning .....	33
Bilaga 1.....	35
Intervjufrågor till pedagogerna .....	35
Bilaga 2 - LPP-mall utifrån Lgr 11 .....	37

# 1. Inledning

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11), under avsnittet ”Skolans uppdrag”, skriver författarna: ”skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (Skolverket, 2011a). I planeringsarbetet och utformandet av undervisningen bör elevers läs- och skrivfärdigheter samt talförmåga beaktas enligt kursplanen i modersmål. Därmed bör elevernas olika behov gynnas. Detta kan en modersmållärare ha svårt att göra på grund av sämre förutsättningar och vissa begränsningar vid planering respektive undervisning Qanuza & Hedman (2018). De utmaningar som läraren stöter på handlar till stor del om att modersmålsklassen består av en heterogen grupp bestående av elever från olika årskurser eller med olika kunskapsnivåer, samt att undervisningstiderna är begränsade och schemaläggs oftast i slutet av skoldagen. Detta kan därför vara problematiskt för både eleverna och modersmållärare vilket i sin tur kan hindra eleverna från att uppnå kunskapsmålen inom modersmålsämnet.

Zolotarova (2017) och Qanuza & Hedman (2018) betonar problematiken med att undervisa heterogena grupper vid samma lektionstillfälle. De menar att många modersmållärare ser det som en relativt problematisk situation eftersom heterogena grupper omfattar elever med olika förkunskaper och erfarenheter. Modersmålsklassen kan bestå av elever med mindre läs- och skrivkunskaper inom det egna modersmålet samtidigt som gruppen innehåller nyanlända elever som har mer kunskaper från sitt hemland. Att samtliga elever i sådana grupper arbetar med samma innehåll och teman är en del av de utmaningar som modersmålläraren ställs emot i sin planering och som kan ha en negativ påverkan på effektiviteten i undervisningen.

## 1.1 Bakgrund

Under min tid som modersmållärare har jag upplevt ett ökat intresse för undervisningsplanering bland modersmållärarna, vilket har väckt min nyfikenhet och mitt intresse för en närmare inblick i förmågan och möjligheten att planera undervisning. Det jag kan konstatera är att ju mer jag läste och fördjupade mig i ämnet undervisningsplanering desto mer blev jag intresserad av att undersöka hur

modersmåslärare planerar sina undervisningar inom modersmålsundervisningens befintliga villkor. Däribland vilka källor och resurser som de utgår ifrån och använder vid planeringen. Det är därför viktigt för modersmåslärarna att ha mer kunskap inom området undervisningsplanering där de tar eget ansvar och strävar efter att anpassa det vardagliga arbetet utifrån de villkor som ställs vid planeringen och genomförandet av undervisningarna. Därigenom kan de övervinna svårigheterna med bland annat den begränsade undervisningstiden och problematiken med heterogena grupper. Det handlar alltså om hur modersmåslärarna kan använda och anpassa pedagogisk planering inklusive källor och resurser inom ett visst arbetsområde. Specifikt där gruppen som består av elever från olika årskurser med olika förkunskapsnivåer och där lektionstiden är cirka 40 - 60 minuter i veckan, (det vill säga den tid som är avsatt för modersmålsundervisning).

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka och synliggöra modersmåslärares syn på olika källor och resurser som de använder och förlitar sig på vid sin planering av undervisning. Det ingår även i syftet att undersöka modersmåslärarnas nyttjande av skolans styrdokument som exempelvis kursplanen i modersmål, lärarnas kunskap, undervisningsmaterial och kollegors erfarenheter vid planeringsarbete.

För att uppnå studiens syfte har följande frågeställningar formulerats och består av en övergripande fråga och två underordnande och mer konkreta frågor:

- Vilka källor och resurser använder modersmåslärarna och förlitar sig på när de planerar sin undervisning?
  - Hur resonerar de intervjuade modersmåslärarna om sin planering av undervisning vad gäller deras skäl och motiv till dessa val med hänsyn till sina erfarenheter samt undervisningens villkor?
  - Hur utnyttjas dessa källor och resurser av just dessa modersmåslärare vid planering av undervisning?

## 2. Tidigare forskning

I detta kapital presenteras tidigare forskning som rör modersmålsundervisning inom dess befintliga villkor för att framhäva relevanta kunskaper inom området.

### 2.1 Modersmålsundervisning och dess villkor

Modersmålsundervisningen är ett eget skolämne i läroplanen som har en egen kursplan som innefattar kursmål som bör uppnås, samt bedömning av elevernas kunskaper utifrån Skolverkets kunskapskrav (Svensson & Torpsten 2013; Helen Avery 2017). Qanuza & Hedman (2018) lyfter fram snarlika aspekter som behandlar modersmålslärares syn på vikten av ämnesundervisning där de menar att: ”modersmålsundervisningen liksom andra ämnen måste förhålla sig till styrdokument och riktlinjer som gäller för undervisning och bedömning i svenska skola” (Qanuza & Hedman 2018, s.165).

Avery (2017) synliggör olika aspekter om hur man kan se modersmålsundervisningen inom det svenska skolsystemet och menar att det kan betraktas som ett ämne, vilket innebär undervisning av ett språk som skiljer sig från undervisning av ett majoritetsspråk. I Averys studie (2017, s. 147) betonas bland annat den betydelsefulla skillnaden mellan undervisningen av olika språk liksom mellan ett modersmål ”minoritetsspråk” och svenska ”ett majoritetsspråk” när det gäller didaktiska ansatser eller utmaningar ”och rimligheten i att uppnå kursmålen.”

Situationen i modersmålsundervisning har belysts såväl av forskare som av modersmålslärares vilket också har väckt kritik hos dem. Kritiken rör bland annat att även om införandet av modersmålsundervisning kan ses som ett positivt erbjudande och en möjlighet, skapar tidsplanen i sig orimliga förhållanden. Dessa förhållanden gör att de ambitiösa målen i styrdokumenten blir svåra eller mycket svåra att uppnå. Med modersmålsundervisningens begränsade antal timmar blir en del aspekter mindre relevanta eller omöjliga som exempelvis kunskapskrav och bedömningsgrunder.

I en avhandling av Amanda Walldoff (2017) framgår att elevgruppen inom modersmålsundervisning är i stort sett heterogen, där eleverna innehar stora kunskapsskillnader. Grunden till sådana situationer enligt forskaren kan vara de orimliga

villkoren modersmålsundervisningen ofta har, så som lektioners begränsade tider vilket kan resultera i att många elever inte kan uppnå målen som ställs av Skolverket.

Paulin et al. (1994) poängterar de stora kraven som kan ställas på läraren som undervisar en heterogen grupp, just vid planeringen av lektionen. Hon menar att det kan vara mycket krävande när läraren behöver utföra olika planeringar samtidigt till en lektion. Således hänvisar hon till vikten av att läraren behöver planera sin tid på ett effektivt och pedagogiskt sätt som gynnar alla elever och deras behov. Då blir både grupparbete och självständigt arbete viktiga delar som eleverna bör lära sig och anpassa sig till.

Dessutom bör läraren ha kunskap om vad en heterogen grupp kan ha för svårigheter och möjligheter. Alltså måste läraren ha en tydlig bild av situationen som skapas med en heterogen grupp. Qanuza & Hedman (2018) belyser upplevelsen av sådana svårigheter i en sådan situation och menar att: ”lärarnas hantering av heterogeniteten innebar oftast att olika elevgrupper fick arbeta med olika uppgifter, snarare än i samarbetsuppgifter som bygger på elevers olika styrkor” (Qanuza & Hedman 2018, s.177).



## **3. Teori**

I detta kapitel presenteras i första hand Biggs teorier om konstruktiv länkning som återfinns i (Biggs 1996, 2003). Vidare presenteras lärares planering av undervisning och dess källor. För att ta mig an studien med fokus på undervisningsplanering och valda källor och resurser har jag även använt mig av litteratur om bland annat formativt lärande och Skolverkets relevanta styrdokument.

### **3.1 Biggs teori om konstruktiv länkning**

Med aspekterna ”konstruktiv” och ”länkning” som ligger till grund för Biggs teori (2003) lyfts vikten fram av elevernas deltagande i relevanta aktiviteter som stöttar eleverna i att skapa egna kunskaper och förståelse och där deltagandet bör planeras utifrån syftet inom arbetsområdet och hur lärandemålet bör uppnås. Här läggs fokus inte på vad vi som lärare lär ut, utan vad vi vill att våra elever ska lära sig och hur vi kan hjälpa dem att uppnå detta. Det första steget är då att definiera de avsedda lärandemålen för våra elever, samt klargöra vilka nivåer av förståelse vi förväntar oss av våra elever i visst ämne.

Biggs (1996, 2003) hävdar i sin teori med utgångspunkt i begreppet konstruktiv länkning (constructive alignment) att samstämmighet mellan lärandemål, undervisning, centralt innehåll och bedömning/examination av kunskapskraven, gör att undervisningen kan bli effektivare. Biggs (1996, 2003) menar bland annat att när eleverna upplyses om lärandemålen och vilka krav som ställs på dem kan det underlätta undervisningen och elevernas lärande. Det sker genom att fördjupa förståelsen, sätta igång tankeprocesser och skapa motivation. Det bör således finnas en relation och balans mellan målen som eleverna ska uppnå och de didaktiska aktiviteterna som de behöver genomföra för att uppnå de uppsatta målen samt de pedagogiska bedömningsuppgifterna som i sin tur visar deras förmågor.

### **3.2 Lärares planering av undervisning**

Begreppet planering innebär generellt sett en plan som är noga beredd med en viss karaktär av ett idéutkast eller av mer bindande status Stukat (1998). Enligt Dahlkwist (2012) är planeringsarbetet en komplicerad process som kan ske såväl inför

undervisningen som under själva genomförandet. Undervisningsplanering är ett centralt område och en integrerad del av undervisningsprocessen. Genom detta moment kan läraren förbereda sin undervisning på systematiska och genomtänkta sätt med hänsyn till begrepp så som individuella tänkesätt eller mentala förberedelser, praktiska teorier och undervisningsfaktorer (Stukat 1998). Utgångspunkten för planering av undervisning blir målen som eleverna ska uppnå och de förmågor de ska utveckla. Att ha tydliga, lämpliga och utmanande mål hjälper lärarna att fatta beslut om vilket innehåll som ska inkluderas samt vilka undervisningsmetoder och aktiviteter som ska användas (Hattie 2012). Således blir det också lättare att kommunicera med eleverna om vad de ska lära sig (Skolverket 2011b).

Att börja med kursplanens mål och kunskapskrav och utifrån det planera hur elevernas förmågor ska bedömas, uppmärksammas av bland annat Jönsson (2013) där idén är att stötta lärarna i att planera sina undervisningar. Det första steget är således att identifiera de avsedda lärandemålen för eleverna samt klargöra vilka nivåer av förståelse som förväntas av dem i ett visst område (läsa, tala och skriva). Det sker genom att planera och förbereda genomtänkta och lämpliga aktiviteter som kan användas i formativt syfte för att skapa förståelse hos eleverna och deras lärande vilket kan ge stöd för mer ansvarstagande i lärandet (William 2012).

### **3.3 Källor och resurser för planering av undervisning**

När lärare utarbetar en planering behöver de förlita sig på flera källor och resurser. Dahlkwist (2012) betonar att det finns en mångfald av källor och ramfaktorer som styr planeringsprocessen och som kan ha olika betydelse. Bland dessa källor, resurser och faktorer finns exempelvis styrdokument, lärarens kunskap, kompetens, erfarenhet, kollegors påverkan, undervisningsmaterial, elevers inflyttande och elevernas föräldrar.

#### **3.3.1 Skolans styrdokument**

Enligt Skolverket bör läroplanen och ämneskursplanen utgöra utgångspunkten för lärarna vid sitt planeringsarbete inför undervisningen. Planering av undervisning har behandlats i Skolverkets allmänna råd (2011b) där avsnittet ”planering” hänvisar till skollagen, skolförordningen, läroplanen och kursplanerna med tillhörande kunskapskrav. Detta

utgör utgångspunkten för en välplanerad och strukturerad undervisning som i sin tur ska leda till målen som skolan strävar efter. I dessa styrdokument anges prioriteringar för lärarna tillsammans med den principiella ramen för ett planeringsarbete.

I Lgr 11 framgår viktiga perspektiv och synsätt som bör vara utgångspunkter för en undervisningsplanering, enligt Dahlkvist (2012). Exempelvis ska alla elever enligt Lgr 11 få en likvärdig utbildning. Det betyder att planeringen samt undervisningen inte ska utformas på samma sätt för alla elever. Läraren ska ta hänsyn till elevernas olika förutsättningar och behov. Med stöd av en väl utförd planering kan skolans uppgift som grundas på att skapa förutsättningar för elevens utveckling, förverkligas, enligt Skolverket (2011b). ”Elevens kunskapsutveckling ska relateras till målen i läroplanen och till den lokala pedagogiska planeringen (LPP) som ligger till grund för undervisningen” (Lindström, Lindberg, & Pettersson 2013, s. 86).

Enligt William (2013) kan läroplanen delas in i flera olika nivåer som består av den avsedda nivån, den införda nivån och den förvärvande nivån. Den avsedda nivån och som har accepterats av politikerna är: ”det officiella dokumentet som varje lärare är ytterst skyldig att arbeta efter”(Dahlkvist, 2012, s.50). Den införda nivån handlar om materialet som finns i läroböcker och andra läromedel. Medan den förvärvande nivån handlar om det som sker i verkligheten, det vill säga i klassrummet vid lärarens användning av läromedel och hur det visar sig i elevens lärande. William (2013) lyfter fram läroböckernas roll, undervisningsmetoder och interaktionen för ett mer effektivt lärande. Dahlkvist (2012) betonar vilken roll som läromedlen och lärarens personliga intresseområden spelar i planeringsprocessen i jämförelse med rollen som läroplanen eller de formella ämnesplanerna spelar. De aspekterna har också betonats av Goodlad (1979) som menar att det genom lärarens planering och undervisning skapas sammanhang och effektivt lärandet. Det sker genom att transformera och omformulera ämnets syfte, innehåll och kunskapskrav från de officiella styrdokumenten till elevens lärande.

I planeringsprocessen ingår följande delar och moment utifrån Skolverket (2011 a,b). Syftet för ämnet som läraren strävar mot är målet som eleven ska uppnå samt vilka förmågor eleven förvärfvar. Det centrala innehållet omfattar bedömning, undervisning (arbetsformer och arbetssätt) och utvärdering (se bilaga 2). Dessa delar är något som bland annat poängteras av Hattie (2012).

### **3.3.2 Lärarens kunskap, formativt lärande och didaktiska ramar**

Genom ett formativt förhållningssätt som utgör en del av lärarens arbete och som sker regelbundet och kontinuerligt kan undervisningens kvalitet förbättras i syfte att stödja och stimulera elevens lärande (William 2013). Det sker genom att läraren tar reda på var eleven befinner sig kunskapsmässigt och hur den ska ta sig till målet (Dahlkwist 2012; Jönsson 2013; Hattie 2012; Biggs 2003).

För att eleverna ska få stöd av undervisningsplaneringen på ett effektivt sätt bör denna planering innehålla aktiviteter som är relevanta och som lever upp till elevernas behov (Biggs 2003; Dahlkwist 2012). En lärare som har kännedom om sin elevgrupp och som har kunskap om vad eleverna har med sig för kunskaper och erfarenheter, bör då veta hur eleverna ska engageras och utmanas i inlärningsaktiviteter som kan möjliggöra för dem att uppnå de önskade och utvalda lärandemålen (Dahlkwist 2012).

### **3.3.3 Lärarens roll**

William (2013) lyfter upp lärarens roll i undervisningen och jämför den med läroplanens respektive kursplanens roll när det gäller förändringsförsök av elevernas klassrumssituation. Det framkommer att förändringar i läroplanen som skett under flera decennier inte ofta har inverkan i elevernas situation, i jämförelse med den rollen läraren spelar i undervisningen enligt följande citat: ”en dålig plan med bra undervisning kommer alltid att ge eleverna en bättre erfarenhet än en bra plan med dålig undervisning. Pedagogiken övertrumfar planerna eller snarare, pedagogiken är planen, eftersom det är viktigare hur undervisningen är än vad som lärs ut” (William 2013, s.28).

I Skolverkets allmänna råd (2011b) framgår vad läraren bör göra vid planeringen av undervisningen där det bland annat gäller att tydligt förmedla lektionsstruktur, arbetssätt och mål. Ytterligare ska läraren anknyta undervisningen av det nya ämnesinnehållet till elevernas befintliga kunskap och deras tidigare erfarenheter (Skolverket 2011b; Paulin et al. 1994).

Hattie (2012, s.73) sammanfattar vad läraren bör ha för uppgift inom detta område och menar att: ”effektiva lärare planerar effektivt genom att besluta om lämpligt utmanande mål och sedan skapa en struktur så att eleverna kan nå sina mål”.

Enligt Dahlkvist (2012) som understryker vikten av flexibilitet i planeringsarbetet bör läraren anpassa och modifiera sina planer efter rådande situationer, det vill säga ta hänsyn till oförutsedda händelser som kan inträffa under lektionen. Att ha en alternativ plan (plan b) är något viktigt som en lärare bör tänka på. Enkelhet och okomplicerade planer ingår också i de principer som en lärare bör tänka på vid sin planering.

### **3.3.4 Undervisningsmaterial**

Vikten av valet av läromedel och läroböcker har lyfts fram av bland andra William (2013) och Dahlkvist (2012). Däremot poängterar Nihlfors (2012) vikten av lärarens användning av egna intressanta idéer, förklaringar eller berättelser om ämnet som de undervisar i samt lärarens erbjudan av olika vägar till kunskap som exempelvis lek och datorer. Hatti (2012) menar att det finns viktiga delar eller områden som läraren bör uppmärksammas av och ta hänsyn till i sitt val av ämnesinnehåll så som läroplan, utmaning, engagemang, självförtroende och begreppsförståelse. Om eleverna i klassen befinner sig på olika nivåer bör läraren välja och erbjuda lämpligt material för alla elever. Det rekommenderas också att läraren ska välja mer utmanande material som anpassas efter elevernas eller gruppernas nivå, och inte fortsätta med samma nivå, som de redan har uppnått. Enligt Hatti (2012) finns det flera delar i planeringscykeln däribland resursbanker och aktiviteter.

### **3.3.5 Kollegor, elever, föräldrar**

Att lärarna arbetar ensamma eller på ett individuellt sätt när de planerar sin undervisning är inte aktuellt längre bland de pedagoger som är ansvarsfulla och intresserade. Det med tanke på att ett gemensamt arbete kan vara mer betydelsefullt och som gynnar lärarens arbete samt elevens språksituation. Välmedvetna lärare måste först genom ett pedagogiskt sätt kunna motivera sina val av planering och vara analyserande gentemot det de möter och det som sker i verksamheten. De måste samtidigt vara förberedda på att någon av kollegorna eller andra berörda så som föräldrarna, kan ställa sig kritiska till lärarnas arbete (Imsen 2006).

Enligt Dahlkvist (2012) är delaktighet en viktig princip som lärare bör tillämpa vid sin undervisningsplanering. Med detta menas att både eleverna och kollegorna deltar på olika sätt i planeringen. På så sätt kan elevernas motivation höjas och deras förståelse för

planeringen förbättras samt att kollegorna sedan kan skaffa sig en gemensam uppfattning och få en bättre förståelse vid ett gemensamt arbete. Att skapa tydlighet och bättre förståelse av genomförandet av tolkningen och konkretiseringen av målsättningarna, syftet med undervisningen och dess kriterier, ger det en bra grund för måluppfyllelse tillsammans med kollegor, elever och föräldrar (Hattie, 2012; Dahlkvist, 2012).

Det anses också viktigt av Dahlkvist (2012) och Hattie (2012) att läraren tar hänsyn till elevernas engagemang för innehållet eller aktiviteten de vill tillföra eller delta i. Detta återger den strävan som bland annat redogörs av Timperley (2013) som handlar om att placera eleverna i centrum för att sedan utgå från dem vid planeringen.

## 4. Metod

I det här kapitlet redogörs för studiens metod som kommer att presenteras och motiveras utförligt. Inledningsvis kommer en presentation av vilken metod som undersökningen har genomförts utifrån och vad motiven är med detta val. Därefter kommer en presentation av urvalet och skälet till detta val, följt av genomförande och bearbetning av materialet. En del av denna kapitalpresentation specificerar också de forskningsetiska aspekter som jag har förhållit mig till. Till slut redovisas analysmetoden, där tillvägagångssättet knyts till analysen av undersökningsdokumenten.

### 4.1 Val av metod

För att uppnå syftet och få svar på mina frågeställningar har jag använt mig av en kvalitativ undersökningsmetod. Den kvalitativa insamlingsmetoden består av kvalitativa intervjuer med utvalda informanter. För att informanterna ska uppfatta frågorna på ett riktigt sätt har jag formulerat enkla och begripliga frågor. Frågorna har bearbetats noggrant för att eliminera brister vilket resulterat i mer specifika, konkreta och väl förberedda frågor.

Jag har därvid funnit det lämpligt att använda en kvalitativ forskningsmetod i syfte att få en djupare bild och vidare uppfattning om problemområdet samt skapa flexibilitet och kreativitet. ”Syftet med kvalitativ forskning är just att upptäcka och beskriva vilka fenomen som finns i det studerade området” (Stukat, 2011, s. 39). Ett ytterligare skäl till mitt val av denna metod kan tydliggöras med följande citat: ”när ett område är nytt och otillräckligt utforskat eller när man vill belysa ett känt område ur ett nytt perspektiv, kan en kvalitativ ansats vara att föredra” (Stukat, 2011, s. 39).

### 4.2 Urval

Det är ett ”godtyckligt urval” (Larsen, 2018, s.125) som har använts i denna undersökning. Informanterna har medvetet valts ut utifrån min bedömning som bygger på hur metoden kan bidra till ett mer varierat urval utifrån informanternas lämplighet för att belysa problemformuleringen (Larsen, 2018, s.126). Urvalet är därmed noga genomtänkt och informanterna plockas ut utifrån olika kriterier där informanterna

exempelvis har olika språkbakgrund (se tabell 1). Man även intervjuar utomstående potentiella informanter för att eventuellt få mer varierande data om problemområdet. Dock har dessa personer avböjt medverkan i undersökningen vid förfrågan trots att de fått information om att deras medverkan är anonym.

För att skapa en översikt över mängden faktauppgifter framgår en presentation av studiens informanter i tabellen nedan.

**Tabell 1. Presentation av informanterna**

<b>Informanter</b>	<b>Utbildning</b>	<b>Anställning</b>	<b>Tjänstetid</b>	<b>Elevgrupp</b>	<b>Lektionstid</b>
<b>Pedagog A</b>	Läroutbildning från hemlandet.	Tillsvidare Förstelärare, modersmåls- lärare och studiehand- ledare.	12 år	Åk. 0–9 fast i år åk 0–6.	40–50 min.
<b>Pedagog B</b>	Läroutbildning från hemlandet.	Tillsvidare Modersmåls- lärare och studiehand- ledare.	4 år.	Åk. 0–9.	40–60 min.
<b>Pedagog C</b>	Läroutbildning från hemlandet och Sverige.	Tillsvidare Modersmålslära re och studiehand- ledare.	4 år.	Åk. 6–9.	60–80 min.
<b>Pedagog D</b>	Svensk läroutbildning i svenska och matematik.	Tillsvidare Modersmåls- lärare och studiehand- ledare.	8 år i tjänst varav två och ett halvt år som moders- mållärare.	Åk. 0–9.	60 min.



<b>Pedagog E</b>	Läroutbildning från hemlandet.	Tillsvidare. Förstelärare och Modersmåls- lärare.	15 år.	Åk. 0–9 och kurser 1–2 på gymnasiet.	60 min.
------------------	--------------------------------	---	--------	--------------------------------------	---------

### 4.3 Genomförande och bearbetning av material

Jag kontaktade de tilltänkta personerna via telefonen och e-post. Vi kom överens om tid och plats för intervjun. En rimlig tid anges (se tabell 2) och alla intervjuer ägde rum på verksamheten där varje lärare intervjuades enskilt utifrån en intervjumall med 18 relevanta frågor (se bilaga 1). Antalet huvudfrågor ställdes likadant till alla i syfte att öka reliabiliteten i studien. Intervjuerna spelades in med hjälp av mobiltelefon (audioinspelning) och därefter har materialet transkriberats i sin helhet för att få med all information vilket säkerställer att ingen information missas (Stukat 2011). Intervjuerna präglades av en ostörd och neutral miljö och resulterade i en stor mängd data som sedan lagt grunden för studiens olika beståndsdelar.

I syfte att tydliggöra vilket empiriskt material som har analyserats och som ligger till grund för resultatet i denna studie presenteras en sammanställning av det empiriska materialet i tabell 2 nedan.

**Tabell 2. En sammanställning av det empiriska materialet**

<b>Informanter</b>	<b>Datum</b>	<b>Antal minuter som transkriberats</b>	<b>Antal Sidor text</b>
Pedagog A	2019-04-09	60 min	32
Pedagog B	2019-04-11	55 min	23
Pedagog C	2019-04-12	55 min	31
Pedagog D	2019-04-12	60 min	30
Pedagog E	2019-04-23	45 min	28

## 4.4 Forskningsetiska aspekter

Jag har försökt tillgodose olika grundläggande krav som forskaren bör följa för att skydda deltagarna (Stukat 2011, s.139, s.140). Dessa krav kopplas ihop i studien genom bland annat att jag förklarar för informanterna inför intervjuerna om syftet med intervjun och studien och varför de blev utvalda. Inför intervjuerna redogjorde jag för de deltagande att det är frivilligt att delta i undersökningen och de kan avbryta sin medverkan när som helst, vilket ledde till att de blev ännu mer motiverade och intresserade av att samverka.

Jag klargjorde tydligt för deltagarna att alla svar kommer att vara anonyma samt att all insamlad information är för forskningsändamål och kommer inte att nyttjas vid andra tillfällen eller i en annan avsikt (Stukat, 2011, s.139, s. 140). ”Även undersökningens etiska frågor kan ibland vara problematiska” (Stukat, 2011, s. 36). För att garantera informanternas krav på anonymitet utesluts även deras språkbakgrund och andra uppgifter som kan identifiera informanterna.

## 4.5 Analysmetod

Enligt Larsen (2018, s.159) är dataanalysen en process som handlar om en viss fas eller vissa moment som är centrala för att få en god översikt över materialet och därmed även underlätta tolkning och diskussion. Stukat (2011, s.35) menar bland annat att: ”statiska analysmetoder är ett viktigt hjälpmedel för att tolka resultaten”. Detta gäller kodning och kategorisering som kan bidra till att identifiera huvudteman i undersökningen samt att hitta mönster och samband i materialet vilket även kan handla om att göra jämförelser.

I den här studien har jag eftersträvat en djupare kvalitativ analys med försök att komma fram till vad som ligger bakom det egentliga innehållet. Analysen inleddes med att göra en mängd upprepade och genomtänkta uppläsningar av intervjufrågorna. Därefter gjordes en beskrivning, sortering och gruppering av informanternas svar och information på så intressant och övertygande sätt som möjligt (Stukat 2011). Detta har gjorts genom att identifiera koder så som elevens behov och modersmålsundervisning samt kategorisera koder så som skäl och erfarenhet samt identifiera källor och planering.

En sådan kodning och kategorisering har bidragit till att presentera resultaten i ett tydligt och relevant huvudtema som har koppling och relevans till studiens frågeställning. Där huvudtemat innehåller pedagogernas syn på olika källor som används i undervisningsplanering. För att underlätta för läsaren att få en helhetssyn av studien har datamängden och texterna reducerats och strukturerats utifrån ovannämnda kategorier och tabeller. För att belysa viktiga delar av texten använder jag mig av relevanta citat och nyckelord som kan anknytas till texten som behandlar planering av undervisning och modersmålsundervisning.

Vid den kvalitativa analysen har jag även utgått från mina egna erfarenheter och tankar som enligt Stukat (2011) kan vara relevanta inom kvalitativ analys vid bearbetning av materialet. Mitt val av teori bygger dels på studiens frågeställning och dels på de perspektiv jag själv anser är intressanta och tilltalande med syfte att försöka ta fram mer kunskap om ämnet undervisningsplanering. En viktig aspekt är att relatera frågorna till undersöknings syfte och frågeställning förankra dem i teoridelen (Stukat 2011).

I strävan efter att undersökningen ska hålla en hög grad av validitet och reliabilitet bör man eftersträva en helhetförståelse av intervjupersonens tankar, känslor och beteende (Larsen 2018, ss. 131–132). Därför valde jag att behandla informationen jag fick från intervjuerna utifrån ett kritiskt tänkande när det gäller datainsamling, databehandling samt i analysen av dessa.

Reliabiliteten i kvalitativ undersökning handlar ofta om osäkerhet och den begränsande möjligheten till generalisering på grund av det låga antalet undersökningsspersoner som ju är vanligt förekommande. Däremot har de intervjuade personerna fått tillräckligt utrymme att svara i syfte att öka möjligheten till att ta fram nytt och spännande material för studien. Samtidigt kan jämförbarheten mellan svaren möjligtvis minskas när utrymmet de intervjuade personen får blir för stort (Stukat 2011, s.43). Vidare påpekar Stukat (2011) att jämförelse av informanternas svar och en kvalitativ analys av halvstrukturerade intervjuer kan vara mycket tidskrävande.

En annan aspekt är att intervjua modersmåls lärarna i par eller i grupp för att ge plats för mer interaktion. Intervjupersonerna kan dock påverkas av varandra eftersom de kan ta del av varandras svar och möjligtvis inte få utrymme att reflektera över sina egna svar kring

ämnet (Trost, 2014, s.67, s.129). Jag uteslöt därför den möjligheten eftersom jag ville att intervjuerna skulle innehålla mer individuella svar.

## **5. Resultat och analys**

I detta kapitel behandlas resultaten från undersökningen i relation till studiens syfte och frågeställningar. Först kommer en presentation av hur lärarna ser på olika planeringskällor och resurser som de använder. Detta sker i form av sammanfattande beskrivningar med hänsyn till plats och relevans. Därefter presenteras analys av resultatet från intervjuerna.

### **5.1 Pedagogernas syn på olika källor och resurser i undervisningsplanering**

#### **5.1.1 Skolverkets styrdokument**

Samtliga lärare i studien uppger att de alltid eller nästan alltid utgår från styrdokumentet för modersmållärande när de ska planera sin undervisning. Lärarna menar att det handlar om mål, syfte, centralinnehåll och kunskapskrav samt att skapa koppling och samstämmighet. Samtidigt handlar det om att förstå och tolka styrdokumentet på rätt sätt så att det underlättar planeringsarbetet. Detta resultat framhålls till exempel av Pedagog E och Pedagog C enligt nedan:

”Man ska alltid utgå från kursplanen i modersmål eftersom det är en viktig källa eftersom vi inte ska undervisa eleverna utifrån vad vi tror eller tycker är bra utan utifrån det som regleras i styrdokumentet. Det är därför viktigt att tolka och förstå kursplanen på rätt sätt. När jag förstår kursplanen väl så blir det lättare att göra planeringen” (Pedagog E 2019).

”Först och främst, har vi styrdokumentet Lgr 11 där det framgår tydligt hur styrdokumentet ska användas som huvudkälla. Man ska följa Lgr 11s kunskapskrav och samtidigt planera för olika förmågor som eleverna har i samma grupp. Som lärare ska man ha ansvar för att hantera elevernas rätt och förutsättningar till bra undervisning och samtidigt ansvara för att eleverna ska utvecklas även om de befinner sig på olika nivåer i samma klass” (Pedagog C 2019).

Alla deltagare i studien hävdar att deras kunskap beträffande styrdokumentet (kursplanen i modersmål) har ökat under åren vilket i sin tur har gynnat planeringsarbetet utifrån styrdokumentets ram. I jämförelse mellan planeringsläget nu och innan Lgr11 i relation

till deras erfarenhet, har samtliga bekräftat att det är ganska stor skillnad när det gäller deras förståelse av planeringsprocessen, innehåll, material och arbetssätt.

Som ett skäl till detta finner vi större satsning på pedagogiska planeringar och arbete inom ramen för styrdokument under de senare läsåren (se bilaga 2). Detta skäl uppges särskilt av Pedagog B som säger: ”vi har satsat mycket och skrivit mycket om lokal pedagogisk planering och nu finns det också större samarbete i vår språkgrupp där vi använder oss av varandras idéer och tankar vilket medför att vi utvecklar vår pedagogiska planering”.

Pedagog A menar även att det var aningen enklare innan Lgr11 eftersom man då planerade en del själv och med mindre eftertanke kring Skolverkets styrdokument medan man nu tar mer hänsyn till styrdokument och planerar undervisningen fortgående. Hen tillägger att: ”man kan förklara en slutsats, all planering måste utgå från styrdokument i modersmål och det tycker jag är oerhört viktigt för en mer likvärdig undervisning”. Pedagog E uttrycker att det var lite svårare i början att koppla samman centralinnehåll, kunskapskrav, syfte och mål. Däremot menar hen att det har blivit lättare och smidigare i nuläget på grund av att hen: ”har gjort det flera gånger”. Därmed är hen medveten om vilka delar av det centrala innehållet som bör väljas i förhållande till elevernas olika förmågor samt hur målen ska konkretiseras och kopplas till kunskapskraven.

Trots att alla informanter anser att det är viktigt att planera sin undervisning utifrån styrdokumentet har resultaten visat att Pedagogerna A och E, samtidigt anser att det inte alltid går att planera och använda sig av allt som finns i dessa styrdokument. De menar att det ska göras med slumpvis utvalt material och utifrån lärarens tycke. Andra pedagoger menar att man bör ha andra alternativ som läraren kan använda vid behov. Dessa alternativ skulle kunna vara annat skolmaterial som digital information eller biblioteksbesök där man tittar på litteratur som kan vara passande.

### **5.1.2 Lärarens kunskap och formativt förhållningssätt**

I grunden visar resultaten att pedagogernas arbetssätt utgår från olika teorier, eller en utgångspunkt för valet av ett visst planeringssätt. Det visar sig att de flesta av pedagogerna har bekantat sig med en del didaktiska teorier, strategier och metoder som de utgår från och använder sig av vid sin planering. En av strategierna består av ett formativt arbetssätt och som många av pedagogerna använder sig av vid planeringen respektive

undervisningen. Lärarna poängterar strävan efter variation i val av metod och arbetssätt utifrån elevernas ålder och intressen. De nämner också ambitionen att skapa interaktion och att använda samma tema i en heterogen grupp. I intervjun med Pedagog A och Pedagog E förklarar de exempelvis hur man kan planera undervisningen utifrån elevernas kunskaper och behov samt skapa samstämmighet mellan syfte, mål, centralt innehåll och kunskapskrav: ”jag brukar utgå från det formativa arbetssättet där man observerar eleven och elevens kunskap och ser efter möjligheten att jobba formativt med eleven. Jag ser vilka svagheter som finns när vi arbetar med en viss uppgift och uppmärksammar vad eleven brister inom och då formar jag planeringen utifrån det” (Pedagog A 2019)

Pedagog E menar att: ”man börjar planeringen bakifrån [...] där viktiga förmågor ingår i kunskapskraven och utifrån de förmågorna så väljer man vilka delar av det centrala innehållet undervisningen ska bestå av och därmed kan man konkretisera målen. På så vis kan jag presentera målet med just den lektionen för eleven”.

Pedagog C menar att hen tar hänsyn till och utgår från elevernas kunskap och anpassar undervisningen efter individens behov. Samtidigt ska det skapas goda förutsättningar för en interaktion, en gemensam diskussion och bedömning. Pedagog D uttrycker ett liknande resonemang och säger: ”jag formar min planering på ett specifikt sätt där jag tar hänsyn till de olika skillnaderna i just den här gruppen. Min planering ska gynna alla i gruppen på alla nivåer vilket innebär att jag behöver individanpassa undervisningen”.

Pedagog B, Pedagog D och Pedagog E uppger att det är viktigt att läraren använder samma tema med alla elever i gruppen oavsett om de är på olika årskurser eller nivåer. ”Samtidigt blir det olika svårighetsnivåer på uppgifterna som eleverna får” (Pedagog E 2019). Pedagog E och Pedagog C menar också att de ibland inte kan arbeta med samma text eller samma tema med alla elever i en heterogen grupp som omfattar elever från varierande årskurser. Denna situation upplevs som svår av pedagogerna och ställer höga krav på dem när de har i uppdrag att förbereda många planeringar för en och samma grupp. Då krävs det av lärarna att de anpassar sitt arbetssätt och lektionens innehåll enligt elevernas förutsättningar samtidigt som lektionstiden är kort.

Pedagog E och Pedagog A anser också att det är viktigt att skapa tydlighet och enkelhet i planeringen så att eleverna ska kunna förstå alla delar och känna sig delaktiga. Det är också viktigt att säkerställa att eleverna motiveras att jobba med uppgifterna på egen

hand, dock även tillsammans med kamraterna, som kan användas som resurser när de behöver stöd av varandra.

### **5.1.3 Undervisningsmaterial**

Lärarna beskriver att de använder många olika typer av material och att detta utgör en blandning av traditionellt undervisningsmaterial i både fysisk och digital form. De använder även material som eleverna har i andra ämnen. En del nämner att de använder material från hemlandet, men att materialet i så fall måste anpassas till svenska förhållanden. Lärarna väljer även material utifrån elevernas kunskap, behov, ålder, intressen och styrdokument.

Under mitt samtal med pedagog A berättade hen om sin användning av olika undervisningsmaterial som ”utgår ifrån styrdokument” i form av olika böcker och idéer från Internet. Hen tillägger att materialet kan hittas på stadsbiblioteket och som passar bra i skolan, men ibland revideras innehållet och anpassas till styrdokumentet. Det påpekas också av Pedagogerna B, C och E att det finns tillgång till olika och intressanta material som skönlitteratur eller läroböcker som är hämtade från hemlandet, eller producerade av läraren själv samt material i digital form. Pedagog E, använder också material från olika medier som stöd i sin planering. Detta kan vara olika tidningsartiklar eller olika websidor som handlar om samhällsfrågor i syfte att jämföra innehållet mellan hemlandet och Sverige. Det betonas vidare av de flesta pedagogerna att elevernas språk kan utvecklas med hjälp av sådant material. Pedagog C uppskattar ovanstående arbetssätt och menar att det kan: ”utgöra en bra källa till planering”. Pedagog B har en liknande uppfattning och menar det kan vara intressant att använda material som används i andra ämnen vilket kan motivera eleverna och underlätta deras förståelse.

Pedagoger C och B betonar också vikten av att förbereda och använda material som passar elevernas olika nivåer i modersmål. På så vis kan undervisningen innehålla moment som väcker elevernas intresse och engagemang. Pedagog C säger att: ”det är viktigt att använda material som intresserar eleverna och driver de till att arbeta och som hjälper de att utveckla språket när det gäller läsförståelse, tal, och skrift”. Pedagog B säger att: ”vi måste utgå ifrån elevens behov och kunskapsnivå så att vi kan anpassa våra



undervisningsmetoder och material. I annat fall finns det stor risk att misslyckas med både våra planeringar och lektioner”.

#### **5.1.4 Kollegialt arbete**

En del av lärarna nämner att de har nytta av att planera undervisningen tillsammans med kollegor. Under samtalet med Pedagog A framgår det att hen i nuläget oftast planerar ensam. Däremot förklarar hen att hen har bra samarbete med sina kollegor, särskilt i nuläget innan hen blir förstelärare. Detta samarbete kan enligt pedagogen vara ”samplanering” och utbyte av pedagogisk planering med varandra. Hen understryker vikten av arbetet med kollegor när det gäller längre undervisningstillfällen, vilket kan vara mycket lönsamt. ”Då kan man göra presentation, bedömningsmatriser och dela arbetet med varandra” säger hen. Pedagogerna B och E uppger att de har liknande ståndpunkter. De föredrar att ha en mer gemensam pedagogisk planering vid till exempel terminsplanering och ”grovplanering”. Samtidigt menar de att det finns nytta i att ha individuell planering vid lektionsplanering, så kallad ”finplanering”. Anledningen är att läraren är medveten om sina elevers kunskap och behov vilket ska gynna dem mest genom det arbetssätt och innehåll som läraren väljer på egen hand.

Pedagog C och D betonar vikten av att samarbeta med andra lärare och utbyta erfarenhet och material med varandra för att stödja och gynna varandra. Pedagog D menar också att läraren kan bestämma på egen hand vilket arbetssätt hen behöver. Antingen gör man det själv eller tillsammans med eleverna. Pedagog C säger: ”jag brukar planera mest på egen hand, men vi har möten där vi diskuterar hur vi bäst utbyter erfarenheter och material med varandra och hur man kan utvecklas. I slutändan planerar jag på egen hand eftersom det är jag som har kontakt med eleverna och vet hur eleverna beter sig i klassrummet och hur deras intresse kan väckas”.

#### **5.1.5 Elevinflytande**

Alla medverkande lärare menar att de tillskriver elevernas inflytande som stort. Svaren jag fick av pedagogerna förklarar deras uppfattning om vikten av att involvera eleverna och de får stort inflytande i planeringen. Pedagogerna hänvisar till de delar eller moment som eleverna kommer att involveras i. Det handlar om valet av teman och arbetssätt, det vill säga de delar som eleverna får delta i och påverka när man planerar undervisningen.

Enligt pedagogerna i studien uttrycker eleverna att de bör involveras i planeringen och även hur de ska nå målet utifrån materialet. Det kan dock variera bland eleverna beroende på deras ålder och aktivitet, enligt Pedagog E och C.

Pedagogerna A, D och C uppger att kraven och målen framförallt ska sättas av läraren själv. Dock ska elevernas förslag om vad de tycker om och vill lära sig mer om tas tillvara så att eleverna känner sig delaktiga. Pedagog E anser att eleverna kan ha ännu större inflytande och deltagande i undervisningen även när det gäller: ”kunskapsmål och bedömning”. Pedagog A menar att eleverna deltar till viss del i planeringen samtidigt som de inte involveras i alla planeringar. Alla andra pedagoger påpekar att eleven först och främst involveras i planeringen särskilt i början av terminen.

### **5.1.6 Färdiga planeringar**

Pedagogerna är enade om hur de använder färdiga planeringar eller tidigare gjorda planeringar oavsett om de ska användas i stor utsträckning eller bara till viss del. Däremot är de inte exakt enade om sättet att använda sådana planeringar på. Pedagogernas åsikter liknar varandra gällande möjligheten att använda en planering som inte fungerat bra. Alla menar att de kan komma att använda sådan planering efter uppdatering eller revidering av själva planeringen.

Pedagogernas A och C menar att de ibland utgår från en färdig planering eftersom undervisningen i stort sett handlar om samma ämne och utgår ifrån samma innehåll som tidigare planering. Justering och anpassning av tidigare gjord planering kan man inte bortse ifrån där man får fundera och utföra det som krävs för att göra framsteg i undervisningsprocessen. Pedagog D utgår också från pedagogisk planeringen och tillägger att: ”den kan vara aktuell för en grupp men inte för en annan beroende på elevernas kunskapsbakgrund”. Hen menar därmed att hen använder sig av en annan planering: ”B - planering” om inte den huvudsakliga planeringen skulle fungera. Pedagog B menar att en färdig planering inte kan användas utan att aktualiseras för att passa olika grupper utifrån gruppens kunskaper och behov.

Pedagog E menar att hens arbetsätt handlar om att börja med planeringen och menar att hen och hens elever går igenom och bestämmer undervisningens innehåll tillsammans. Då handlar det om vilka mål som eleverna ska sträva efter, vilka förmågor som ska utvecklas, det centrala innehållet och materialet samt vilka metoder som skall användas.

### **5.1.7 Föräldrasamverkan**

Föräldrasamverkan lyfts inte upp som något särskilt viktigt av informanterna gällande föräldrarnas roll när det handlar om lärarnas planering. Pedagog D menar dock att man delar med sig av planeringen med föräldrarna när de efterfrågar sådan information. Det handlar i stort sett om att föräldrar, lärare och elever lättare ska kunna samarbeta.

## **5.2 Analys av resultat**

Svaren jag har fått av intervjupersonerna visar att när de utarbetar en planering förlitar de sig på flera källor och resurser, inklusive relevanta styrdokument och tekniska resurser vilket Dahlkvist (2012) menar är viktiga beståndsdelar. Det som särskilt lyfts fram är vikten av att utgå från styrdokument så som kursplanen i modersmål vid i stort sett all planering. Samtliga lärare i studien menar att dessa styrdokument utgör ett viktigt underlag för en likvärdig undervisning. Styrdokumenten utgör också en guide som lärarna kan använda och följa där de kan ta del av olika tips och information om kunskapsområdet för att kunna bedöma sina elever. Att sätta elevernas deltagande i relevanta aktiviteter i centrum under hela processen och att skapa koppling mellan mål, syfte, centralinnehåll och kunskapskrav är bland de viktigaste delarna som styrdokumenten belyser, enligt informanternas svar. Dessa resultat kan tolkas utifrån Biggs (2003) som redogör för planeringsprocessen utifrån den konstruktiva länkningsteorin vilket också överensstämmer med Skolverket (2011b). Där menar man att det är viktigt att aktivera eleverna och deras delaktighet i alla moment när det handlar om att läsa, skriva, och samtala. På detta sätt kan undervisningens innehåll och elevernas kunskaper synliggöras samt vilken riktning de har och hur eleverna ska nå målen.

En del av pedagogernas svar speglas av de idéer och upplevelser som forskare har tagit fram och som tyder på att planeringen kan varieras på många olika sätt. Stukat (1998) och Dahlkvist (2012) betonar att planeringen ständigt sker oavsett på vilka sätt den får ske, på ett mer eller mindre systematiskt sätt. Den kan göras synlig genom att utarbetas skriftligt eller som mer eller mindre medvetna idéer och som finns i lärarens huvud. Ovanstående resultat kan också relateras till det som Wiliams (2013) konstaterar, nämligen att pedagogiken kan ha mer avgörande roll i undervisningen än den roll som formell planeringen spelar eftersom det är viktigare hur undervisningen formas än vad

som lärs ut. Liknande ståndpunkt går att finna utifrån Dahlkwists (2012) principer om flexibilitet och enkelhet, som tidigare tydliggjorts under rubriken lärarens roll (3.2.1)

Pedagogerna är snarlika i sina svar gällande hur deras tankar skiljer sig i planeringsprocessen under tiden som gått i skolarbetet. De flesta anser att det sker mycket förändring, utveckling och att det är stor skillnad på hur de tänker under planeringsprocessen, särskilt gällande arbetet utifrån styrdokumentet och pedagogisk planering (bilaga 2). Medan vissa av pedagogerna anser att förändringen i arbetet med den pedagogiska planeringen begränsar sig inom vissa områden så som innehåll, material och arbetssätt.

Studiens resultat visar att de intervjuade lärarna eftersträvar ett formativt förhållningssätt med utgångspunkt i elevernas förutsättningar med fokus på språkliga interaktioner som en del i sitt planeringsarbete. En del av informanternas svar (Pedagog A och Pedagog E) kan kopplas till Dahlkvist (2012) och Williams (2013) som menar att det är viktigt att skapa tydlighet och förståelse hos eleverna om hela planeringen och att stötta dem i att skapa sina egna kunskaper och förståelse samt hur de kan agera resurser till varandra. De aspekterna kan kopplas till Biggs (2003) som redogör för planeringsprocessen utifrån den konstruktiva länkningsteorin. Sättet som informanterna väljer att planera sin undervisning visar att genom att utgå ifrån kursplanens mål, kunskapskrav och de viktigaste förmågorna kan man till slut presentera målen. Det motsvarar det som Jönsson (2013), Hattie (2012) och skolverket (2011b) redogör för.

Enligt resultaten kan det upplevas svårt att planera för heterogena grupper och det kan ställa höga krav på lärarna. Undervisningsmaterialet ska bland annat anpassas efter elevernas förutsättningar i sitt modersmål samt till omgivningen kring de som det svenska samhället innebär. Läraren behöver enligt detta anpassa sina planeringar så mycket som möjligt och utnyttja tiden på rätt sätt för att kunna gynna elevernas olika förutsättningar, (Paulins et al. 1994).

Även om lärarnas ambitioner är att använda samma tema för den heterogena gruppen, menar informanterna dock att det ibland blir nödvändigt att hantera sådana förhållanden på ett visst sätt. Det innebär att man bör ta hänsyn till skillnaderna i en specifik grupp vilket gynnar alla i gruppen genom att ha ett anpassat innehåll, aktivitet och arbetssätt.

Det gör man exempelvis genom att använda olika arbetsuppgifter, olika material och arbetssätt. Detta resultat kan analyseras med stöd i Qanuza & Hedman (2018) som belyser att lärarna hanterar heterogenitet i elevgrupper genom att erbjuda olika arbetsuppgifter. Det vill säga att arbetet sker oftast genom att arbeta med eleverna individuellt mer än gemensamt. Denna ståndpunkt kan även kopplas till Paulins et al. (1994) redogörelse av heterogena grupper.

Det krävs mer och mer av lärarna i sina uppdrag när det gäller deras planering av arbetet. Resultaten som visar att informanterna planerar sin undervisning både gemensamt och individuellt kan motsägas av det som Imsens (2006) ståndpunkt gällande gemensam respektive individuell planering. Samtidigt kan man utifrån det som framkommer av pedagogernas svar konstatera att pedagogerna är medvetna om vikten av ömsesidigt planeringsarbete (Dahlkwist 2012). En del av lärarna som intervjuades bekräftar Dahlkwists (2012) och Hattis (2012) påpekande, nämligen att samarbete och samspel med andra ämneslärare kan betraktas som ett uppskattat sätt att planera och som kan spela en viktig roll för elevens lärande.

Undersökningen visar också att pedagogerna är eniga om vikten av elevinflytande vid planering av undervisningen samtidigt som de flesta ser att det inte gäller alla planeringstillfällen eller alla moment. De menar att eleverna i första hand involveras i början av terminen eller läsåret när lärarna gör en så kallad ”grovplanering”. Det handlar om innehåll, teman och arbetssätt vilka är de delar eleverna får delta i. Således har samtliga pedagoger snarlika åsikter gällande lärarens avgörande och främsta roll i framför allt vilka mål och syften som ska eftersträvas och vilka förmågor som ska utvecklas.

## 6. Diskussion och slutsats

Att ändra problemformuleringen under arbetets gång är något som är vanligt i kvalitativa forskningar. För att underlätta arbetet med studien kan man eftersträva en avgränsad problemformulering i syfte att ta fram ett önskat urval och därmed samla in och analysera önskade data (Larsen 2018).

I min studie har jag försökt synliggöra modersmåslärares syn på olika källor och resurser som just de intervjuade modersmåslärarna använder sig av och förlitar sig på vid sin undervisningsplanering. Förhoppningsvis kan detta arbete bidra till mer kunskap och djupare förståelse av ett så omfattande och viktigt område som undervisningsplanering.

Det går att konstatera att studiens syfte kan uppnås och dess frågeställningar besvaras, delvis med utgångspunkt i teorierna kring konstruktiv länkning (*constructive alignment*) (Biggs 2003, 1996), formativt lärande i Skolverkets styrdokument – Allmänna råd (2011) och delvis utifrån intervjuer med fem pedagoger. Därför har jag dels ägnat mig åt litteraturstudier och dels åt djupintervjuer med halvstrukturerade frågor för insamling av material. ”Inom kvalitativ forskning antas teori vara en följd av undersökningen istället för att vara dess utgångspunkt” (Bryman 2018, s. 458).

En genomgång av forskning inom området modersmålsundervisning visar emellertid att man inte kan få ett enkelt svar på frågeställningarna i denna studien. Det finns en del forskning om modersmålsundervisning och dess villkor som var intressanta att läsa och använda i studien. Samtidigt finns det sparsamt med tidigare forskningar kring modersmåslärares upplevelser av undervisningsplanering och som jag har kunnat anknyta till min undersökning och dess syfte. ”Didaktisk forskning om modersmål är så gott som obefintlig” (Avery 2017, s.148). Forskaren menar att forskning om modersmål som är annat än svenska i Sverige och särskilt med utbildningsvetenskaplig inriktning, bara finns i liten mängd. Trots detta försökte jag söka forskning och litteratur inom mitt valda område som jag anser har hjälpt mig i min studie.

## 6.1 Resultatdiskussion

Nedan diskuteras vad jag har kommit fram till i detta arbete där jag har valt att avsnittet ska vara indelat i resultatdiskussion och förslag till vidare forskning.

Det framkom ett flertal gånger i samtliga intervjuer att intervjupersonerna är eniga om betydelsen av kombinationen och variationen av olika källor och resurser för undervisningsplanering. Det visar sig i att modersmållärarna har olika utgångspunkter att arbeta utifrån, så som styrdokument för modersmål, didaktiska teorier, undervisningsmaterial, kollegor, elever och färdiga planeringar. Det råder inte något tvivel bland informanterna om vilken vikt läroplanen och kursplanen i modersmål har som förstahandskälla. Det råder heller inget tvivel om att den utgångspunkten är viktig för bland annat en likvärdig undervisning. Det kan kopplas till Qanuza & Hedmans studie (2018) där de hänvisar till bland annat hur modersmålsundervisning liksom andra ämne bör förhålla sig till styrdokument. En del pedagoger är även eniga gällande vad Stukat (1998) och Dahlkvist (2012) redogör för om planering och att det är något som mer eller mindre sker på ett systematiskt sätt.

Resultaten motsvarar inte helt och hållet det som Imsen (2006) redogör för om planering av undervisning i nuläget där författaren menar att den utförs mer gemensamt än individuellt. Empirin visar att de flesta av de intervjuade modersmållärarna fördrar att planera både individuellt och gemensamt på grund av att en del förutsättningar kan marginalisera modersmålsundervisningen. De arbetar exempelvis på olika skolor och därför anser de att läraren som har kunskap om sina elevers förmågor bör planera på egen hand så att materialet anpassas efter elevens kunskap och förutsättningar. Även om situationen kring modersmålsundervisningen tyder på att ämnet modersmål har en marginaliserad ställning uppmärksammas vikten av planeringsarbetet och dess former i detta sammanhang och för hela processen. Enligt informanterna kan detta exemplifieras med att en tematisk undervisning och en systematisk samplanering mellan modersmållärare och andra lärare kan vara ett sätt att hantera brister och svårigheter vilket också framhävs av Helen Avery (2017) och Qanuza & Hedman (2018).

Bedömningsbetydelsen av elevernas språkkunskaper ses enligt informanterna som ett viktigt underlag för vidare planering. De fokuserar på formativ bedömning som i sig kan

ha en avgörande roll. De menar att genom att underlätta bedömningen av elevernas kunskaper och behov gynnas elevernas förståelse av planeringen. Detta kan relateras till Biggs teori (1996, 2003) som redogör för idén om att elever konstruerar mening genom relevanta lärandeaktiviteter i en läromiljö där undervisnings- och inlärningsaktiviteter och bedömningsuppgifter är anpassade till ett ämnes avsedda lärandemål.

Pedagogerna poängterar betydelsen av att ha en individanpassad undervisning genom att planera undervisningen utifrån elevernas kunskaper och behov. Modersmåls lärare bör utgå från elevens erfarenheter och situation för att kunna ersätta språkmiljöns begränsningar enligt Paulin (1994). Det är en omfattande process som består av att läraren ska vara kunnig och medveten om sitt ämne och om elevernas bakgrundspråksnivå. Detta kan förverkligas med stöd av lärarens utgångspunkt som finns i dennes tankar. Däremot kan man påstå att lärarens tankesätt kan elimineras i förhållande till vad eleverna visar för reaktioner, uttryck och aktiviteter (Imsen 2006).

Trots att samtliga pedagogerna har olika tillvägagångssätt när det gäller valet av undervisningsmaterial, användning och på vilka sätt de kan skaffa detta material, är de eniga om vikten av tillgängligheten av materialet. Samtidigt bör materialet anpassas efter heterogena grupper och elevernas förutsättningar i modersmål i förhållande till det svenska samhället. Litteraturteman och innehåll bör även stå i fokus och väljas ut noggrant av läraren för att underlätta och möjliggöra integrationsmöjligheter med andra läroämnen och olika temaområden.

Det framkommer i resultaten att samtliga informanter har lyft upp problematiken som handlar om hur det ibland upplevs svårt med att planera för heterogena grupper som modersmålsundervisningen till stor del består av med olika ålder, årskurser och kunskapsnivåer. Läraren behöver därför anpassa sina planeringar så mycket som möjligt genom att till exempel hitta ett gemensamt innehåll, arbetsuppgifter eller aktiviteter samt utnyttja tiden på rätt sätt. Däremot visar resultaten att en del pedagogers hantering av situationen i heterogena grupper motsvarar i stort sett de teorier kring undervisningsplanering som redogörs av Qanuza & Hedman (2018).

Studiens fokus riktas bland annat på hur modersmåls lärarna förhåller sig till heterogena elevgrupper i sin planering av undervisning. Med utgångspunkt i den didaktiska frågan



som ställs av Qanuza & Hedman (2018, s.177): ”hur kan man i modersmålsundervisningen tillvarata elevgruppernas heterogenitet?” kan man hävda att även om undervisningen i sådana heterogena elevgrupper kan betraktas stöta på hinder eller problematik kan det hanteras av modersmåls lärare genom ett så kallat planerat förhållningssätt (Qanuza & Hedman 2018).

## **6.2 Fortsatt forskning**

Det finns sparsamt med forskning om planering av modersmålsundervisning samtidigt som ytterligare frågor behöver undersökas inom detta område. Man kan göra ytterligare studier om hur modersmåls lärare planerar och genomför sin undervisning genom att använda sig av observationer i klassrummet parallellt med intervjuer där metoderna kan komplettera varandra (Stukat 2011). Forskningstillförlitligheten (validitet och reliabilitet) kan styrkas genom användning av olika metoder. Det handlar om att basera det empiriska datamaterialet på data från verkliga förhållanden enligt Larsen (2018) samt: ”för att erhålla mer giltiga forskningsresultat och mer realistiska tolkningar” (Stukat 2011, s.39).

Att intervjua fler pedagoger skulle möjligtvis generera fler intressanta svar och mer kunskap om ämnet vilket också kan bidra till mer säkerhet i studien. Det skulle även vara intressant och givande att intervjua pedagoger från andra arbetsplatser i andra kommuner, vilket kan utmynna i mer varierande resultat. ”Det finns inte något facit till hur många undersökningsspersoner man måste ha med i en kvalitativ undersökning, och när vi tar del av forskning råder det stor variation beträffande antalet deltagare. Det beror på forskningsdesign, metod, om undersökningen följer personer över tid och så vidare” (Larsen 2018, s.127).

## 7. Källförteckning

- Avery, Helen (2017). Perspektiv på arabiska som modersmål i svensk skola. I Eksell, Kerstin (red). *Öst är väst och väst är öst; en vänbok till Henry Diab*. Stockholm: Portlak. ss. 135 - 162.
- Biggs, John (2003). *Aligning teaching and assessment to curriculum objectives*. Generic centre. Learning and Teaching Support Network.
- Biggs, John (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. (Hämtade den 2019-07-16) från <http://dx.doi.org/10.1007/bf00138871>.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3. Uppl. Stockholm: Liber.
- Dahlkwist, Matts (2012). *Lärarens ledarskap- relationer och grupprocesser*. Stockholm: Liber (261 s.)
- Ganuza, Natalia & Hedman, Christina (2018). Modersmålsundervisning- möjligheter och utmaningar. I Otterup, Tore & Kästen- Ebeling, Gilda (red). *En god fortsättning: nyanländas fortsatta väg i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB, ss. 163 - 179.
- Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hattie, John (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevens värld, Introduktion till pedagogisk psykologi*. 3. uppl., Lund: Studentlitteratur AB.
- Jönsson, Anders (2017). *Lärande bedömning*. 3. uppl. Malmö: Gleerups.
- Larsen, Ann kristin (2018). *Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Lindström, Lars, Lindberg, Viveca & Pettersson, Astrid. (2013). *Pedagogisk bedömning: om att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Nihlfors, Elisabet (2012). *Lärarens dubbla uppdrag; enligt den nya skollagen*. Stockholm.
- Paulin, Arja (1994). *Mer än ett modersmål. Hemspråksdidaktik*. Stockholm: H L S Förlag.
- Skolverket (2011a). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket (2011b). *Skolverkets Allmänna råd, Planering och genomförande av undervisningen -för grundskolan, grundsärskolan, specialskolan och sameskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.

- Stukat, Staffan (1998). *Lärarens planering under och efter utbildningen*. Diss. Göteborg: Univ.
- Stukat, Staffan (2011). Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. 2. Uppl., Lund: Studentlitteratur AB
- Svensson, Gudrun & Torpsten, Ann-Christin (2013). Makt och litteracitet: Modersmåslärare skriver om modersmålsundervisning. I Skjelbred, Dagrun & Veum, Aslaug (red). *Literacy i laeringskontekster*. Oslo: Laboremus Oslo AS. ss. 166 - 176.
- Timperley, Helen (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Lund: Studentlitteratur AB
- Trost, Jan (2010) *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur AB
- Walldoff, Amanda (2017). *Arabic in Home Language Instruction: Language Acquisition in a Fuzzy Linguistic Situation*. Diss. Stockholm. Univ.
- Wiliam, Dylan (2013). *Att följa lärande - formativ bedömning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur AB
- Zolotarova, Yuliya. (2017). *På väg mot en effektiv modersmålsundervisning, Olika uppfattningar av effektivitet i undervisningen*. Magisterprogram i didaktik, Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholm: Univ.

# Bilaga 1

## Intervjufrågor till pedagogerna

1. Vilken utbildning- och arbetslivserfarenhet har du, både i Sverige och tidigare?
2. Vilket språk undervisar du i?
3. Hur länge har du undervisat i modersmålsämnet?
4. Vilken typ av anställning har du? (tillsvidare, visstid, heltid, deltid, något annat), Har du ett annat uppdrag som du arbetar med?
5. Vilka årskurser arbetar du med?
6. Hur många undervisningstimmar har du per grupp/elev per vecka?
7. När brukar du planera och hur lång tid går åt en planering?
8. Vilka källor och resurser använder du när du planerar din undervisning?
9. Vilken typ av elevaktiviteter brukar du planera in?
10. Har du grupper som omfattar elever i olika årskurser? Vilka skillnader ser du när du planerar för en klass/grupp med elever i olika årskurser jämfört med en annan grupp som består av elever i samma årskurs? Hur påverkar det din planering i så fall?
11. Har du någon gång misslyckats med en planering? Vad kan vara skälen till detta?
12. Använder du dig av en planering som tidigare misslyckats?
13. Sker det en ändring i dina tankar under åren angående planeringsprocessen? Om ja, i vilken omfattning sker ändringen?
14. Hur mycket kan du besluta beträffande innehållet i planeringen? Låter du dina elever vara med när du planerar? Hur stort inflytande har eleverna och på vilka sätt kan de vara involverade i planeringen? Vilka planeringsmoment får de delta i?
15. Brukar du planera ensamt eller i samarbete med andra modersmåls lärare? När föredrar du eller förslår ett av dessa nämnda sätt?
16. Hur skiljer sig din planering när det är för en enda lektion jämfört med för en hel termin eller en hel kurs?

17. Hur använder du dig av färdiga planeringar?

18. Har du andra funderingar eller något som du vill dela med dig angående planeringen och som jag inte har ställt en fråga om?

# Bilaga 2 - LPP-mall utifrån Lgr 11

## Lokal pedagogisk planering

Lgr 11



### Planeringsprocess

- ✚ Syfte - Varför ska vi arbeta med det här?
- ✚ Mål för arbetsområdet - Det här ska du lära dig.
- ✚ Bedömning - Så här kommer dina kunskaper att bedömas.
- ✚ Undervisning - Så här kommer vi att arbeta.

### Ämne/ämnen:

### Arbetsområde:

#### Syfte - Varför ska vi arbeta med det här?

Utgå och citera direkt från övergripande mål, syftet för ämnet, kunskapskrav och förmågor som ska utvecklas.

#### Mål för arbetsområdet - Det här ska du lära dig

Konkretisera syfte och kunskapskrav och koppla det till centralt innehåll.

Formulera målen så att det tydligt framgår vad eleven ska utveckla och lära.

#### Bedömning - Så här kommer dina kunskaper att bedömas

Beskriv vilka kunskaper, färdigheter och förmågor som ska bedömas.

Koppla bedömningen till de olika kunskapskraven.

Beskriv hur eleverna ska visa de kunskaper, färdigheter och förmågor som det är tänkt att de ska utveckla.

Dokumentera varje elevs kunskapsutveckling.

#### Undervisning - Så här kommer vi att arbeta

Här beskrivs hur undervisningen kommer att gå till för att eleverna ska utvecklas mot målen.

Det bör finnas en tydlig koppling till centralt innehåll.

Beskriv arbetssätt och arbetsformer som eleverna kommer att arbeta med.

Ta reda på elevernas förkunskaper.

Tänk över vilket inflytande över planeringen av arbetsområdet eleverna ska ha.