



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärandeprocessen i praktiken

- *En studie om stadieskiftet till högstadiet och dess förutsättningar för
språkutveckling i ämnet svenska*

Av:

Sofia Gillgard & Tommy Andersson

Lau370

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT09-2611-050

Abstract



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärandeprocessen i praktiken

Författare: Sofia Gillgard & Tommy Andersson

Termin och år: Vt-09

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ulla Berglindh

Examinator: Pia Nykänen

Rapportnummer: VT09-2611-050

Nyckelord: Lärandeprocess, kontinuitet, stadieskifte, högstadiet, mellanstadiet, pedagogisk dokumentation, ämnet svenska

Sammanfattning:

Syfte och centrala frågeställningar:

Syftet med arbetet är att visa på brister i överlämnandet från mellanstadiet till högstadiet vad gäller ämneskunskaperna i svenska och att påvisa vägar som fungerar eller kan fungera. Syftet är också att undersöka hur stadieskiftet påverkar den individuella läroprocessen och hur man värnar om dess kontinuitet. För att besvara syftet utgick vi från följande centrala frågeställningar:

- Vilka strategier används vid överlämnandet till högstadiet inom Mölndals kommun och skiljer sig dessa åt på en stadiesintegrerad skola(F-9 alt. 4-9) respektive en icke stadiesintegrerad skola(7-9)?
- Hur bibehålls en kontinuitet i läroprocessen i ämnet svenska vid övergången till högstadiet?
- Hur kan pedagogisk dokumentation bidra till ökad kunskap om den enskilda eleven vid ett stadieskifte till högstadiet?

Metod:

Vi har intervjuat lärare från en majoritet av de högstadieskolor som finns i Mölndals kommun. För att generalisera resultaten valde vi metoden frågeundersökning och datainsamlingen skedde via telefonintervjuer. Vi har också studerat litteratur som varit relevant för studien.

Resultat:

Studien visar att strategierna vid stadieskiftet inte skiljer sig åt i de olika skolformerna. Strategier som användes var en överlämnandekonferens där kunskapsprofilen utifrån de nationella proven i svenska i årskurs 5 utgjorde huvudmaterialet. Studien visar också att dessa strategier inte tillräckligt stimulerar elevernas lärandeprocess. En utförlig pedagogisk dokumentation kan ge en bredare kunskap om elevens tidigare erfarenheter, vilket är utgångspunkten för en god språkutveckling.

Relevans för läraryrket:

I vår kommande yrkesroll kommer vi ha stor nytta av insikten om problematiken som finns vid stadieskiftet till högstadiet och hur en lärandeprocess i ämnet svenska bibehålls. Studien har inneburit att vi som blivande lärare har utvecklats mot bakgrund av de resultat vi kommit fram till.

Innehåll	
1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte	4
1.3 Frågeställningar	4
2 Metod och material	4
2.1 Undersökningsgrupp	4
2.2 Val av metod	5
2.3 Diskussion om studiens tillförlitlighet	7
2.4 Etiska hänsyn	7
3 Teoretisk anknytning	8
3.1 Utvecklingspsykologiska teorier om lärande	9
3.1.1 Piaget	10
3.1.2 Vygotskij	11
3.1.3 Piagets och Vygotskijs teorier om språkutveckling	12
3.2 Styrdokument	14
3.2.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet	14
3.2.2 Kursmålen i svenska för det obligatoriska skolväsendet	18
3.3 Pedagogisk dokumentation & bedömning	20
3.3.1 Portfolio	21
3.3.2 Europeisk språkportfolio	24
3.3.3 Nationella prov	24
3.3.4 Individuell utvecklingsplan, IUP	27
4 Intervjustudie	28
4.1 Resultat och analys av intervjusturen från F-9 skolor	29
4.2 Resultat och analys av intervjusturen från 7-9 skolor	31
5 Avslutning	33
5.1 Metoddiskussion	33
5.2 Diskussion av intervjuanalyser	34
5.3 Diskussion och slutsatser	35
5.4 Konsekvenser för läraryrket	37
5.5 Vidare forskning	37
Referenser	38
Bilaga 1	40

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Det finns rutiner och handlingsplaner för övergången mellan förskola till grundskola och från grundskola till gymnasiet. Dock saknas riktlinjer i läroplaner och litteratur kring övergången från mellanstadiet till högstadiet. Detta är anmärkningsvärt eftersom eleverna många gånger byter skola när de börjar högstadiet, vilket då leder till en stadiövergång i lika hög grad som de övriga. Vår erfarenhet säger också att de lokala kursplanerna många gånger är utformade och presenterade utifrån de mål i svenska som skall vara uppnådda i slutet av det femte skolåret. Många skolor idag lever fortfarande under den mer traditionella skolorganisationen som innebär att de är byggda och anpassade efter en verksamhet som sträcker sig från förskoleklass till och med årskurs 7, så kallat F-6 skolor. Kunskapsmålmässigt innebär detta att elever i årskurs 6 befinner sig i något av en ”gråzon”.

Problemet är att det inte finns tillräckligt med tillfredsställande underlag för hur stadieskiftet mellan årskurs 6 till årskurs 7 skall gå till för att en kontinuitet i lärandeprocessen i ämnet svenska bibehålls. Skolorna använder sig av olika pedagogisk dokumentation som är nationellt förankrad, såsom resultat från nationella prov, skriftliga omdömen och individuella utvecklingsplaner. Däremot finns inga krav utan endast rekommendationer att dessa bör finnas med under grundskolan för att synliggöra vilket kunskapsutvecklande eleven gjort. Vår erfarenhet under den verksamhetsförlagda utbildningen är att ovan nämnda pedagogiska dokumentation samt andra dokumentationsmetoder såsom portfolio används ostrukturerat. I de fall vi upplevt att den pedagogiska dokumentationen använts på ett tillfredsställande sätt, är när det funnits skäl att upprätta ett åtgärdsprogram för en elev som inte uppfyllt målen.

Vad gäller för de som faktiskt når målen och inte har något åtgärdsprogram? Hur stora är deras möjligheter att få ett mottagande och en undervisning som leder till att uppnå sin maximala potential i ämnet svenska, när informationen från mellanstadiet är otillräcklig? Detta är frågor vi många gånger ställt oss under vår utbildning och som ligger till grund för detta arbete. Vi betraktar problemet som motsägelsefullt utifrån den utbildning vi fått, men även kopplat till styrdokumentet som betonar att undervisningen skall individanpassas. I de pedagogiska teorier om lärande som är rådande idag, betonas också att eleven och dess tidigare erfarenheter ska fungera som utgångspunkt i undervisningen. Hur skall läraren kunna individanpassa när han/hon har bristande kunskap om elevens tidigare sex års studier? Troligtvis kommer läraren på högstadiet efterhand lära sig vilken specifik undervisningsmetod som passar en viss elev. Dock ökar risken för över- eller understimulans på vägen, vilket bidrar negativt till elevens kunskapsutveckling.

I detta arbete kommer vi inte att redogöra för svenskämnet specifika delar och hur utvecklingen sker i dessa. Istället kommer fokus ligga på en övergripande syn gällande bevarandet av kontinuiteten i språkprocessen. Att utreda förhållanden och förutsättningar vid

stadieskiftet är också viktigt för oss som blivande lärare i svenska. Som lärare i både de tidigare och senare åldrarna, är kunskap om hur det förhåller sig ute på skolorna vid stadieskiftet av stor vikt och resultatet får olika konsekvenser för oss båda. Genom att ha kunskap om hur förhållandena och förutsättningarna vid stadieskiftet ser ut, kommer vi vara bättre förberedda på olika faktorer som gynnar eller missgynnar språkutvecklingen hos varje elev. Kunskapen innebär också att vi som lärare redan nu kan inta ett förhållningssätt gentemot denna företeelse. På så vis kan vi lättare bidra till att kontinuiteten i lärandeprocessen bättre samordnas med den utvecklingspsykologiska forskningen och de styrdokument som reglerar skolans undervisning.

1.2 Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka hur överlämnandet från mellanstadiet till högstadiet gällande ämneskunskaperna i svenska går till, inom Mölndals kommun. Metoder som kan fungera, exempelvis portfolio eller annan dokumentation, kommer att framhållas. Syftet är också att undersöka hur stadieskiftet kan påverka den individuella läroprocessen i ämnet svenska och hur man värnar om dess kontinuitet.

1.3 Frågeställningar

I vårt examensarbete har vi utgått ifrån följande centrala frågeställningar:

- 1) Vilka strategier används vid överlämnandet till högstadiet inom Mölndals kommun och skiljer sig dessa åt på en stadieintegrerad skola(F-9 alt. 4-9) respektive en icke stadieintegrerad skola(7-9)?
- 2) Hur bibehålls en kontinuitet i läroprocessen i ämnet svenska vid övergången till högstadiet?
- 3) Vilken slags pedagogisk dokumentation kan bidra till ökad kunskap om den enskilda eleven vid ett stadieskifte till högstadiet?

2 Metod och material

2.1 Undersökningsgrupp

Vi är medvetna om att man idag inte använder termer som mellanstadiet respektive högstadiet. Vår erfarenhet är dock att detta är något som verkar främst i teorin. I praktiken används och tänks fortfarande termerna mellan- och högstadiet. Därför har vi valt att fortsätta använda dessa begrepp, trots att de inte anses vara aktuella idag.

För att besvara och problematisera våra centrala frågeställningar gjorde vi intervjuundersökningar med lärare från en majoritet av de högstadieskolor som finns i

Mölndals kommun. Vi fokuserar på högstadieskolor och inte på mellanstadieskolor därför att det ligger i högstadielärarnas intresse att det finns rutiner eller systematiska strategier för hur överlämnandet av elever från mellanstadiet sker. Det ligger även i deras intresse att kontinuiteten i läroprocessen bibehålls. Åsikter, önskemål och krav om tillfredställande elevinformation vid stadieskiftet bör också finnas bland dessa lärare, eftersom det är de som fortsatt skall undervisa eleverna. I Mölndals kommun finns det åtta högstadier varav fem är stadieintegrerade, vilket betyder att antingen mellan- och högstadiet eller hela för- och grundskolan befinner sig under samma tak. De övriga tre skolorna är ”rena” högstadier där endast elever från årskurs 7 till 9 undervisas. För att kunna generalisera undersökningen så intervjuades personal från fem av totalt åtta högstadieskolor i kommunen. Tre av dessa var stadieintegrerade skolor och två var icke stadieintegrerade; detta för att urskilja mönster och kunna generalisera inom populationen. Intervjupersonerna var lärare som antingen skall ta emot elever från mellanstadiet kommande höst eller lärare som var ansvariga för, alternativt har stor erfarenhet av överlämnande från mellanstadiet till högstadiet.

2.2 Val av metod

Eftersom våra ambitioner var att undersöka hur överlämnandet från mellan- till högstadiet går till samt om det finns några rutiner för detta, kan man beteckna vår undersökning som en informantundersökning. En informantundersökning, till skillnad från en respondentundersökning, används för att granska hur verkligheten är konstruerad i ett visst avseende:

En informantundersökning används för att forskaren skall kunna ge den bästa möjliga skildringen av ett händelseförlopp, vad som faktiskt hände i en viss situation eller hur det faktiskt fungerar i exempel en organisation (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnerud, Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad, 2007, s257-258).

I vårt fall rör det sig om att se hur och om rutiner i skolans organisation används vid övergången till högstadiet. Svarspersonerna, i vårt fall lärarna, betraktas i en informantundersökning som ”vittnen” till händelseförloppet. Vårt mål var inte att undersöka hur lärare upplever stadieskiftet till högstadiet, utan hur lärare och skolor faktiskt agerar i denna situation. Därför karakteriseras vår undersökande metod som en frågeundersökning med öppna frågor där samma frågor ställs till samtliga svarspersoner. Vår sista fråga (Bilaga1) ger utrymme för personliga åsikter. Vi anser att denna typ av fråga ger ett mervärde till studien, utan att ge avkall på dess huvudsyfte. En frågeundersökning med öppna frågor är en form av undersökning där svarspersonerna med egna ord får berätta det han eller hon vill ha sagt, samt att det ger utrymme att ställa uppföljningsfrågor (Esaiasson m fl., kap13, 2007). Frågeundersökning med öppna frågor kan också ses som en mellanform till de strukturerade och ostrukturerade intervjuformer som Staffan Stukát (Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap, 2005) hänvisar till. Frågeundersökningens karaktär är till skillnad från en samtalsintervjuundersökning, att man ställer frågor till: ” ... ett urval av personer från en

bestämd population och hoppas därmed kunna generalisera resultaten från urvalsundersökningen till hela populationen” (Esaiasson m fl., 2007, s260). Pedagogisk forskning kategoriseras ofta i kvantitativa eller kvalitativa studier och vår studie kan i det hänseendet kallas en kvantitativ studie eftersom det innebär att forskaren: ” ... samlar in ett stort antal fakta och analyserar dem i syfte att finna mönster eller lagbundenheter som antas gälla generellt” (Stukát, 2005, s31). Vi väljer dock att inte benämna vår studie som kvantitativ utan går i det här fallet på Esaiassons m fl. (2007) linje som använder sig av termerna frågeundersökning och samtalsintervjuundersökning eftersom de: ” ... helt enkelt ger en bättre beskrivning av vad som karaktäriserar respektive frågemetod” (s260). En samtalsintervjuundersökning övergår inte från att vara kvalitativ till att bli kvantitativ för att antalet svarspersoner ökar. En frågeundersökning behöver inte nödvändigtvis innehålla fler svarspersoner än en samtalsintervjuundersökning (Esaiasson m fl., 2007, kap13).

Enligt Esaiasson (2007) finns det två huvudsakliga typer av frågeundersökningar. Det handlar om intervjuundersökningar som bygger på muntlig kommunikation, och enkätundersökningar som bygger på skriftlig kommunikation. Den datainsamlingsmetod vi valde var telefonintervjuer. Vi ansåg att det fanns fler fördelar med detta än med enkäter. En fördel var att telefonintervjuerna gav oss möjlighet att kunna ställa uppföljningsfrågor. Även i relation till den korta tid vi hade att disponera samt att svarspersonerna var mycket upptagna, var denna form av intervju att föredra. Esaiasson m fl. (2007) påvisar också att det är en generell regel att telefonintervjuer är att föredra om undersökningen omfattar många svarspersoner. Vi ansåg att telefonintervjuer var fullt tillräckliga för att få in det underlag som behövdes. Frågorna var utformade på så sätt, att fokus låg på att få en redogörelse för hur stadieskiftet fungerar i nuläget på respektive skola. Att få fram en personlig åsikt hos svarspersonen var underordnat. För att senare kunna gå tillbaka och analysera de svar som getts, ställde en av oss frågorna och den andre antecknade under tiden vad som sades. Esaiasson m fl. (2007) rekommenderar att varje telefonintervju inte skall ta mer än max 15 minuter. Eftersom vi använde oss av relativt få frågor var denna form av intervju tidseffektiv, utan att för den sakens skull ge avkall på tillförlitligheten. Våra frågor (Bilaga 1) var tre alternativt fyra stycken huvudfrågor, beroende på vilken riktning intervjun tog efter första frågan. Vi hade i åtanke att våra uppföljningsfrågor, som anpassades efter intervjun inte blev för många. Ytterligare en fördel med telefonintervjuer är att det ger oss möjlighet att kunna förtydliga och utveckla våra frågor vid behov (Esaiasson m fl., 2007, kap13).

Möjligheten till kontroll över svarssituationen är av förklarliga skäl mindre vid telefonintervjuer: ”Forskaren vill förstås ha kontroll över vem det är som svarar på frågorna, om de svar som avges är seriösa och om svarspersonerna använder sig av ”otillåtna” hjälpmedel” (s265). Vi var medvetna om denna problematik och för att förebygga detta tog vi kontakt med rektorerna på respektive skola. På så vis kunde vi dels presentera oss själva och vårt arbete, men också få hjälp med att hitta lämpliga svarspersoner. En nackdel med telefonintervjuer kan vara intervjuareffekten. Esaiasson m fl. (2007) menar att oönskade intervjuareffekter som kan påverka svarspersonen och därmed svaren kan vara intervjuarens ålder, mimik, uttal, kön, gester etc. Den är inte lika påtaglig som under personliga intervjuer men bör ändå tas i beaktande, vilket vi också gjorde. Vi var även noga med att inte låta våra

egna åsikter eller förväntningar visas under intervjun. Om vi inte var medvetna om detta fanns risk att svarspersonerna skulle anpassa sina svar utefter vad de upplever förväntas av dem (Esaïasson m fl., 2007, kp13).

2.3 Diskussion om studiens tillförlitlighet

Stukát (kap4, 2005) definierar reliabilitet efter kvaliteten på studiens mätmetod och validiteten efter hur bra mätmetoden mäter det som avsetts. Vi inser att reliabiliteten och validiteten försämras något i och med brister i kontroll över svarssituationen. Vid intervju via telefon finns risk att svarspersonen överdriver sina svar för att framstå som bättre gentemot frågorna. Tack vare ett metodiskt upplägg där dessa och andra faktorer tagits hänsyn till, anser vi att tillförlitligheten stärkts avsevärt. Särskilda framgångsfaktorer är förfarandet från första kontakt till intervju, mängden frågor samt intervjuens utformning. En första kontakt togs alltid med rektorn på den aktuella skolan. Detta för att informera om arbetet och samtidigt få lämpliga svarspersoner. Att rektorn söker efter lämplig person gör att denne underförstått gett läraren ”tillstånd” att bli intervjuad, något som inger trygghet. Det gav oss också kontroll över huruvida personen som skulle intervjuas var ”seriös”. Nästa steg var att via mail kontakta utsedd lärare, där vi presenterade oss själva, vårt arbete samt intervjuens upplägg. Svarspersonen kunde sedan kontakta oss för att bestämma lämplig tidpunkt för intervjun. Att svarspersonen själv fick bestämma tidpunkt, i kombination med de relativt få intervjufrågor, ledde till att vi hade kontroll över svarssituationen. Stukát (2005) menar att en av många reliabilitetsbrister är feltolkningar av svar från svarspersonen. Detta kan vara en risk vid telefonintervjuer men vi anser att vi tagit hänsyn till detta samt även andra faktorer som skulle kunna påverka reliabiliteten och därmed studiens validitet.

Stukát (2005) definierar generaliserbarhet utifrån vem resultaten man kommer fram till gäller för. Faktorer som kan påverka generaliserbarheten är: ”Urvalet är inte representativt, man har för liten undersökningsgrupp, man har stort bortfall[...]och populationen är inte tydligt definierad” (Stukát, 2005, s129). Mot bakgrund av detta anser vi att vår studie kan generaliseras inom populationen. Urvalet vi gjorde är representativ för området och inte för liten eftersom den utgör en majoritet av den population som studerades. Populationen är också avgränsad och tydligt definierad även inom gruppen.

2.4 Etiska hänsyn

I detta arbete har hänsyn tagits till skolornas ursprung och svarspersonernas identitet när det gäller metod och genomförande. Ett problem vi stod inför var det faktum att det endast finns åtta stycken högstadieskolor i kommunen. Det låga antalet kan leda till att det enklare går att identifiera enskilda skolor. Vår ambition var från början att intervju alla skolor eftersom de är relativt få. Vi insåg att skolorna skulle se risken att kunna bli utpekade vid ett eventuellt negativt resultat. Problemet löstes genom att intervju en majoritet av skolorna, både inom gruppen F-9 och 7-9 skolor, men även gällande högstadieskolorna totalt. På så vis kunde vi

fortfarande generalisera våra resultat samtidigt som skolorna behöll sin anonymitet genom att ingen visste vilka av skolorna som intervjuats:

Åtgärder måste vidtas för att försvåra för utomstående att identifiera enskilda individer eller grupper av individer. Detta är särskilt viktigt då det gäller människor eller grupper som i ett eller annat avseende kan anses svaga och utsatta och/eller har typiska, lätt igenkännliga särdrag. (Vetenskapsrådet, ISBN:91-7307-008-4, www.vr.se).

Typiska lättigenkännliga särdrag i detta fall är att det handlar om högstadieskolor och att de är relativt få i den aktuella kommunen. Om man dessutom skall jämföra de olika skolformernas rutiner sinsemellan, blir undersökningsobjekten ännu färre vilket stärker anledningen till hänsyn om individ/gruppskydd.

När vi fått svarspersoner informerade vi dessa om att intervjun var anonym både vad gäller den intervjuade och berörd skola. Konfidentialitetskravet i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer rekommenderar: ” Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående” (ISBN:91-7307-008-4, www.vr.se). Vi betonade också att det var skolans rutiner som var av intresse och svarspersonernas ”vittnesmål” angående dessa, inte svarspersonernas egna åsikter. Utifrån Vetenskapsrådets informationskrav förklarade vi också en uppskattad längd på intervjun, hur den skulle genomföras samt att deltagandet i undersökningen var frivillig.

Vetenskapsrådets samtyckeskrav säger bl.a. ” I undersökningar med aktiv insats av deltagarna skall samtycke alltid inhämtas” (ISBN:91-7307-008-4, www.vr.se). Genom att ha presenterat oss själva och vårt arbete via mail, kunde personen ge sitt samtycke och därefter kontakta oss. Detta ledde till att svarspersonerna var väl insatta med arbetets syfte innan intervjun genomfördes.

3 Teoretisk anknytning

Under följande rubrik kommer vi visa på de underlag som styr lärarens och skolans pedagogiska och didaktiska handlingar. Vi kommer visa på rutiner och arbetsformer som bör finnas med i den dagliga skolverksamheten och som skolan, och därmed läraren har skyldighet att införliva och använda sig av. Detta skall användas i syfte att främja en ökad kunskap om varje elev, vilket leder till en fortsatt kontinuitet i språkutvecklingsprocessen.

För att pröva, problematisera och argumentera våra centrala frågeställningar kommer de utvecklingspsykologiska teorier som ligger till grund för den obligatoriska grundskolans styrdokument (Lpo94) och därmed skolornas lokala kursplaner presenteras. De

utvecklingspsykologiska teorierna ligger också till grund för de pedagogiska utgångspunkter lärare idag fått utbildning i och använder sig av.

Vi kommer också i den teoretiska anknytningen analysera och presentera de delar i styrdokumentet som berör och stödjer ett bevarande av lärandeprocessen genom hela grundskolan. Förutom att problematisera läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo94) kommer också en presentation av kurs- och strävandemålen i ämnet svenska att redovisas. För att inte enbart visa på delar som bör eller rekommenderas vara med alternativt där det finns viss tolkningsfrihet, går vi också igenom de delar i grundskoleförordningen som berör området. Detta för att visa att lärare och skola har en skyldighet att bedriva en undervisning som främjar kontinuitet i lärandeprocessen.

I den teoretiska anknytningen presenteras olika modeller för pedagogisk dokumentation som använts och används på skolor idag. Detta för att visa på rekommenderade arbetsmetoder som fungerar eller kan fungera som tillfredställande underlag vid överlämnandet av elevernas kunskaper i ämnet svenska till högstadiet.

3.1 Utvecklingspsykologiska teorier om lärande

En kontinuitet i lärandeprocessen är viktig för elevers språktillägnande. För att bättre förstå vikten av detta måste vi se på de utvecklingspsykologiska teorier och därmed pedagogiska tankemönster som uppkommit till följd av dessa. De teorier och tankemönster som tyngst influerat och påverkat skolans styrdokument, ämnesinnehåll och didaktik, är det sociokulturella respektive det konstruktivistiska perspektivet på lärande. Under den senare delen av 1900-talet har dessa pedagogiska utgångspunkter genomsyrat inte bara styrdokument och undervisning, utan också varit framträdande i olika utformningar av lärarutbildningar.

På lärarutbildningen får blivande lärare kunskap om de olika grundläggande pedagogiska och utvecklingspsykologiska synsätt som behandlar hur läroprocessen föds och utvecklas. Myndigheten för skolutveckling (2008) nämner i sitt stödmaterial för processledare att: ” Det innebär att lärare förväntas kunna relatera sin yrkesutövning till aktuell forskning och dokumenterad kunskap och genom den analys och reflektion som denna process leder till att kunna ompröva sin verksamhet”(Att lyfta den pedagogiska praktiken, s9). En förutsättning för att kunna bedriva ett professionellt lärararbete är att det finns en solid vetenskaplig grund. Denna vetenskapliga grund skall leda till att eleven får en gedigen och sammanhållen läroprocess där lärare och skola är ansvariga för ramarna. Oavsett vilken pedagogik man som lärare idag företräder, bottenar dessa i någon av Vygotskijs och Piagets utvecklingspsykologiska teorier om lärande.

3.1.1 Piaget

Vygotskijs utvecklingspsykologiska teori har influerat skolans pedagogiska verksamhet under de senaste två decennierna. Jean Piagets utvecklingspsykologiska teorier utvecklades efter en starkt behavioristisk period. Innan Vygotskijs teorier blev dominerande, var det Piagets teorier som låg till grund för många pedagogiska utgångspunkter. I dagens styrdokument kan man se Piagets teorier, även om Vygotskijs är de som lyfts fram som mest aktuella (Björklid, Fischbein, Pedagogiska samspelet, 1996, kap3). Till skillnad från Vygotskij så skiljer Piaget på utvecklings- och undervisningsprocess. Piaget hävdar att utvecklingsprocess föregår undervisningsprocess. Piaget menar att kunskapsutveckling ska ses som en process som i avgörande grad kommer inifrån och där individen måste passera vissa mognadsstadier för att kunna tillägna sig ny kunskap (Säljö, Lärande i praktiken, 2005, kap3).

I sina utvecklingsteoretiska idéer om kunskapsutveckling, använder Piaget vissa centrala begrepp. *Assimilation*, *ackommodation* och *adaptation* är utmärkande begrepp i Piagets teori, som syftar på hur individen tillägnar sig och utvecklar kunskap. Assimilation innebär att eleven tar in ny information och anpassar den till det som han/hon redan har en förståelse om: ”en anpassning av det nya till det gamla” (Björklid m.fl., 1996, s42). Här finns det vissa begränsningar för hur mycket ny information eleven kan ta in. Eleven kan inte ta in mer information än vad tidigare assimilationer har förberett eleven för. Det innebär i praktiken att om ett nytt fenomen är för svårt för eleven, behöver denne erfara fenomenet i små doser så att tid till reflektion finns. Lärare måste ha kunskap om tidigare assimilationer för att kunna utmana eleven i en vidareutvecklad kunskapsprocess. Assimilation innebär att eleven anpassar den nya informationen till den redan kända kunskapen. Ackommodation, å sin sida, fungerar tvärtom. Ackommodation är den process där eleven förändrar sig efter omgivningens krav, t.ex. lärarens kunskapskrav, vilket innebär att eleven måste anpassa den gamla kunskapen till den nya (Björklid m.fl., 1996, kap2). Enligt Piagets teorier fungerar varken assimilation eller ackommodation på egen hand. När en tillfredställande kunskapsutveckling råder finns också en balans mellan den yttre omgivningen och den inre tankeprocessen, eller mellan assimilation och ackommodation. Först när ett jämviktstillstånd, eller adaptation, mellan individens behov och omgivningens krav uppstår, resulterar det i en intelligent anpassning; d.v.s. processerna förutsätter varandra och pågår samtidigt (Björklid m.fl., 1996, kap2).

I Piagets konstruktivistiska teorier om kunskapsutveckling behandlas barnet aldrig som en passiv mottagare till kunskap. Även om Piaget i mångt och mycket är influerad av behavioristiska tankar, ser Piagets konstruktivistiska teorier barnet som en aktiv deltagare. Barnet konstruerar sin egen kunskap utifrån egna idéer och tidigare erfarenhet. I konstruktivismen har läraren en handledande roll och har till uppgift att erbjuda nya erfarenheter. Tillsammans med de tidigare erfarenheter bidrar dessa till en tillfredsställande kunskapsutveckling. Kunskap ses som något man relaterar till för att kunna använda i nya situationer (Claesson, Spår av teorier i praktiken, 2002, kap2).

I likhet med Vygotskijs utvecklingspsykologiska idéer, återkommer även Piaget till elevens tidigare erfarenhet som en viktig utgångspunkt för inläring och kunskapsutveckling. Vygotskij menar att elevens intressen är en viktig del i att stimulera utvecklingsprocessen. Piaget uttrycker inte intresset, men däremot elevens egna idéer som en viktig del i utformningen av undervisningen. Det är elevernas idéer/föreställningar som driver utvecklingen framåt och det är dessa idéer läraren måste utmana. Det behöver inte handla om att förändra elevernas föreställningar, utan tvärtom kan det handla om att stärka deras tidigare föreställningar om något. Utan kunskap om elevens tidigare erfarenheter och idéer om fenomen, t.ex. språk, blir det svårt för läraren att planera och genomföra en undervisning som gagnar en kontinuitet i läroprocessen: ”De redan existerande uppfattningarna spelar en avgörande roll, eftersom de bildar utgångspunkt för en ny tankestruktur hos eleven. Det gäller alltså för läraren att först finna den gamla tankestrukturen och därefter bygga vidare på den” (Claesson, 2002, s26). Piaget understryker vikten av elevens tidigare erfarenheter (assimilation) eftersom de måste vara i perfekt balans med lärarens krav (ackommodation) för att generera ett gott resultat.

3.1.2 Vygotskij

Lev Vygotskijs utvecklingspsykologiska teorier har inspirerat större delen av dagens svenska läroplaner: ”Den nuvarande svenska läroplanen för grundskolan, Lpo 94, grundar sig till stora delar på Lev Vygotskijs (1896-1934) teorier om lärande” (Leif Strandberg, *Vygotskij i praktiken*, www.lund.se) Vygotskijs utvecklingspsykologiska teorier om lärande innebär i pedagogiken att den enskilda eleven ges rätt att utveckla sin personlighet och kreativa potential. Läraren ges en handledande uppgift där samarbete med eleven är i fokus och eleven ska uppmuntras till att vara självständig. Det finns två utmärkande byggstenar i Vygotskijs pedagogiska utgångspunkter; den ena är att utgå från elevens intressen och den andra att anpassa metoder för lärande efter elevens behov (Lindqvist, Vygotskij och skolan, 1999, kap1). Dialog och samspel mellan barnet och vuxna i omvärlden fogar samman ovan nämnda faktorer och är centrala begrepp i all inläring (Björklid m.fl. 1996, kap3).

Elevens tidigare erfarenheter och intressen är centrala i Vygotskijs teorier om lärande. Vygotskij hävdar att det inte enbart är biologiska faktorer som bidrar till utvecklingsprocessen gång. Tillsammans med att de sociala villkor och särdrag som barnet genomlevt eller genomlever tas tillvara, skapas förutsättningar för en tillfredställande utvecklingsprocess: ”Det är därför som den personliga erfarenheten hos den som ska uppfostras utgör grunden för det pedagogiska arbetet” (Lindqvist, 1999, s19). Vygotskij menar att intressena har en fundamental betydelse i barnets liv, så tillvida att de väcker en naturlig instinkt som riktar barnets psykiska apparat mot ett eller annat föremål. Av denna anledning krävs att: ”... hela utbildningssystemet och alla undervisning byggs upp med noggrann hänsyn till barnets intressen” (Lindqvist, 1999, s56).

I en situation när elever kommer till högstadiet finns det flera faktorer i Vygotskijs teorier som vittnar om att elevens tidigare erfarenheter och intressen är av största vikt. Detta för att kunna bedriva en adekvat undervisning som leder till en kontinuerlig läroprocess. Som lärare bör man ha goda kunskaper om elevens tidigare erfarenheter för att kunna vägleda och utveckla elevens språkkunskaper. Om läraren oavsiktligt frångår sin handledande roll på grund av bristande kunskap om elevens språkerfarenheter innan överlämnandet, blir då läraren tvungen att vara styrande: ”... vilket är en dödssynd ur vetenskaplig synvinkel, eftersom det grundar sig på en felaktig regel, nämligen att läraren är allt och eleven intet” (Lindqvist, 1999, s20).

Till skillnad från Piaget, anser Vygotskij att undervisningsprocessen föregår utvecklingsprocessen. Vygotskij betonar den närmaste utvecklingszonen som en viktig del i utvecklingsprocessen. Den närmaste utvecklingszonen spelar också en central roll i den sociokulturella pedagogiken. Den innebär skillnaden mellan var barnet befinner sig just nu och var barnet skulle kunna befinna sig med viss pedagogisk hjälp (Björklid, Fischbein, 1996, kap3). Denna skillnad driver eleven framåt i utvecklingsprocessen genom att läraren ställer högre krav än vad eleven för ögonblicket kan uppfylla: ”Ja, det är bortkastat och helt meningslöst som undervisning, att vilja lära eleverna något som de redan kan utföra självständigt” (Bråten, Vygotskij och pedagogiken, 1996, s45). Den närmaste utvecklingszonen tar sin utgångspunkt i här och nu. Den är inriktad på hur man ska komma framåt i utvecklingen: ”Det som barnet för tillfället gör med hjälp av en vuxen, kan det i morgon göra på egen hand” (Lindqvist, 1999, s278). Den närmaste utvecklingszonen innebär att läraren måste ha kunskap om elevens tidigare erfarenhet och kunskap. Den innebär också att eleven får hjälp att prestera inom ramen för sin förmåga. Det är denna förmåga läraren måste ha förkunskaper om för att kunna handleda: ”En god undervisning föregriper utvecklingen, ger förutsättningar för en förändring och skapar den närmaste utvecklingszonen” (Lindqvist, 1999, s278).

3.1.3 Piagets och Vygotskijs teorier om språkutveckling

Jean Piaget hävdar att språket är ett teckensystem som förutsätter ett socialt sammanhang för språkutveckling. Piaget menar att språket i sig är beroende av den kognitiva utvecklingen hos individen, som i sin tur är beroende av individens mognadsnivå. Detta tillsammans med individens möjligheter till aktion är avgörande för språkutvecklingen. Eftersom Piagets tankar kring språkutvecklingen till stor del handlar om hur individen blir mer socialt anpassad, delade Piaget in språkutvecklingen i ett egocentriskt och ett socialiserat språk. Med det egocentriska språket menar Piaget: ”... betyder att barnet inte bryr sig om vem det talar till eller om någon lyssnar” (Arnqvist, Barns språkutveckling, 1993, s31). Individen talar till sig själv och har inte förmågan att sätta sig in i lyssnarens position. Piaget delar in det egocentriska språket i tre kategorier: *Upprepning*, *monolog*, *kollektiv monolog*. Med upprepning menar Piaget att individen upprepar stavelser och ord finner tillfredställelse med detta. I detta stadie önskas ingen lyssnare och orden behöver inte heller betyda något. I

monologstadiet talar individen till sig själv med hjälp av ord och handling som sammanfaller med vad som sker. Med kollektiv monolog menas att flera barn talar samtidigt, eller för en dialog parallellt med varandra. Det egocentriska språket är förankrat till den konkreta situation som individen befinner sig i just då. När individen börjar frigöra den egna kroppen ifrån sin omgivning och övergår till ett mer socialiserat språk, är då den egentliga utvecklingen av språket börjar: ”Språkutveckling och dess koppling till den kognitiva utvecklingen märks mycket tydligt” (s31). Individen kan nu frånga den aktuella situationen som den befinner sig i och beskriva företeelser från passerad tid och i framtid. Piaget delar in det socialiserade språket i fem olika kategorier: *adapterad information, kritik, befallningar, frågor och svar*. Med adapterad information menar Piaget, en diskussion som kan föras mellan två individer och där ett utbyte av information sker. Kategorin kritik är när individen vinner förmågan att ge kritik till en annan individ. När individen börjar ge befallningar har denne dessutom utvecklat en förståelse om att böner eller hot kan påverka den person som handlingen riktas mot. I det socialiserade språket har alltså individen utvecklat förmågan att kunna sätta sig in i andras perspektiv. Enligt Piaget är detta något som den språkliga utvecklingen är beroende av. I både det egocentriska och socialiserade språket är utgångspunkterna desamma, den språkkunskap individen bygger upp utgår från de aktiviteter som individen utför eller har utfört (Arnqvist, 1993, kap3).

Piaget menar att individens tankemässiga mognad föregår vilken språkutveckling som tillägnas. Vygotskij är av en annan uppfattning: ”I båda teorierna lyfter man fram växelverkan mellan arv och miljö, dock med den skillnaden att Piaget betonar arvet och Vygotskij betonar barnets språkliga miljö” (s38). Utvecklingspsykologins viktigaste uppgift är enligt Vygotskij, att: ” ... beskriva och förklara övergången från de enkla funktioner barnet besitter till de komplexa funktioner den vuxne uppvisar” (s35). De främsta funktionerna, är viljemässigt tänkande samt ett utvecklat logiskt tänkande. Språket utgör ett viktigt inslag i utvecklandet av dessa förmågor som Vygotskij ansåg formas utifrån den unika kulturella miljö som individen utvecklas i. Det är när individen anammar det unika kulturella mönstret som individen: ” ... utvecklas från en stimulusstyrd individ till en individ med viljemässigt handlande” (s35). Vygotskij hävdar att i det kulturella sammanhanget är det språket som är det mest betydelsefulla för utvecklingen. Utan språket som verktyg så utvecklas inte heller det mänskliga tänkandet (Arnqvist, 1993, kap3).

I motsats till Piaget, hävdar Vygotskij att ett barns språkliga utveckling går från det sociala till det individuella, från ett socialiserat språk till ett egocentriskt. Vygotskij menar att det lilla barnet har ett socialiserat språk därför att det riktar sig till en annan människa: ”Barnet skriker och vänder sig därmed till de andra individerna i sin omgivning. I sitt skrik vill barnet samtidigt meddela sig med sin omgivning, barnet är hungrig eller blöjan är blöt” (s36). Vygotskij menar att det egocentriska språket är ett viktigt instrument för att lyfta individen från de konkreta handlingarna och för att utveckla tanken. Identifierbara talande exempel är när barn i de tidigare åldrarna räknar högt för att underlätta sitt tänkande eller när vuxna ”tänker högt” när de ställs inför svårare problem som skall lösas (Arnqvist, 1993, kap3).

När Vygotskij utvecklade sin utvecklingspsykologiska teori undersökte han hur barn och vuxna bildar begrepp. Vygotskij kom fram till att det är tydlig skillnad mellan spontana begrepp och vetenskapliga begrepp. De spontana begreppen som utvecklas i individens tidigaste levnadsår kan jämföras med Piagets beskrivning av det egocentriska språket. Det kännetecknas av att de utgår från konkreta erfarenheter och till stor del även är situationsbundet: "Språket får sin betydelse utifrån den aktuella situationen och ordens konkreta betydelse" (s37). Precis som i Piagets beskrivning av det egocentriska språket får individen även gällande de spontana begreppen svårt att beskriva företeelser och händelser som utspelar sig utanför den konkreta situationen. Vetenskapliga begrepp kännetecknas av ord som har fler betydelser eller definitioner. Det är i undervisningen som barn möter olika former av vetenskapliga begrepp och det är läraren som introducerar dem. För att stimulera individens språkutveckling är det viktigt att läraren är medveten om att: "Undervisningens uppgift är att knyta de vetenskapliga begreppen till barnets erfarenheter och att låta erfarenheterna inordnas i ett begreppssystem" (s37). Lyckas läraren med detta, kan de spontana begreppen utvecklas till att bli medvetna begrepp.

När Arnqvist (1993, kap3) skall sammanfatta vad som gynnar en tillfredställande språkutveckling anges tre förklaringar: yttre påverkan, medfödd förmåga att utveckla verbalt språk och slutligen den ömsesidighet som finns mellan medfödd förmåga och stimulerande miljö. Varken Piagets eller Vygotskijs teorier om språkutveckling menar att språk uppstår och utvecklas i ett tomrum.

3.2 Styrdokument

3.2.1 Läroplan för det obligatoriska skolväsendet

Den obligatoriska grundskolans styrdokument är 1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmen (Utbildningsdepartementet, lpo94). Lpo 94 ger skolor och lärare anvisningar och rekommendationer om vilken riktning pedagogiken och didaktiken skall fokuseras mot:

Läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot anger undervisningens inriktning och ska styra all planering av undervisning genom hela grundskolan (Skolverket, Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, 2008, s11).

Utifrån den nationella läroplanen, lpo94, skall den enskilda skolan utforma lokala läroplaner. Dessa läroplaner ska vara anpassade till den verksamhet och till de elever som ingår i just deras kontext: "Skolans uppgift är att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas så långt som möjligt mot målen att sträva mot i läroplanen och kursplanerna" (Skolverket, 2008, s11) Skolverket (2008) betonar att: "De nationella kursplanerna ska konkretiseras och

utvecklas lokalt på ett sådant sätt att det klargörs vad undervisningen ska innehålla och hur den ska utformas för att leda mot de nationella målen” (s11). Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet slår också fast redan i skolans värdegrund och uppdrag att det är den enskilda elevens behov och potential som är det centrala: ”Skolans uppdrag är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet” (lpo94).

I lpo94 framhävs också rättigheten till en likvärdig utbildning för alla. Med likvärdig utbildning menas inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt. Det betonas att elever har olika vägar att nå målen: ”Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (lpo94). En likvärdig utbildning innebär att undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Detta innebär i praktiken att planering och genomförande av undervisning skall ta sin utgångspunkt: ” ... i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (lpo94).

Skolans uppdrag spelar en mycket aktiv roll i elevernas kunskapsutveckling. Skolans uppdrag är att stimulera den enskilda eleven till att söka efter kunskaper som främjar det egna lärandet. Här betonas också språket som en viktig väg till en tillfredställande kunskapsutveckling: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade” (lpo94). Förutom att det är nödvändigt att eleverna utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta, skall skolan ge varje elev rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga . Kunskap kommer till uttryck i olika former: ”såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra”. Mot bakgrund av dessa kunskapsformer måste skolans arbete inriktas på: ”... att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet” (lpo94).

Den enskilda skolan skall ansvara och sträva mot att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära, nyfikenhet, lust att lära och tillit till sin egen förmåga. Kunskapsmålen att sträva mot visar även att skolan skall ge språket stor betydelse:

Skolan skall sträva efter att varje elev

- Befäster en vana att självständigt formulera ståndpunkter grundade på såväl kunskaper som förnuftsmässiga och etiska överväganden,
- Tillägnar sig goda kunskaper inom skolans ämnen och ämnesområden, för att bilda sig och få beredskap för livet,
- Utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk,
- Lär sig att kommunicera på främmande språk,
- Lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att:

- # formulera och pröva antaganden och lösa problem,
- # reflektera över erfarenheter och,
- # kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden (lpo94).

Av totalt 11 punkter av strävandemål om kunskap som skolan ansvarar för, utgör fem punkter direkta eller indirekta indikationer om att språket skall ha en central betydelse i elevens kunskaps- och språkutveckling. I 1994 års läroplan om mål som skall uppnås i grundskolan konkretiseras språkutvecklingen ytterligare. Här ansvarar skolan för att varje elev efter genomgången grundskola:

- Behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift
- Kan utveckla och använda kunskaper och erfarenheter i så många olika uttrycksformer som möjligt som språk, bild, musik, drama och dans (lpo94,).

Indirekta indikationer där utvecklade språkkunskaper i svenska är en förutsättning för att eleven skall uppnå vissa mål, är där begreppsförståelse i olika sammanhang eller olika medierande redskap ingår. Varje elev skall efter genomgången grundskola:

- Har kunskaper om medier och deras roll,
- Kan använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande (Lpo94).

Lärare har också skyldighet att ge eleverna möjlighet att kunna påverka sitt inflytande i undervisningen. Lärare skall se till och utgå ifrån att alla elever kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring, oavsett social bakgrund eller kön. De skall också verka för att eleverna ska få pröva olika arbetssätt och arbetsformer och tillsammans planera och utvärdera undervisningen. Detta elevinflytande över undervisningen skall läraren se till ökar i takt med stigande ålder och mognad.

I kapitlet ”övergång och samverkan” behandlas samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem. Syftet är att skapa samarbetsformer mellan skolverksamheter för att berika och stödja varje elevs mångsidiga utveckling och lärande

”För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv skall skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med de gymnasiala utbildningarna som eleverna fortsätter till.

Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet” (lpo94).

Läraren skall i övergången utveckla samarbete, utbyta kunskaper och erfarenheter med personal i förskola och gymnasieskola. Inget nämns om övergångar inom den obligatoriska grundskolan, till exempel vid byte av skola till högstadiet. I kapitlet ”skolan och omvärlden” i fortsätter man poängtera att eleverna skall få en: ” ... utbildning av hög kvalitet i skolan. De skall också få underlag för att välja fortsatt utbildning”. Detta förutsätter en nära samverkan mellan den obligatoriska skolan och gymnasieskolan (lpo94). Om man tittar på lärarens roll i kapitlet ”skolan och omvärlden” står det att:

Läraren skall

- Bidra med underlag för varje elevs val av fortsatt utbildning och,

- Medverka till att utveckla kontakter med mottagande skolor samt med organisationer, företag och andra som kan bidra till att berika skolans verksamhet och förankra den i det omgivande samhället (lpo94).

Det vill säga att i lärarens uppdrag finns inga begränsningar till vilka skolformer förhållningssättet och riktlinjerna gäller.

Vid bedömning av elevens kunskapsutveckling säger lpo94 att läraren skall:

- Genom utvecklingssamtal främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling,

- Utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven och hemmen samt informera rektorn,

- Med utgångspunkt i föräldrarnas önskemål fortlöpande informera elever och hem om studieresultat och utvecklingsbehov och,

- Vid betygsättning utnyttja all tillgänglig information om elevens kunskaper i förhållande till kraven i kursplanen och göra en allsidig bedömning av dessa kunskaper

Inom det obligatoriska skolväsendet är alltså inte bedömningsunderlaget angivet som föremål för överlämnandet inom den obligatoriska skolan. Bedömningsunderlaget är angivet som

föremål för kontakt mellan skolan och hemmet. Som ansvarig chef för skolverksamheten och som pedagogisk ledare har rektorn huvudansvaret för skolans resultat. Rektorn har även ansvar för att elevernas språkutveckling och kontinuitet i läroprocessen bibehålls. Rektorn skall se till att ett aktivt elevinflytande gynnas, erbjuda läromedel av god kvalitet samt att undervisningen utformas så att eleverna får den hjälp de behöver. Rektorn har också ett särskilt ansvar att se till att samarbetsformer utvecklas inte bara med förskolan, skolan och fritidshemmet, utan också samverkan med skolor utanför den egna skolan som är av betydelse för elevernas fortsatta utbildning (lpo94).

3.2.2 Kursmålen i svenska för det obligatoriska skolväsendet

Vid sidan av läroplanen finns även kursplanerna. Dessa är föreskrifter som uttrycker de krav som staten har på utbildningen i olika ämnen. Kursplanerna är uppdelade i olika delar, där olika aspekter är i fokus. I den inledande texten behandlas ämnets syfte och roll i utbildningen. Här tydliggörs hur ämnet bidrar till att målen i läroplanen uppfylls och här tas också perspektiv om samhälls- och medborgarbehov upp. I mål att sträva mot uttrycks vilken inriktning undervisningen skall ha när det gäller att utveckla elevernas kunskaper. Dessa mål ska utgöra underlag för planeringen av undervisningen och sätter inga gränser för elevernas kunskapsutveckling. Den del av kursplanerna som handlar om ämnets karaktär och uppbyggnad lägger fokus på ämnets specifika egenskaper och kärna. I mål att uppnå anges den miniminivå som alla elever skall ha uppnått i det femte respektive nionde skolåret i det specifika ämnet. Kursplanerna är utformade på så sätt att de ska klargöra vad alla elever skall lära sig, samtidigt som de lämnar stort utrymme för lärare och elever att själva välja stoff och arbetsmetoder. Kursplanernas syfte är inte att ange arbetsätt, organisation eller metoder. Dess syfte är att fastlägga de kunskapskvaliteter som undervisningen skall utveckla och ange ramen inom vilka val av stoff och metod som kan göras. Både läroplaner och kursplaner skall ligga till grund för den planering av undervisningen som utförs (Kursplan för ämnet svenska, www.skolverket.se, 090503).

Gällande ämnet svenska säger kursplanerna angående ämnets syfte och roll i utbildningen att:

Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. (www.skolverket.se, 090503)

Fortsatt under samma rubrik betonas också den betydande roll språket har i skolarbetet. Genom språket kommunicerar och samarbetar vi tillsammans med andra. Kunskap bildas

genom språket och genom språket görs denna kunskap synlig och hanterbar. Svenskämnet ska tillsammans med övriga ämnen i skolan utveckla elevernas kommunikationsförmåga.

I mål att stäva mot står det bland annat att skolan i sin undervisning skall sträva mot att eleven:

- ”utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra.”
- ”utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera”,
- ”förvärvar insikt i hur lärande går till och reflekterar över sin egen utveckling och lär sig att både på egen hand och tillsammans med andra använda erfarenheter, tänkande och språkliga färdigheter för att bilda och befästa kunskaper.” (www.skolverket.se, 090503)

Gällande svenskämnets karaktär och uppbyggnad står det i kursplanen att litteratur och språk skall behandlas som en helhet. Den holistiska syn kursplanen framhåller ger också indikationer om vad som skall genomsyras i uppbyggnaden av undervisningen:

Därför kan inte ämnet svenska delas upp i moment som bygger på varandra i en given turordning. Det går inte att hitta en jämnt växande utveckling genom skolåren som innebär att små barn berättar och beskriver, medan äldre elever kan se sammanhang, utreda och argumentera. (www.skolverket.se, 090503)

Under denna rubrik poängteras också det gemensamma ansvar alla lärare har och att samtliga måste ha en medvetenhet om språkets betydelse för lärandet. Dock är det inom själva svenskämnet som huvudansvaret för elevernas språkliga utveckling ligger. Det står fortsatt om språkets betydelse för lärandet: ”Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer.” Även kursplanerna genomsyras av Vygotskijs och Piagets tankar om språkutveckling och att detta är något som utvecklas i socialt samspel med andra. Vikten av att ta vara på elevernas erfarenheter för att gynna en god språkutveckling är något som betonas:

För att gå vidare i sin språkutveckling måste eleverna utifrån sina erfarenheter få möjligheter att upptäcka de kunskaper de själva har om språket och med lärarens hjälp och i samarbete med varandra lära sig om språkets uppbyggnad och system. Utifrån sina olika erfarenheter kan de också gemensamt bygga upp kunskap om hur språket fungerar i samspel mellan människor och därigenom få perspektiv på sin egen språkförmåga. (www.skolverket.se, 090503)

Som tidigare nämndes, anger målen den miniminivå av kunskaper eleven ska ha uppnått. I kursplanen för svenska står det att ansvaret för att skapa goda möjligheter till detta ligger hos skolan och skolhuvudmannen. Det betonas också att de flesta elever kan och skall komma längre i sin kunskapsutveckling än vad denna miniminivå anger.

3.3 Pedagogisk dokumentation & bedömning

I skolan utgör dokumentation och bedömning en viktig del. Vad som ska dokumenteras och bedömas och hur detta ska gå till, har skiftat genom tiderna. Lindström (Pedagogisk bedömning, 2005, s11) skriver: ” Den didaktiska forskningen har under senare år förskjutit tyngdpunkten från undervisning till lärande.” De nya studier som gjorts angående kunskapsbedömning har sin utgångspunkt i de sociokulturella teoribildningarna och framhåller lärandets situerade och sociala karaktär (Korp, Kunskapsbedömning- hur, vad och varför? 2003). Detta har i sin tur lett till att det idag råder en ny syn på att dokumentera, bedöma och utveckla kunskap. Skolan ska sträva mot att göra kompetenser som t.ex. deltagande, dialog, reflektion, kritiskt tänkande och kommunikativ förmåga bedömbara. Det enkelt mätbara ska inte vara det viktigaste (Lindström, 2005). Dokumentation och bedömning ska ske i pedagogiskt syfte. Även Korp (2003) betonar vikten av pedagogisk bedömning: ”Bedömningen måste därför fokusera läroprocesserna likaväl som resultatet av lärandet och integreras i själva undervisningen. Detta synsätt ställer nya krav på formerna för kunskapsbedömning och på elevernas delaktighet i bedömningsprocessen.” (s12). Några exempel på hur synen och syftet med bedömning ändrats är:

”*Förskjutning från* att bedömning främst används för att kontrollera vad eleverna lärt sig i *riktning mot* att bedömning även används för att befrämja och diagnostisera lärande”

”*Förskjutning från* att bedömning och lärande hålls isär i *riktning mot* att bedömning av och för lärande sker fortlöpande”

”*Förskjutning från* att läraren på egen hand bedömer elevernas kunskaper i *riktning mot* att lärare och eleven tillsammans bedömer var eleven befinner sig och hur hon kan gå vidare” (Lindström, 2005, s 13)

Bedömningen av kunskap och kompetens kan fylla olika syften och funktioner. Idag skiljer man mellan formativ och summativ bedömning. När man talar om formativ bedömning brukar detta avse sådan bedömning som sker i samband med undervisning och som används för att vägleda denna. Den summativa bedömningen brukar äga rum i slutet av en kurs. Denna form av bedömning är till för att ge information om vad eleverna lärt sig och hur väl kursen infriat förväntningarna (Gipps, 1994, refererad i Lindström, 2005). Formativ bedömning är av mer vägledande karaktär och kan ses som bedömning för lärande. Korp (2003) beskriver också formativ och summativ bedömning: ”Summativa bedömningar av elever har alltså det gemensamt, att de är kopplade till någon form av betygssättning eller rangordning av

elevernas prestationer (s77)". Korp (2003) beskriver syftet med den formativa bedömningen som: "dels att påverka deras beteende i linje med de uppsatta undervisningsmålen, dels i att korrigera fel (s79)"

Lenz Taguchi (2008) beskriver användandet av pedagogisk dokumentation som ett förhållningssätt: "Pedagogisk dokumentation är ett förhållningssätt och en kommunikation." (Varför pedagogisk dokumentation? s34) Den pedagogiska dokumentationen kan ses som ett arbetsverktyg som hjälper pedagogen att se både individuella men också gemensamma uttryck hos eleverna. Lenz Taguchi (2008, kap1) understryker pedagogens roll i undervisningen och de förutsättningar som skapas för lärande. Hon menar att eleverna ofta ses som objekt för pedagogens vilja. Innehåll och uppgifter anpassas utefter vilket beslutat pedagogen vill att eleverna ska uppnå. Genom att göra eleverna till subjekt, utgår man från deras eget handlande och tänkande. Pedagogens roll blir att skapa goda förutsättningar detta.

Den pedagogiska dokumentationen gör det möjligt att kunna se eleverna på nytt– om och om igen. Genom dokumentationen kan även läraren se sin del i det hela och vinna insikter om hur undervisningen kan förbättras eller varieras. Lärare och elev kan tillsammans diskutera och reflektera över vunna insikter och hur man ska gå vidare i undervisningen. Utan diskussion och reflektion runt arbetet och dokumentationen sker ingen utveckling eller förändring. Lenz Taguchi (2008) menar att reflekterandet över dokumentationen bidrar till en holistisk syn:

"Ett dokumentationsarbete i reflekterande kultur gör oss till aktiva medkonstruktörer, inte bara av vår egen kunskap och kultur, utan också av samhället som sådant" (s56). Dokumentationens primära syfte är inte att beskriva och fastställa att det ena eller det andra hände. Dokumentationen ska fungera som ett underlag med tankar och reflektioner kring det man arbetat med, detta ligger sedan till grund för att kunna ta nästa steg. Genom pedagogisk dokumentation synliggörs vad som skett men för att fylla något syfte ska det inte enbart ses som en återskildring. Av det som finns i dokumentationen ska både lärare och elev lära sig något och bli motiverade till att fortsätta utvecklingen: "Att gå vidare skall helst innebära att man som pedagog skapar de rätta förutsättningarna för att barnen skall kunna gå vidare i sina läroprocesser."(s74)

3.3.1 Portfolio

En form av pedagogisk dokumentation är att använda sig av portfolio. Att arbeta med portfolio innebär att eleverna dokumenterar sitt skolarbete i sina samlingsmappar och det som finns i deras portföljer kan sedan ligga till grund för exempelvis bedömning av elevens kunskaper och färdigheter i olika ämnen (Miliander, Språkboken, 2001) En elevportfolio ska alltså innehålla insamlat material som på olika sätt visar på vad eleven har gjort och lärt sig inom ett visst ämne. Genom att använda portfolio får eleverna arbeta mer självständigt och samtidigt ta stort eget ansvar. Detta leder till ett delat ansvar lärare/elev och arbetet med portfolion utvecklas ofta genom samarbete. Fokus i undervisningen förskjuts från produkt till process. (Miliander, 2001)

Ellmin (Portfolio- sätt att arbeta, tänka och lära, 1999) beskriver arbetet med portfolio, inte enbart som en strategi för dokumentation. Enligt Ellmin är portfoliomethodiken i mångt och mycket ett pedagogiskt förhållningssätt och det finns ett tydligt samband mellan elevens portfolio och lärarens undervisningsprinciper. Genom att arbeta med portfolio kan eleven lära sig om sitt eget lärande, men även läraren kan lära sig något om sitt sätt att undervisa. Att använda portfoliomethodiken kan vara ett sätt för skola och lärare att organisera lärmiljön i skolan på ett sätt som gynnar elevens lärande. Dysthe (Dialog, samspel och lärande, 2003) skriver om vissa förutsättningar som krävs för en god portföljemetodik. Det nämns att läraren måste ha god kunskap i sitt ämne. Skolan bör se till att lärarna får möjlighet att utveckla gemensamma bedömningskriterier samt tillfälle att diskutera och jämföra hur mapparna värderas. Dysthe (2003) menar också att läraren skall ha en pedagogisk grundsyn där det finns balans mellan det individinriktade och det sociala. Ytterligare en viktig faktor är den ständigt pågående dialogen mellan lärare och elev (Dysthe, 2003).

Det finns flera syften med att arbeta med portfoliomethodiken, ett av dessa är att eleven ska bli mer delaktig i sitt eget lärande. Detta kan bidra till att göra skolan mer stimulerande, meningsfull och utvecklande. Det handlar om att hitta en balans mellan skolans kontroll av elevens utveckling och resultat, och elevens egen kontroll: "Portfolion är redskapet som ger eleven kontroll över sitt eget lärande utan att läraren tappar sin egen kontroll." (Ellmin, 1999, s18) Ellmin skriver vidare: "Eleven blir här inte bara ett objekt för andras värderingar utan i högre grad än tidigare ett subjekt" (s18). Arbetet med portfolio ger eleven en chans att få inblick och kontroll över sin egen kunskapsutveckling. Eleven ska också uppmuntras till att bli mer självständig, engagerad och aktiv i sitt eget lärande. Den kontinuerliga dokumentationen som görs av elev och lärare bidrar även till ökad möjlighet för individuella och relevanta stödinsatser, i de fall detta kan vara aktuellt.

Ellmin(1999) skriver: "Portfolion ska dokumentera elevens strävanden, utveckling och växande på ett positivt och för lärare, elev och föräldrar meningsfullt sätt."(s27) Portfolion har som utgångspunkt att söka efter det positiva. Tonvikten läggs alltså vid vad eleven klarar av och inte motsatsen. Portfolion fokuserar på de faktorer som främjar elevens utveckling och på det som kan bli en resurs i skolarbetet.

En portfolio kan se ut på olika sätt, gemensamt är att själva uppbyggandet av en portfolio är en process. I denna process är det viktigt att elevens egna reflektioner finns med. Utan elevens egen reflektion förlorar man mycket av själva meningen och om man hårdtrar det, blir portfolion då inte mer än en relativt slumpmässig samling elevarbeten. Syftet med ett reflektivt tänkande är att tidigare kunskaper och nya erfarenheter ska integreras, och på så sätt få en personlig innebörd. Eleven ska uppmuntras och stödjas i att vara aktiv konstruktör av kunskap och inte enbart passiv mottagare (Ellmin, 1999). Innehållet i en portfolio består av ett urval dokument och material. Eleven ska själv vara aktiv i valet av vad som ska ingå i portfolion. Genom att eleven själv får samla, välja ut och reflektera runt vilka arbeten de vill ha med i portfolion, blir de mer uppmärksamma på vad de arbetar med. Ellmin skriver:

Det som sparas i portfolion ska ha ett bra informationsvärde, det ska dokumentera något viktigt,

säga något nytt om elevens lärande, visa på en förändring, spegla en utveckling etc. Att spara allt eller ”mer av samma sort” är inte meningsfullt.(s28)

Viktigt är också att eleven själv formulerar mål som sedan ska finnas med i portfolion. Det kan vara svårt för eleverna att själva sätta upp relevanta mål för sin kunskaps- och sociala utveckling. Dock är det viktigt att eleverna får detta ansvar att sätta upp egna mål och reflektera över hur de ska gå till väga för att uppnå de målen. Lärarens ansvar i detta är att skapa förutsättningar och strukturer som möjliggör att detta kan uppnås (Ellmin, 1999).

I artikeln ”The Mission: Using Portfolio” skriver Fogarty(1996) att det tar tid att utveckla en portfolio. Enligt Fogarty är en portfolio en portfolio när den:

- a) ”ger en så komplett bild som möjligt av elevens utveckling”
- b) ”gör att eleven aktivt deltar i sin lärprocess genom att samla, välja ut och reflektera kring sitt arbete”
- c) ”bidrar till att eleven blir mer självständig” (Fogarty, 1996)

Det finns olika typer av portfolio och i skolsammanhang är det främst elevportfolion som är i fokus. Denna portfolio är en mapp innehållandes insamlade material som på olika sätt visar på vad eleven har gjort och lärt sig inom ett visst område. En samling av denna typ går att tillämpa i de flesta ämnen. Syftet med denna portfolio är att den ska ge en allsidig bild av elevens arbete i ett visst ämne (Miliander, 2001) Det material som samlas i elevportfolion kan sedan användas som underlag för t.ex. utvecklingssamtal och studie- eller skolbyte. En annan typ av portfolio som ofta används i de senare åldrarna, är ämnesportfolio. Det innebär att man har en portfolio för varje enskilt ämne, eller en portfolio för ett helt ämnesområde (Ellmin, 1999).

Ett problem med undervisningen idag, är den bristande individanpassningen. Detta gör att det blir svårt att möta varje elev på rätt nivå. Under en och samma lektion kan det finnas elever som är överstimulerade, samtidigt som det finns elever som är understimulerade. Portfoliomethodiken kan då vara ett redskap för att individualisera undervisningen och kunna möta varje elev på ett sätt som gör att målen blir rimliga, utmanande och utvecklande. Att individanpassa undervisningen innebär att man i pedagogisk handling accepterar att elever har olika förutsättningar och att de är olika begåvade inom olika områden. Det visar också på en förståelse att lärande är individuellt och att eleven måste vara delaktig i sitt eget lärande och formulera egna rimliga och utmanande mål (Ellmin, 1999).

Portfolion kan också användas som underlag för bedömning och utvärdering. Eleven kan själv bedöma och utvärdera de arbeten som finns i den personliga portfolion. Eleven kan också synliggöra vad han/hon faktiskt lärt sig, vilka styrkor som finns, men också vad som behöver förbättras. För lärarens del är uppdraget att bedöma och utvärdera elevens lärande och utveckling i relation till kursplaner och betygskriterier. Fokus i all bedömning och utvärdering

är dock att den ska förbättra både elevens lärande och undervisningens kvalitet. Portfolion speglar elevens ansträngningar och resultat och kan därför utgöra en bra grund för lärarens bedömning och utvärdering: ”Med portfolion som utvärderingsform kan man få en bredare och mer genuin bild av elevens lärande än vad mer gruppadministrerade, externt bedömda och normativt tolkade värderingsmetoder kan ge.” (Ellmin, 1999, s126)

3.3.2 Europeisk språkportfolio

På skolverkets hemsida presenteras en variant av portfolio. Denna portfolio fokuserar enbart på språk och kallas Europeisk språkportfolio, ESP. Denna portfolio är lanserad av Europarådet och är ett pedagogiskt verktyg som bidrar till att eleven blir mer medveten om sin egen inläring och språkutveckling. Den Europeiska språkportfolion består av tre olika delar: språkpasset, språkbiografin och en dossier. ESP finns för elever i åldrarna 6-11 år och 12-16 år. Syftet med den europeiska språkportfolion är att tidigt uppmuntra och öka motivationen till språkinläring.

Europeisk språkportfolio har till syfte att tidigt uppmuntra och öka motivationen till språkinläring. ELP ska öka motivationen hos elever att lära sig språk och ska även fungera som ett redskap eleverna kan använda för att kunna följa sin egen språkutveckling. ELP ska också uppmuntra elever till att utveckla sina flerspråkiga och interkulturella kontakter. Denna portfolio ger eleven en dokumentation över de språkfärdigheter eleven har och de betydelsefulla kontakter de har med andra kulturer. Språkportfolion används för att dokumentera alla språk eleven kan, förutom svenska som modersmål. För elever som har andra modersmål än svenska blir portfolion ett viktigt dokument där de kan visa vad de kan i sitt modersmål. Europeisk språkportfolio har fått stor spridning i de flesta av Europarådets medlemsländer (www.skolverket.se, Europeisk språkportfolio, 090505)

Trots att denna språkportfolio inte riktar sig till svenska som modersmål, kan vissa delar och synsätt med fördel appliceras på svenskundervisningen.

3.3.3 Nationella prov

De nationella proven tillhandahålls av den centrala skolmyndigheten. Hur proven utformas påverkas av ett antal olika faktorer. Nationella prov idag ges i ett mål- och kriterierelaterat system; med detta menas att proven ”skall stödja lärarens bedömning av enskilda elevers kunskaper i relation till centralt fastställda mål och betygskriterier” (Erickson, Börjesson, Språkboken, 2001). Provens utformning är också påverkade av innehållet i de gällande styrdokumenterna för skolan, dvs. läroplaner och kursplaner. De nationella proven fungerar som en konkretisering av de aktuella styrdokumenterna. De nuvarande proven har en kommunikativ och funktionell karaktär, vilket speglar den syn som finns i de gällande läro- och kursplanerna. Det har funnits olika traditioner och normer som påverkat den tidigare

utformningen av de nationella proven. Ett exempel är att man tidigare testade varje språkdel för sig, medan man idag strävar efter en mer holistisk syn i syfte att bedöma olika delkompetenser i integrerade former (Erickson, Börjesson, 2001)

De nationella proven finns i olika ämnen och har delvis olika syfte. Dock bygger de på ett antal olika gemensamma principer;

* Proven skall vara ett stöd för lärarens bedömning:

Utöver den kontinuerliga bedömning som görs i undervisningen, fungerar de nationella proven som ett komplement i frågan huruvida eleven uppnått målen. Proven har också som syfte att ge en bild av en enskild elevs starka och svaga sidor angående t.ex. språkfärdighet. I de fall betygssättning är aktuell, ska proven bidra till en likvärdig betygssättning i landet.

* Proven skall ses som en integrerad del av en didaktisk helhet:

Bedömning och prov ska ingå som en naturlig och integrerad del av en helhet. Elevernas lärande är det som står i fokus, men undervisningen spelar också en viktig roll.

* Proven skall konkretisera läro- och kursplanernas människo-, kunskaps-, och språksyn:

Innehållet i de nationella proven ska vara i linje med de grundläggande värderingar som läroplanerna uttrycker. De ska även konkretisera kursplanernas ämnessyn. Detta innebär att proven i t.ex. språk ska vara utformade på så sätt, att uppgifterna bidrar till bedömningen av elevernas receptiva, interaktiva och produktiva färdigheter.

* Proven skall ge eleverna möjlighet att visa vad de kan, inte primärt vad de inte kan:

Genom att göra de nationella proven ska eleven få en möjlighet att visa vad de faktiskt kan, oavsett om detta är mycket eller lite.

* Resultaten på proven redovisas i profiler:

Elevens resultat redovisas i en s.k. profil. I denna profil visas både starka och svaga sidor av den språkliga förmågan. Det som visas i profilen ökar medvetenheten hos både elev och lärare, vilket bidrar till hur den fortsatta planeringen av lärandet och undervisningen ska se ut (Erickson, Börjesson, 2001)

Skolverket presenterar riktlinjerna för de nationella planerna. I grundskolan är det obligatoriskt med nationella ämnesprov i årskurserna 3, 5 och 9. I årskurs tre genomförs provet i en obligatorisk utprovningssomgång. Regeringen har beslutat att från våren 2009 är provet i årskurs fem obligatoriskt. I årskurs 9 ska proven i engelska, matematik samt svenska och svenska som andraspråk användas enligt grundskoleförordningen.

Ämnesproven i årskurs 3 och 5 ska användas för att bedöma elevens kunskapsutveckling. I årskurs 9 ska proven användas dels för att bedöma elevernas kunskapsutveckling men också användas som stöd för betygssättning.

Ämnesprov årskurs 5:

När ämnesproven konstrueras är utgångspunkterna läroplanens syn på kunskap och lärande, kursplanerna i respektive ämnen och framförallt de mål att uppnå som beskrivs där.

Det huvudsakliga syftet med ämnesproven för årskurs 5 är att ge läraren stöd vid bedömning om eleverna nått uppställda mål. Proven har också ett diagnostiskt syfte, vilket innebär att de belyser enskilda elevers starka och svaga sidor i respektive ämne. Betonas bör att syftet med ämnesproven i årskurs 5 inte är att rangordna elever eller att ge underlag för någon typ av betygssättning. Elevers resultat på ämnesproven tillsammans med lärarens övriga bedömning ska sammanfattas i en kunskapsprofil. Denna kan sedan användas som ett underlag för utvecklingssamtal mellan elev, förälder och lärare. Proven innehåller uppgifter som prövar engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk. Helhetsbedömningen av elevernas kunskaper bör också innefatta lärarens kontinuerliga bedömning och sammanfattas sedan i en kunskapsprofil för varje ämne (www.skolverket.se, Prov och bedömning, 090505).

Ämnesprov årskurs 9:

Ämnesproven i engelska, matematik, svenska och svenska som andraspråk är obligatoriska för läraren att använda i slutet av årskurs 9, för att bedöma elevernas kunskapsutveckling och som stöd vid betygssättning.

I svenska och svenska som andraspråk är proven uppbyggda kring ett övergripande tema. Själva provet består av tre delprov. De mäter elevernas läsförståelse, muntliga och skriftliga förmåga. Delprov A, ”Att läsa och förstå”, innehåller frågor av olika typer och svårighet till både skönlitterära texter och sakprosatexter. Några lektioner före provtillfället får eleverna läsa igenom och diskuterar några av texterna. Delprov B prövar den muntliga förmågan och i denna del ska eleverna diskutera om och presentera texter de lyssnat till på cd. Delprov C är ett skriftligt prov där eleverna väljer en av fyra längre skrivuppgifter. Dessa är knutna till texthäftets tema. Proven i svenska och svenska som andraspråks syfte är att så allsidigt som möjligt pröva elevens förmåga inom ämnet. Tillsammans med lärarens kontinuerliga observationer av elevens framsteg fungerar ämnesproven som underlag för bedömning av hur väl eleven nått målen (www.skolverket.se, 090505).

3.3.4 Individuell utvecklingsplan, IUP

En individuell utvecklingsplan med skriftliga omdömen är något som varje elev i grundskolan enligt utbildningsdepartementets grundskoleförordning (1994:1194 kap7 §2) har rätt till. Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen skall i huvudsak ges i samband med utvecklingssamtal. Dessa skall ske minst en gång per termin. Tanken med den individuella utvecklingsplanen är att: ” ... ge elev och vårdnadshavare tydlig information om elevens kunskapsutveckling ... (Skolverket, Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen, 2008, s13). Användning av den individuella utvecklingsplanen vid utvecklingssamtal med vårdnadshavare är viktig. Kan den individuella utvecklingsplanen bli en del i att främja en kontinuitet i lärandeprocessen i ämnet svenska även vid ett stadieskifte till högstadiet?

En individuell utvecklingsplan bör innehålla delar som betonar vikten av att bevara kontinuiteten. Den individuella utvecklingsplanen är både tillbakablickande och framåtsyftande. Detta innebär att det skall finnas information om elevens kunskapsutveckling i alla ämnen som eleven fått undervisning i, samt en planering för kommande studier. Den framåtsyftande planeringen bör enligt Skolverket (2008):

- sammanfattande ange vilka kunskaper och förmågor eleven ska utveckla,
- sammanfattande beskriva skolans insatser för att stödja och stimulera elevens fortsatta kunskapsutveckling,
- uttrycka positiva förväntningar på eleven,
- utgå från elevens förmågor, intressen och starka sidor (s14).

Den ska fungera som ett komplement till den tillbakablickande delen i den individuella utvecklingsplanen, som är av mer summativ karaktär. Den delen behandlar elevens kunskapsnivå utifrån resultat i nationella prov etc. Den tillbakablickande delen och den framåtsyftande planeringen bidrar tillsammans till att den individuella utvecklingsplanen visar på både summativa och formativa funktioner” ... vilket innebär att de ska stödja elevens fortsatta lärande och lyfta fram elevens utvecklingsmöjligheter (s14). Ett formativt omdöme beskriver inte bara *vad* eleven behöver utveckla utan också *hur* man stimulerar detta. Det går här att göra kopplingar till Lpo94 och därmed Vygotskij och Piagets utvecklingspsykologiska teorier om lärande. Gemensamma begrepp är att utgångspunkten ligger i att ta vara på elevens förmågor, intressen och tidigare erfarenhet. En dokumenterad kunskap om dessa är av vikt för att kunna planera en individuellt anpassad undervisning som stimulerar elevernas fortsatta utveckling mot målen (Skolverket, 2008).

Den individuella utvecklingsplanen har flera syften. Den skall inte enbart verka och användas som ett dokumenterande verktyg vid utvecklingssamtal, utan syftar också till att verka i ett vidare sammanhang för att främja kontinuiteten i lärandeprocessen. Vid ett stadieskifte kan den individuella utvecklingsplanen fungera som ett redskap för att kunna bibehålla denna kontinuitet. Enligt Skolverkets (2008) allmänna råd bör den individuella utvecklingsplanen:

- ge eleven ökade möjligheter att ta ansvar för och påverka sina studier,
 - konkret beskriva vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas mål att sträva mot,
 - stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i den individuella planeringen,
 - utformas på ett sådant sätt att den underlättar kontinuiteten i elevens lärande vid byten av lärare, grupp och skola
- (s13)

Förutom att inbjuda till delaktighet och synliggöra kunskapsnivå och process, bör den individuella utvecklingsplanen utformas på så sätt att den även fungerar vid ett stadieskifte. Eftersom den individuella utvecklingsplanen skall uppdateras varje termin kan den betecknas som ett aktivt verktyg som främjar elevens lärandeprocess. Den individuella utvecklingsplanen som följer eleven ger också: ” ... goda förutsättningar för kontinuitet för eleven och hennes eller hans fortsatta lärande vid förändringar i skolsituationen” (Skolverket, 2008, s13). Beträffande lärarens roll, ses den individuella utvecklingsplanen som: ” ... ett naturligt underlag, för lärarens kontinuerliga uppföljning och planering av undervisningen” (s13). Högstadielärarna bör därför ha stort intresse i att få tillgång till denna dokumentation från mellanstadiet, för att kunna bedriva en individanpassad undervisning.

Det skall poängteras att den individuella utvecklingsplanen och det skriftliga omdömet utformning bestäms på den enskilda skolan. Materialet skall vara anpassat efter elevernas ålder, mognad och skolans verksamhet och dess elever. Det skriftliga omdömet kan förutom i text, även utformas med hjälp av symboler som beskriver var eleven befinner sig kunskapsmässigt. Ett skriftligt omdöme är alltså inte nationellt standardiserat, vilket innebär att de kan se olika ut. Det finns heller inga krav som tar ett stadieskifte i beaktande, utan endast rekommendationer. Det som mellanstadieskolan tycker är viktigt behöver nödvändigtvis inte innebära att mottagande högstadieskola är av samma åsikt.

4 Intervjustudie

Vi kommer här att redovisa de resultat vi fått fram genom de intervjuer vi gjort i de olika skolorna och skolformerna. För att resultaten ska bli tydliga, redovisas F-9 skolorna och 7-9 skolorna separat. Detta för att kunna påvisa mönster och således blir det möjligt att kunna

diskutera och generalisera inom populationerna. Lärarnas och därmed även skolornas anonymitet bevaras genom att de inte benämns vid namn. Vi har valt att kalla svarspersonerna i F-9 studien för lärare A, B, C och i 7-9 studien för lärare 1, 2.

4.1 Resultat och analys av intervju svaren från F-9 skolor

Första intervjufrågan löd: ” Hur mycket kunskap har ni om elevens färdigheter i ämnet svenska när de kommer från mellanstadiet?” Svaret från de tre lärarna skiljde sig något. Lärare A och B ansåg att de hade en god kunskap om sina blivande elever. Lärare C uttryckte att det fanns mer att önska angående detta område. Lärare C svarade på denna fråga- ”Egentligen inte tillräckligt” Medan exempelvis lärare B svarade- ” Jag tycker faktiskt att vi har god kunskap om eleverna som kommer.” När lärarna fortsatte att utveckla denna fråga, kom samtliga in på vilka material de får ta del av vid överlämnandet. I detta var svaren samstämmiga. Både lärare A, B och C nämnde att de material de får från klassens nuvarande lärare är: kunskapsprofilen från det nationella provet i årskurs 5, eventuella åtgärdsprogram och skriftliga kommentarer rörande det sociala planet. Samtliga lärare uttryckte också att fokus under mötet ligger på de som har ett åtgärdsprogram. ”Man pratar ju mest om ytterligheterna, de som har läs- och skrivsvårigheter, nån diagnos eller liknande. Där får man ofta bra på fötterna, tycker jag nog.” (Lärare C)

Följande fråga behandlade hur lärarna fått den kunskap de har om sina blivande elever. I denna fråga var svaren mycket lika. De tre olika skolor som lärarna jobbar på använder sig av i stort sett samma rutiner. I slutet av vårterminen eller i början av terminens arbetsveckor innan eleverna börjar, anordnas en överlämnandekonferens. Under denna konferens samlas klassens nya lärare tillsammans med de/den lärare som haft dem tidigare år. De lärarna som ska ta emot klassen får både muntliga och skriftliga underlag om eleverna. Som nämndes tidigare är även det skriftliga underlag gällande svenskämnet som överlämnas under konferensen av samma karaktär på alla tre skolor. Lärare A underströk att man under denna konferens går igenom ämnena övergripande:

”Under konferensen går vi ju igenom allt, inte svenskan extra specifikt eller så. Men vi kollar självklart mer på dom som har åtgärdsprogram i svenska, och dom som inte klarat nationella provet i femman. Det blir ju inte att man berättar att det här eller det här har vi gjort”

På frågan varför det blir mer övergripande och inte så ämnesspecifikt, svarade lärare A att detta beror på tidsbrist. Överlämnandekonferensen sker under knappt en halvdag och det är mycket som de ska gå igenom, därav den mer övergripande diskussionen. Nytt för detta årets överlämnande är att förutom åtgärdsprogram och kunskapsprofiler, ska även de skriftliga omdömena finnas med. Detta var något samtliga lärare berättade var nytt och som de tror kommer verka positivt. Alla tre uttryckte att mycket av det som behandlas under överlämnandekonferensen rör det sociala: ” Det blir mycket sociala grejer, helt klart, men det är ju också viktigt att den biten fungerar, men mycket det sociala, helt klart. Kanske att det borde vara mer fokus på ämnena, men vi tar ju det med.” (Lärare B)

Lärare A och C berättade att om de till höstterminen ska vara mentorer i en årskurs sju, brukar de hälsa på i klassen under vårterminen. Detta mest för att klassen ska få en första bekantskap med sin blivande lärare. Båda uttryckte också att varken eleverna eller lärarna är helt obekanta med varandra eftersom man ändå stöter på varandra i korridorerna: *”Det är ju en fördel med åldersintegrerat, att man lätt stöter på de förra lärarna. Vill man ha mer info går det väldigt smidigt.”* (Lärare A). Samma lärare menade också att det idag inte är några problem att lätt skaffa mer information om någon elev om man så skulle vilja.

På sista frågan ville vi veta om lärarna hade önskemål om att de strategier som finns skulle utvecklas för att underlätta deras kommande planering av undervisningen. Lärare B och C svarade först att de var nöjda med de rutiner som redan fanns, medan lärare C visade mer tveksamhet: *”Vet inte ... helt ärligt”* När lärarna sedan utvecklade denna fråga ytterligare visade det sig att de alla upplevde att det fanns brister och problem vid överlämnandet. Lärare B uttryckte att den rutin de har fungerar bra, men den information de får kan ibland kännas bristfällig. Detta var något som även lärare A upplevde:

”Jag tror det stora problemet är att vi ser så olika på hur man bedömer och vad. Jag upplever att mellanstadiet fokuserar mer på detaljkunskaper och vi vill ha en mer övergripande syn. En gång fick jag en elevs mål i svenska, och han skulle jobba med verb. Vaddå verb? Jag vill ju varför! Varför behöver han jobba med verb och varför inte de andra ordklasserna?”

Lärare C upplevde att det fanns liknande brister vid överlämnandet:

”När det kommer till dyslexi och såna frågor, kan jag ibland känna att man inte riktigt kolar av det på mellanstadiet. Det känns som att man ofta säger att eleven är omogen och att det handlar om det. Sen när dom kommer till oss visar det sig att det inte alls har med mognad att göra, utan eleven har uppenbara problem. Då är det nästan lite sent, att man inte gör någon ordentlig insats förrän i sjuan.”

Alla tre lärarna nämnde också att den information och det material de får under dessa överlämnandekonferenser inte hjälper dem i deras planering av undervisningen. Samtliga tyckte att det är för tunt för att kunna bygga planeringen utefter. De ser det mer som ett tillfälle att få en övergripande inblick om sina blivande elever. Framförallt om de elever som är i behov av extra stöd:

”Alltså, det vi får veta på konferensen hjälper inte mig i min planering. Det jag får veta i stort är ju om det är någon som har problem med antingen det sociala eller det rent kunskapsmässiga.”

Sammanfattningsvis kan vi se att de tre skolorna använder sig av snarlika rutiner. Den information som lämnas över när det kommer till svenskämnet specifikt, är i huvudsak kunskapsprofilerna från de nationella proverna. Gemensamt för alla skolorna är att dessa profiler utgör grunden för den kunskap de blivande lärarna får ta del av. Svaren visar att

tyngdpunkten läggs på de elever som har någon form av åtgärdsprogram. Anledningen till att fokus läggs på enstaka elever och inte på alla, är förmodligen bristen på tid, något som samtliga lärare nämnde.

Trots att lärarna var överlag nöjda med de rutiner som deras skolor använder sig av, hade de även en del att invända mot. Att läsa av svaren är det inte själva rutinen de anser vara bristfällig, utan snarare innehållet i dokumentation de får från tidigare lärare. Lärarna upplevde att den information de inte får motsvarar varken det de vill ha eller behöver. Lärare A upplevde att det finns en skillnad i hur synen på innehållet i dokumentation ska se ut. Detta leder till att den information som de mottagande lärarna får från de överlämnande, inte nödvändigtvis behöver vara dålig eller irrelevant, men den är inte tillräckligt täckande. Om de mottagande lärarna fått mer av den information de önskar, skulle den kunna bli till ett stöd i deras kommande undervisningsplanering.

4.2 Resultat och analys av intervjuvaren från 7-9 skolor

Under intervjustudien på dessa skolor visade det sig att vissa delar i respektive verksamhet skilde sig åt men framförallt fanns det flera delar som var liknande.

På vår första fråga om – ”Hur mycket kunskap har du om elevens färdigheter i ämnet svenska när de kommer från mellanstadiet?”, ansåg sig båda lärarna ha en god kunskap om varje elevs färdigheter. Eller som lärare1 uttryckte det – ”*En god kunskap skulle jag säga ... eller ... ja, i alla fall en ganska god kunskap*”. När båda lärarna utvecklade den här frågan kan man skönja att ett visst mönster av osäkerhet växer fram angående de svar de just angivit. Båda lärarna utvecklar sina svar med att påpeka att gällande de eleverna med åtgärdsprogram finns det självklart mer kunskap om. Åtgärdsprogram är något som båda lärarna ofta återkommer till under hela intervjun. Lärare2 säger: ” *... men några direkta överlämningsrutiner för ämnet svenska har vi inte, fast det är klart om en elev har ett åtgärdsprogram så har jag garanterat med underlag som ger mig god kunskap om elevens färdigheter i svenska*”. Detta svar skiljer sig inte nämnvärt från det svar lärare1 angav. I båda fallen ställdes följdfrågan: ” Men skulle du säga att du har god kunskap om varje elev?”. Trots visad osäkerhet stod båda lärarna fast vid sina tidigare svar: ”*Ja ... jo jag skulle nog säga det*” (lärare1).

Båda lärarna ansåg sig alltså ha en god kunskap om varje elevs kunskaper i ämnet svenska. Följande fråga behandlade hur lärarna tillägnats denna kunskap. Båda lärarna hade till viss del berört detta även i föregående fråga. Efter att lärare2 deklarerat att inga direkta överlämningsrutiner för ämnet svenska förutom vid åtgärdsprogram säger denne: ” *Vi får ju en kunskapsprofil från varje elev, eller i alla fall från nästan varje elev. Det där fungerar bättre från vissa skolor*”. Som nämnts, handlade frågan om hur lärarna fått kunskap om eleverna. Båda lärarna gav här liknande svar som visade att det finns vissa rutiner som sker på båda skolorna inför överlämnandet. Dessa rutiner innebär elevbesök och lärarkonferenser med överlämnande skola där överlämning av kunskapsprofil sker. På nästföljande fråga om hur

dessa rutiner ser ut, fanns en viss skillnad i rutinerna skolorna emellan. Mönstret med vilka rutiner som används står fast, snarare handlar det om hur dessa rutiner används.

Lärare2 berättade här att de tar emot elever från fyra olika skolor och att hon själv åker runt till de olika skolorna under vårterminen, för att vid ett tillfälle träffa varje klasslärare. Detta innebar inte att varje lärare på skolan gjorde likadant utan uppdraget var denne lärare ålagt att göra, då hon inte bara är lärare utan också ansvarig att samla in elevdata till stadieskiftet. Lärare2 säger ”*Jag har ju jobbat tjugo år som lärare och jobbat på flera av skolorna som eleverna kommer ifrån och därför känner många av lärarna vilket underlättar*”. Trots att lärare2 är ensam om att åka runt och samtala med elevernas klasslärare, är skolan ute i god tid innan stadieskiftet. Lärare1 beskriver deras situation som mer tidspressad:

Vi har en lärarkonferens en vecka innan skolstart på höstterminen. Då träffar vi alla klasslärare som lämnar över den dokumentation som finns och så pratar vi om elevernas sociala kunskaper. Det finns ingen möjlighet att ta sig an sexorna på våren eftersom alla är upptagna med niornas nationella prov då!

Ett möte lärare emellan sker men rutinen för användandet skiljer sig åt. På uppföljningsfrågan om vilket typ av dokumentation som lämnades över från mellanstadiet, nämnde båda lärarna kunskapsprofilen som skapas utifrån de nationella proven i årskurs 5. Dock var det inget faktum att dessa alltid fanns med vid överlämnandet. Lärare2 säger:

Ja det ser lite olika ut men vissa har en mapp som eleverna och lärare fyllt på under skoltiden. Ibland finns det en kunskapsprofil. Vi ser helst att senaste IUP finns med. Vid åtgärdsprogram finns alltid senaste IUP med och om det finns någon annan gjord utredning

Svaret från lärare1 var liknande. Förutom att beskriva olika dokument som kan lämnas över som IUP och kunskapsprofil, gav även lärare1 en utförligare beskrivning av den s.k. mapp som överlämnas: ”*De flesta elever har ju en mapp som lärarens lämnar över. Några skolor arbetar ju med portfolio och i portfolion har ju läraren lagt i det som han tycker är viktigt. Men vi arbetar inte efter portfolio*”. Efter dessa redogörelser från lärarna ställde vi samma följdfråga till båda lärarna. Den löd: Har ni från högstadiet några krav för vad som skall finnas med vid överlämnandet? Båda lärarna svarade att det har de inte utan det är helt upp till mellanstadielärarna att avgöra vad som är relevant elevinformation att överlämna. Det finns undantag, vid åtgärdsprogram finns vissa krav. Lärare1 återkommer här till att då skall senaste IUP, kunskapsprofil och eventuell annan utredning finnas med. Lärare2 fyller på med: ”*Oftast har vi en tidigare kontakt med den specialläraren som haft eleven på låg – och mellanstadiet*”. Vid åtgärdsprogram finns det en mer medveten planering inför stadieskiftet.

I frågan om elevbesöken sa lärare1 att eleverna från mellanstadiet gör ett besök på högstadiet under vårterminen. Då bekantar sig eleverna med skollokalerna och de får även träffa sina mentorer. Eleverna får också göra en form av diagnostiskt test i svenska vid besöket, eller

som lärare1 uttrycker: ”*Eleverna får också skriva av sig lite. Det är inget märkvärdigt och ämnet är fritt. Det ger oss en liten bild av var eleverna står kunskapsmässigt i svenska*”. Lärare2 beskriver deras elevbesök på liknande sätt, men här finns inga skrivtest utan enbart känna in lokaler och träffa mentorer vid ett tillfälle på vårterminen.

Vår sista fråga eftersökte huruvida lärarna önskade att de strategierna som finns för stadieskiftet utvecklades, för att kunna bli ett större stöd inför planeringen av den fortsatta undervisningen. Båda lärarna svarade att det önskade de nog inte. Båda ansåg till en början att de rutiner som finns fungerar tillräckligt. Efterhand gick det att skönja att det, trots deras tidigare svar, fanns vissa önskemål. Lärare1 återkommer till det tidigare uttalandet om tidsbristen:

Asså, jag tycker att det fungerar bra. Men det är klart, tänk att alla nior på våren gör sina nationella prov och det tar mycket tid från lärarna. Som jag sa förut så finns det ingen möjlighet att ta sig an sexorna på våren

Lärare2 hänvisade inte till någon tidsbrist, utan menar istället att överlämnande färdigheter i Svenska A har inneburit vissa problem. Förklaringen till detta ansåg lärare2 bero på att många av dessa elever kommer från andra skolor, utanför högstadieskolans normala upptagningsområde. I dessa fall finns nästan ingen kontakt innan stadieskiftet.

Sammanfattningsvis kan vi se att intervjuerna påvisade snarlika rutiner. En rutin kännetecknas av återkommande handlingar och aktiviteter som ligger till grund för trygghet och utveckling. I dessa studier handlar rutinerna om planerade lärarkonferenser, elevbesök och särskilda vägar vid åtgärdsprogram. Dessa rutiner inom varje skola är dock bräckliga och blir ofta förändrade efter mottagande skolas verksamhet eller arbetsfördelning. Överlämnandet av pedagogiska dokument följer ingen fastställd rutin. Mottagande skola ställer heller inga krav angående detta. Det dokument som lärarna ofta nämnde och som i bästa fall följde med var kunskapsprofilen utifrån de nationella proven i årskurs 5; en summativ profil som skall sammanfatta elevens sex år i grundskolan. Om dessa finns med, beror på om den överlämnande läraren skickat med dem, inte på grund av att de måste finnas med. Trots detta uttalar lärarna att kunskapen om elevernas färdigheter i ämnet svenska är goda samt att det inte finns önskemål om att utveckla de strategier som finns. Utifrån enbart kunskapsprofilen från årskurs 5, ska den mottagande läraren kunna utgå från varje elev och individanpassa sin undervisning från start i årskurs 7.

5 Avslutning

5.1 Metoddiskussion

Vi anser att den metod vi använt samt det material vi samlat in gett oss ett fullgott underlag att dra slutsatser från. Dock var det av olika skäl svårt att få tillgång till svars personer. Upplägget frågeundersökning via telefon i kombination med få frågor gjorde ändå intervjun möjlig. Vi

ville ställa frågor som gjorde det möjligt för oss att kunna se skillnader i skolornas rutiner vid stadieskiftet, men samtidigt också kunna ställa uppföljningsfrågor. Detta för att ge svarspersonerna utrymme att förklara och förtydliga sina svar. Därför utformade vi frågor av "öppen" karaktär för att få så mycket information som möjligt. Vårt upplägg sinsemellan under intervjuerna gjorde att vi kunde koncentrera på antingen intervjua eller diktera. Av denna anledning användes ingen form av inspelning. Vid kontakt med skolorna var vi också tydliga med vilken typ av kompetens vi önskade intervjua. Esaiasson m fl. (2007) nämner just att kontroll vid svarssituationen vid en telefonintervju är av förklarliga skäl mindre än vid ett personligt möte. Inga garantier finns att våra svars personer innehar de kvalifikation vi eftersökte, men att döma av intervjuerna upplevde vi att svars personerna var väl bevandrade med stadieskiftets natur och utformning. Valet av intervjumetod kan haft viss påverkan, Esaiasson m fl. (2007) skriver:

... statsvetaren Lise Togeby har i alla fall visat att människor rapporterar en högre frekvens politisk aktivitet och en högre grad politiskt intresse och engagemang vid telefonintervjuer än vid personliga intervjuer, vilket hon tolkar som att deltagandet och engagemanget överdrivs vid avsaknaden av personlig kontakt mellan intervjuare och intervjuad (Togeby 1989, refererad i Esaiasson m fl., 2007, s263).

Att överdriva sitt engagemang påverkade inte utfallet i vår undersökning eftersom vårt mål inte var att ta reda på svars personernas ståndpunkter i första hand, utan deras vittnesmål om faktiska rutiner. Då vänds istället deras engagemang till undersökningens fördel eftersom svaren blir utförliga, det finns inget som svars personen inte väljer att berätta. Metoden vi valde gav oss också det kvantitativa underlag vi behövde för att kunna generalisera resultatet, dra slutsatser och därmed motivera en vidare forskning.

5.2 Diskussion av intervjuanalyser

Utifrån de två intervjustudier vi gjort på de två olika skolformerna har vi funnit många likheter. Innan vi genomförde våra intervjuer hade vi en föreställning om att rutinerna vid överlämnandet skulle skilja sig åt i de olika skolformerna. Eftersom F-9 skolorna befinner sig under samma tak trodde vi att detta kunde leda till fler naturliga möten lärare och elever emellan, som då skulle underlätta ett stadieskifte. Det visade sig att detta fenomen inte förekom i den utsträckning vi trott.

Den främsta likheten vi identifierar är hur rutinen vid överlämnandet går till. Samtliga skolor anordnar en överlämnandekonferens som sker antingen i slutet av vårterminen eller i anslutning till höstterminens start. Uteslutande för samtliga skolor i studien är att det material som överlämnas gällande ämnet svenska är av samma karaktär; kunskapsprofilen som utarbetas i samband med det nationella provet i årskurs 5. Dock är denna kunskapsprofil inget givet inslag vid överlämnandet, eftersom det inte finns några egentliga krav på att de måste

finnas med. Gemensamt för skolorna är också var de lägger tyngdpunkt och fokus på under dessa konferenser. Det som diskuteras mest gäller fall där åtgärdsprogram ingår eller andra ytterligheter av vikt för vidare studier. Ytterligare en gemensam nämnare för samtliga skolor i studien är att man vid överlämnandekonferensen lägger ner mycket tid till att diskutera elevernas sociala egenskaper. De sociala egenskaper som tas upp handlar främst om hur eleverna fungerar i grupp och vilka egenskaper eleven tillför; dvs. prioriteras inte kunskapliga färdigheter utan sociala färdigheter vid eventuella nya elevsammansättningar. Strategin att utföra elevbesök användes också av samtliga skolor i studien. På F-9 skolorna känner eleverna ofta till både lokalerna och många av sina blivande lärare sedan tidigare, medan elever som kommer till 7-9 skolor ofta inte har denna kännedom. Av dessa skäl utgör elevbesöken olika funktioner. Oavsett vilken skolform eleverna befinner sig i, handlar elevbesöken om ett enda tillfälle. Något som är för lite om man som mottagande lärare skall ha möjlighet att möta och bilda sig en uppfattning om varje enskild elev utöver den skriftliga dokumentationen.

En majoritet av de mottagande lärarna i studien ansåg sig ha god kunskap om elevernas kunskaper i ämnet svenska. De hade inte heller några explicita önskningar om att de nuvarande rutinerna som finns vid överlämnandet skulle utvecklas eller på något sätt förändras. Detta förvånade oss något eftersom vi under intervjuernas gång kunde skönja en viss frustration och missnöje gällande brist på tid och en tillfredsställande pedagogiskt dokumentation. Ingen av de mottagande lärarna ansåg att de kunde använda det material de får vid konferensen till sin kommande undervisningsplanering. Det summativa underlag som i bästa fall följer med är inte tillräckligt för att kunna individanpassa undervisningen.

Av de intervjusvar vi fått, fann vi att den största skillnaden vid överlämnandet rör personaldeltagande. Vid konferensen var det en lärare från 7-9 skolorna som träffade lärare från överlämnande skolor. Vissa träffade alla lärare från överlämnande skolor samtidigt och andra åkte runt och träffade enskilt vid olika tillfällen. På F-9 skolorna deltog de blivande mentorerna, men även övriga mottagande lärare i konferensen. Man kan alltså se att det finns en större delaktighet på F-9 skolorna än på 7-9 skolorna. Av naturliga skäl har F-9 skolorna bättre möjligheter att samorda möten för överlämnande eftersom alla stadier finns under samma tak.

5.3 Diskussion och slutsatser

Det som förvånade oss främst var avsaknaden av krav från mottagande skolor till överlämnande skolor. Vi menar att krav från mottagande skolor måste finnas för att kunna bedriva en fortsatt individanpassad undervisning på högstadiet. Utan krav vet inte mottagande lärare och skola vilken form av pedagogisk dokumentation som överlämnas, utan det blir upp till överlämnade skola/stadie att avgöra vilken information som skall finnas med. Det var tydligt att lärarna i intervjustudien inte var missnöjda med själva rutinen vid överlämnandet, det vill säga överlämnandekonferensen. De invändningar som fanns handlade istället i stor utsträckning om innehållet i det material de fick. Anledningen till detta anser vi beror på att den eventuella dokumentation som överlämnas är av övervägande summativ karaktär. Vår

tolkning utifrån lärarnas svar var att önskemål om en mer formativ bedömning också ska finnas med vid överlämnandet, som komplement till den summativa. Lärare A uttryckte: ”*Jag tror det stora problemet är att vi ser så olika på hur man bedömer och vad. Jag upplever att mellanstadiet fokuserar mer på detaljkunskaper och vi vill ha en mer övergripande syn*”. Förutom att det inte finns några krav på hur eller vad som skall finnas med vid överlämnandet finns det heller inga riktlinjer om hur gammal den pedagogiska dokumentationen får vara. Samtidigt som vi efterlyser en mer kontinuerlig dokumentation, gäller det att denna innehar både summativ och formativ karaktär. Den kunskapsprofil som lärarna i studien hänvisar till redovisar enbart summativa resultat från de nationella prov som görs i årskurs 5. Detta innebär att när stadieskiftet genomförs är dessa resultat över ett år gamla. Självklart är det inte ointressant med tidigare resultat av denna typ, men eftersom den utgör den enda skriftliga dokumentation som mottagande lärare får, anser vi att detta är för tunt material att bygga vidare på. Det är av vikt att mottagande lärare får mer aktuella elevresultat. Det händer mycket i en elevs kunskapsutveckling under ett läsår. Vi tycker det är anmärkningsvärt att denna kunskapslucka finns. Det är som att be en elev söka till gymnasiet med betygen från årskurs 8. Vi anser att den pedagogiska dokumentation som överlämnas till högstadieskolorna i studien är anmärkningsvärt bristfällig. Vi har visat på flera olika pedagogiska dokumentationsmetoder i den teoretiska anknytningen som skolor idag inte bara bör använda sig av utan faktiskt skall använda vid stadieskiftet. Då främst den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen som säger att den skall utformas så att den underlättar elevens lärande vid byten av lärare, grupp och skola (Skolverket, 2008).

Som tidigare nämnts i arbetet, finns det olika former av pedagogisk dokumentation som ger en bredare bild av en elevs kunskap. Vi har bland annat beskrivit portfoliomethodiken. Om portfolio skulle ha använts som redskap, hade den kunnat ge mottagande lärare en information om eleven som innefattar både summativa och formativa resultat. I processen att skapa en portfolio ingår även att eleven själv är aktivt deltagande under en längre tid, vilket är något som saknas i de dokument som idag används vid överlämnandet. Genom att få en mer gedigen dokumentation får läraren ökad möjlighet att kunna möta varje elev på rätt nivå.

Utan ett tillfredställande pedagogiskt underlag anser vi att man som mottagande lärare inte kan eller har möjlighet att kunna individanpassa en fortsatt undervisning. Vi vill att kontinuiteten i elevernas lärandeprocess främjas. Att individanpassa undervisningen är en grundläggande och central utgångspunkt. Detta är även något som ingår i vårt uppdrag som lärare: ”undervisning skall ta sin utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling” (Lpo94). Ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv är just elevernas tidigare erfarenheter och föreställningar grunden i all pedagogik och didaktik. Oavsett vilken pedagogisk tradition man som lärare förespråkar bottnar denna i någon av Vygotskijs eller Piagets idéer som har elevens tidigare erfarenhet och intressen som grundläggande utgångspunkt (Claesson, 2002) Vi anser att högstadieskolorna inte stimulerar elevernas kontinuitet i läroprocessen i ämnet svenska idag eftersom man inte tar hänsyn till elevernas tidigare erfarenheter i tillräcklig utsträckning. Det bör ligga i högstadieskolornas intresse att ta till vara på elevernas erfarenheter eftersom svenska, inte enbart är viktigt som enskilt ämne, utan fungerar också som ett medierande redskap i de övriga ämnena. Det står även uttryckligen i kursplanen för

ämnet svenska att elevernas tidigare erfarenheter spelar stor roll för att de ska kunna gå vidare i sin språkutveckling. Det betonas att tillvaratagandet av elevernas erfarenheter leder till att eleverna själva får möjlighet att kunna upptäcka vad de har för kunskaper i språket. På så vis kan eleverna tillsammans med lärare och i samarbete med varandra ytterligare utveckla sina språkkunskaper.

Vi skulle vilja att ett överlämnande sker med en mycket mer tillförlitlig och tillfredsställande dokumentation. För att kunna planera sin undervisning och bibehålla elevernas lärandeprocess i svenska måste högstadielärare få tillgång till både en summativ och formativ bedömning från elevernas tidigare år. Genom att få tillgång till detta kan vi som lärare lättare anpassa oss och utveckla undervisningen efter de styrdokument som reglerar vår skolverksamhet. Styrdokumentet blir då ett stöd för oss och övriga kollegor till att kunna uppnå målen tillsammans med eleverna. Vad vi eftersöker är att det ska finnas tydligare krav från mottagande skolor om vad de önskar ska finnas med vid överlämnandet. För att påvisa den viktiga roll som den pedagogiska dokumentationen spelar för elevernas lärandeprocess så ser vi också att kraven bör finnas med i styrdokumentet.

5.4 Konsekvenser för läraryrket

Vi har olika åldersinriktningar och därmed får resultaten olika konsekvenser för oss i vårt framtida läraryrke. Som lärare i de tidigare åldrarna och därmed ansvarig för ett överlämnande innebär det att en gedigen summativ och formativ pedagogisk dokumentation måste finnas med vid överlämnandet till nästa stadie. Undervisningen måste även långsiktigt planeras så att språkutvecklingen främjas. Målen att uppnå efter avslutade studier i grundskolan måste genomsyra alla stadier. I rollen som mottagande lärare måste man inta ett förhållningssätt till stadieskiftet som innebär att man ställer krav och önskemål om elevunderlag. Får man inte den information om varje elev som krävs, blir det näst intill omöjligt att kunna möta eleven där den kunskapsmässigt befinner sig.

5.5 Vidare forskning

Utifrån de resultat vi fått samt mot bakgrund av de styrdokument som reglerar skolväsendet så anser vi att det finns goda skäl att undersöka och utreda detta ämne vidare. Genom att bedriva samt bredda en vidare forskning kan man synliggöra huruvida resultaten är unika för vår studie eller om det går att generalisera även utanför vårt upptagningsområde. En vidare forskning skulle också kunna bidra till att undersöka om det finns skäl att införa gemensamma strategier och rutiner på ett vidare plan.

Referenser

Litteratur:

- Arnqvist, Anders. 1993. *Barns språkutveckling*. Studentlitteratur. Lund.
- Björklid, Pia & Fischbein, Siv. 1996. *Det pedagogiska samspelt*. Studentlitteratur. Lund.
- Bråten, Ivar. 1996. *Vygotskij och pedagogiken*. Studentlitteratur. Lund.
- Claesson, Silwa. 2002. *Spår av teorier i praktiken*. Studentlitteratur. Lund.
- Dysthe, Olga. 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur. Lund.
- Ellmin, Roger. 1999. *Portfolio- sätt att arbeta, tänka och lära*. Förlagshuset Gothia. Stockholm.
- Erickson, Gudrun, Börjesson, Lena. 2001. Bedömning av språkfärdighet i nationella prov och bedömningsmaterial (Red), *Språkboken*. Skolverket.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena. 2007. *Metodpraktikan -konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Norstedts Juridik AB. Stockholm.
- Lenz Taguchi, Hillevi. 2008. *Varför pedagogisk dokumentation*. Stockholms universitets förlag. Stockholm.
- Fogarty, Robin. 1996. *The mission: Using Portfolio. Student portfolios. A collection of articles*. Skylight Training and Publishing. Illinois.
- Korp, Helena. 2003. *Kunskapsbedömning- hur, vad och varför*. Myndigheten för skolutveckling
- Lindström, Lars. 2005. *Pedagogisk bedömning*. HLS Förlag. Stockholm
- Lindqvist, Gunilla. 1999. *Vygotskij och skolan*. Studentlitteratur. Lund.
- Miliander, June. 2001. Användning av portfolio i språkundervisningen (Red), *Språkboken*. Skolverket.
- Myndigheten för skolutveckling. 2008. *Att lyfta den pedagogiska praktiken*. Liber, Västerås.
- Skolverket. *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen*. 2008.

Säljö, Roger. 2005. *Lärande i praktiken*. Norstedts Akademiska Förlag, Stockholm.
Stukát, Staffan. 2005. *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
Lund.

Elektroniska källor:

Strandberg, Leif, www.lund.se. *Vygotskij i praktiken*. http://www.lund.se/templates/Page_62973.aspx
2009-03-31

Utbildningsdepartementet. *Grundskoleförordningen 1994:1194*. www.riksdagen.se. 2009-04-25.

Utbildningsdepartementet. *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo94*. www.skolverket.se. 2009-05-10.

Vetenskapsrådet, *ISBN:91-7307-008-4*, www.vr.se. 2009-05-01.

www.skolverket.se, Kursplan för ämnet svenska, 090503

www.skolverket.se, Europeiskt språkportfolio, 090505

www.skolverket.se, Prov och bedömning, 090505

Bilaga 1

Frågeformulär

1) Hur mycket kunskap har ni om elevens färdigheter i ämnet svenska när de kommer från mellanstadiet?

-om ingen kunskap:

2) Hur kommer det sig?

3) Skulle du/ni önska att det fanns en strategi för överlämnandet av elevernas kunskaper i ämnet svenska från mellanstadiet?

- om liten, god eller mycket god kunskap:

2) Hur har ni fått den kunskapen?

”Fikarumsvarianten”

Rutiner

3) Hur ser rutinerna ut?

4) Skulle du/ni önska att den strategi som finns för överlämnandet av elevernas kunskaper i ämnet svenska från mellanstadiet utvecklades så att den blir ett större stöd för dig i din planering?