

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Lärares planering

En kvalitativ studie om hur lärare i Geografi och
Idrott och hälsa uppfattar planering

Författare

Susann Karlsson

Linda Svensson

Handledare

Kaj Ojanne

Lärares planering

En kvalitativ studie om hur lärare i Geografi och Idrott och hälsa uppfattar planering

Abstract

Syftet med arbetet är att undersöka lärares syn på planering och hur ämnesplanering för kurser och lektioner fungerar i ämnena Geografi och Idrott och hälsa. För att uppnå syftet har en kvalitativ metod med fenomenografisk inriktning använts. Intervjuer har genomförts med fyra geografilärare och fyra idrottslärare på fyra olika skolor. Svaren delges som utvalda citat i resultatdelen. De följs av en fenomenografisk analys av resultatet, där svaren delas in i kategorier. Det vi kommit fram till är att de lärare vi intervjuat har samma syn på planering som styrdokumentet och de planerar bland annat för att få en stomme och känna sig trygga. De börjar med att grovplanera för att sedan detaljplanera och de anser att en röd tråd bör finnas i undervisningen. Det finns en vilja hos lärarna att samarbeta med andra lärare och många av dem gör det. Eleverna har inflytande i planeringsarbetet. Resultatet visar även att lärarna känner sig tryggare nu än när de var nya i yrket.

Ämnesord: Planering, lärare, geografi, idrott och hälsa, fenomenografi.

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1 INLEDNING | 5 |
| 1.1 SYFTE..... | 5 |
| 1.1.1 Frågeställningar..... | 5 |
| 1.2 BEGRÄNSNINGAR | 6 |
| 1.3 DEFINITIONER..... | 6 |
| 2 STYRDOKUMENT | 8 |
| 2.1 LÄROPLANEN | 8 |
| 2.1.1 Kristianstad kommuns skolplan | 8 |
| 2.2 KURSPLANER..... | 9 |
| 2.2.1 Geografi | 9 |
| 2.2.2 Idrott och hälsa | 9 |
| 3 VARFÖR LÄRARE PLANERAR | 10 |
| 3.1 ANLEDNINGAR TILL PLANERING | 10 |
| 3.2 FÖRDELAR MED PLANERING | 11 |
| 4 HUR PLANERING SKER | 12 |
| 4.1 ATT TÄNKA PÅ VID PLANERING..... | 12 |
| 4.1.1 Planeringsprinciper | 13 |
| 4.2 UNDERVISNINGSMÅL | 14 |
| 4.3 MENTALA BILDER..... | 14 |
| 4.4 PLANERINGSMODELL | 15 |
| 4.5 PLANERING AV UNDERVISNING..... | 16 |
| 4.5.1 Val av innehåll och perspektiv | 16 |
| 4.5.2 Sekvensering och strukturering | 16 |
| 4.5.3 Långsiktig planering | 17 |
| 4.5.4 Kortsiktig planering | 17 |
| 4.6 SKILLNAD MELLAN ERFARNA OCH OERFARNA LÄRARE | 18 |
| 5 METODBESKRIVNING | 19 |
| 5.1 LITTERATURGENOMGÅNG OCH MATERIAL..... | 19 |
| 5.2 KVALITATIV METOD | 19 |
| 5.2.1 Fenomenografi | 19 |
| 5.2.2 Induktion..... | 20 |
| 5.3 UPPLÄGG AV UNDERSÖKNING..... | 21 |
| 5.4 VAL AV UNDERSÖKNINGSGRUPP..... | 21 |
| 5.5 GENOMFÖRANDE AV INTERVJU..... | 22 |
| 5.6 BEARBETNING OCH DISKUSSION | 22 |
| 6 RESULTAT OCH ANALYS | 23 |
| 6.1 RESULTATREDOVISNING..... | 23 |
| 6.2 FENOMENOGRAFISK ANALYS AV RESULTATET..... | 30 |
| 6.2.1 Sammanfattning av resultat..... | 35 |

| | |
|---|-----------|
| 7 DISKUSSION OCH SLUTSATSER | 36 |
| 7.1 VAD ÄR LÄRARNAS SYFTE MED PLANERING?..... | 36 |
| 7.2 PÅ VILKET SÄTT SKER PLANERINGEN? | 36 |
| 7.3 HUR SER DE SOM ÄR MER ERFARNA LÄRARE PÅ PLANERING JÄMFÖRT MED DE SOM HAR MINDRE ERFARENHET OCH HUR HAR TANKARNA ÄNDRATS UNDER ÅREN? | 38 |
| 7.4 VILKA SKILLNADER OCH LIKHETER FINNS DET I PLANERINGSARBETET MELLAN GEOGRAFI OCH IDROTT OCH HÄLSA? | 40 |
| 7.5 SLUTSATS | 41 |
| 7.6 METODDISKUSSION | 41 |
| 7.7 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING | 42 |
| 8 SAMMANFATTNING | 43 |
| 9 KÄLLFÖRTECKNING | 44 |
| | |
| BILAGA 1 | 45 |
| | |
| FIGUR 1 | 15 |
| FIGUR 2 | 35 |

1 Inledning

Här presenteras arbetets syfte och frågeställningar. Kapitlet tar också upp begränsningar och definitioner.

Det känns både skrämmande och spännande att snart vara färdig lärare. Läraryrket innefattar så mycket mer än vad som förmedlas till oss under utbildningen. När det var dags för oss att välja ämne för examensarbetet under sista terminen på lärarutbildningen ville vi skriva om något som vi har användning av i vår blivande lärarroll. Vi har insett vikten av planering under vår studietid och vill bli säkrare inom planeringsarbetet, därför tog vi chansen att lära oss mer om detta. Planering tycks vara något som ligger i tiden. Det har blivit modernt att planera. Eller som Henrik Tikkanen säger lite motsägelsefullt: ”Man måste planera noga med tanke på att ingenting går som planerat” (Kveli 1994 s. 86).

Under vår utbildning har vi haft ämnena Geografi och Idrott och hälsa som våra inriktningar och det föll sig naturligt att välja dessa ämnen för vår undersökning. Vi tror inte att det skiljer sig så mycket åt i planeringsarbetet i de båda ämnena, utan det är relevant med en noggrann planering oavsett ämne. Detta arbete hoppas vi kan ge inspiration och hjälp till andra lärare och lärarstuderande, som även de vill lära sig mer om planeringsarbetet i skolan.

1.1 Syfte

Syftet är att undersöka lärares syn på planering och hur ämnesplanering för kurser och lektioner fungerar i ämnena Geografi och Idrott och hälsa.

1.1.1 Frågeställningar

- Vad är lärarnas syfte med planering?
 - På vilket sätt sker planeringen?
 - Hur ser de som är mer erfarna lärare på planering jämfört med dem som har mindre erfarenhet och hur har tankarna ändrats under åren?
 - Vilka skillnader och likheter finns det i planeringsarbetet mellan Geografi och Idrott och hälsa?

1.2 Begränsningar

Undersökningen har begränsats till ämnena Geografi och Idrott och hälsa, och intervjupersonerna arbetar som lärare på gymnasiet. Valet skedde på grund av att det är dessa inriktningar vi har i vår utbildning och den åldersgrupp vi troligtvis kommer att arbeta med i framtiden. Undersökningen genomfördes i en kommun i Skåne. När vi använder oss av ordet planering i detta arbete menar vi all sorts planering som sker i samband med undervisning. De slutsatser som dras i arbetet gäller för de svar som intervjupersonerna gett och är ingen generell slutsats för lärare i allmänhet.

1.3 Definitioner

Plan betyder ”genomtänkt handlingsprogram för att nå ett visst mål” (Nationalencyklopedin band 15 s. 134).

Planera betyder ”planlägga, ordna, organisera; förbereda” (Prismas främmande ord 1987 s. 381).

Enligt Nationalencyklopedin betyder **planering**:

[...] processen att göra upp en plan. Inom ett företag görs planer på olika sikt, från operativa planer för de närmaste timmarna, dagarna, veckorna eller månaderna till långsiktiga planer som sträcker sig flera år framåt i tiden.

(Nationalencyklopedin band 15 s. 134)

Enligt Stukát innebär **planering**:

[...] att göra upp en genomtänkt plan för att uppnå ett visst mål. Planeringen kan ha karaktären av ett idéutkast men kan även ha en mer bindande status. Man försöker se in i framtiden och bilda sig en föreställning av vad som kan ske genom olika handlingsalternativ.

(Stukát 1998 s. 15)

Vår egen definition av planering är att läraren tänker igenom och eventuellt antecknar vad som ska göras under en kortare eller längre period för att uppnå uppsatta mål. Sedan försöker läraren förutse vad den tänkta planeringen kan leda till och förebygga de problem som kan uppstå. För oss finns det en skillnad mellan planering och lektionsförberedelse. Lektionsförberedelse innebär till exempel att material som ska användas under lektionen plockas fram eller att läraren kopierar studiematerial. Planering kan sedan delas in i grovplanering och detaljplanering. Med grovplanering avser vi långsiktigare planering, till

exempel terminsplanering. Detaljplanering är på kortare sikt och kan innebära en lektionsplanering.

2 Styrdokument

I detta kapitel sker en genomgång av vad Lpf 94 tar upp om planering. En översikt av kursplanerna för Geografi och Idrott och hälsa finns också med.

Planering sker formellt på olika nivåer. På riksnivå sker bland annat lagstiftning, budgetarbete och läroplansutformning. Nästa nivå är kommunen, som ansvarar för pedagogisk och ekonomisk planering. Det är även deras skyldighet att göra upp en skolplan. Skolan gör därefter upp en lokal arbetsplan där det anges hur målen i läroplanen ska förverkligas. Slutligen ligger planeringen på läraren. Den har till uppgift att göra en undervisningsplanering utifrån alla nivåers idéer. Tyngdpunkten på undervisningsplanering ligger på läraren (Stukát 1998).

2.1 Läroplanen

Lpf 94, det vill säga 1994 års läroplan för de frivilliga skolformerna, innehåller inte så mycket råd och anvisningar när det gäller riktlinjer, innehåll och förslag till studieplaner. Den tar istället upp mål att sträva mot och mål att uppnå. Hur målen sedan ska uppnås är upp till skolan. Det är rektorns ansvar att upprätta en lokal arbetsplan för skolan (Läraryboken 2005).

Ordet planering förekommer väldigt sällan i läroplanerna (Stukát 1998). Det som går att utläsa i *Lpf 94* som berör planering är att läraren tillsammans med eleverna ska planera undervisningen. Planeringen ska utformas så att undervisningen blir allsidig och saklig. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och eget ansvar, de ska även lära sig att både samarbeta och arbeta självständigt. Undervisningen ska läggas upp så att den passar varje elev. För att uppnå uppsatta utbildningsmål ska lärare samarbeta med varandra (Läraryboken 2005).

2.1.1 Kristianstad kommuns skolplan

I skolplanen för Kristianstad kommun står det att eleverna ska ha inflytande över sin utbildning. Elevinflytandet gäller över undervisningen och det egna lärandet. Det gäller även på grupp- och skolnivå där elevrådet är ett sätt att få vara med och bestämma. Eleverna ges

mer ansvar och inflytande när de blir äldre. För att alla elever ska ha rätt till inflytande och samverkan ska ”varje elev stimuleras och uppmuntras att engagera sig i sin undervisning, klassråd, elevråd, skolkonferens och ungdomsråd” (Alla skolor ska vara bra skolor! 2004 s. 10).

2.2 Kursplaner

Läroplanen kompletteras med kursplaner och här anges målen för de olika ämnena. Målen anges klart och tydligt men hur de ska uppnås framkommer inte (Stukát 1998).

Kursplanerna inleds med en övergripande beskrivning av ämnet och tar upp dess syfte, mål att sträva mot och ämnets karaktär och uppbyggnad. Inom geografiämnet finns kurserna Geografi A, Geografi B och Geografiska informationssystem. Geografi A är en gemensam kurs på samhällsvetenskapsprogrammet. De andra kurserna är valbara. (Skolverket 2005-08-30 a). Inom Idrott och hälsa finns Idrott och hälsa A, Idrott och hälsa B och Ergonomi. Idrott och hälsa A är ett kärnämne (Skolverket 2005-08-30 b). Dessa kurser innehåller mål som eleverna skall ha uppnått efter avslutad kurs samt betygskriterier (Lärboken 2005).

2.2.1 Geografi

Moment som ska tas upp inom Geografi handlar om klimatförändringar, markförstöring, miljö och samhällsförändringar. Rumsliga processer ska studeras och arbetet ska ske med en helhetssyn på omvärlden. Geografi berör till exempel närhet, avstånd, utrymme, lokalisering, regioner, flöden och rumsliga förändringar. Ett nödvändigt hjälpmedel i undervisningen är kartan (Skolverket 2005-08-30 a).

2.2.2 Idrott och hälsa

Idrott och hälsa har ett hälsoperspektiv som berör fysisk aktivitet, livsstil, drogaspekter med mera. Eleven ska få möjlighet att utveckla sina ledaregenskaper, sin motorik samt sin estetiska förmåga. Även livräddning och första hjälpen ingår. Alla ska kunna delta och utvecklas på sina egna villkor. Ämnet ska främja samarbete, jämställdhet, hänsyn och förståelse. Detta är några av de områden som ska finnas med i Idrott och hälsa (Skolverket 2005-08-30 b).

3 Varför lärare planerar

I detta kapitel förklaras varför lärare planerar och vilka fördelar som finns med planering.

Flera undersökningar visar att planering är en förutsättning för bra undervisning. Ju mer tid som läggs ner på planering desto bättre blir det. Det är sedan upp till varje lärare hur mycket tid de vill lägga ner på planering. Genom att planera innan en lektion och vara väl förberedd är det lättare att förutse problem som kan uppkomma och då förekomma dem. Det går inte att förutse allt som kan hända och en planering behöver inte följas slaviskt. Ämnet känns viktigare och kvaliteten ökar om lektionerna är välplanerade. En lektion som är planerad på rasten innan, men som behövde mer planering, gör att lektionen minskar i kvalitet (Annerstedt 1995). Genom planering kan innehållet i undervisningen struktureras och tydliggöras (Isberg 1996).

3.1 Anledningar till planering

Clark och Yinger (1979) genomförde en undersökning med 78 stycken lärare om varför de planerar. De delade in svaren i tre punkter:

- Lärarna planerade för personliga behov, till exempel för att bli mindre nervösa eller för att de skulle bli säkrare.
- Andra orsaker till att planera var för att samla, organisera och lära sig materialet de ska använda sig av, eller för att bestämma hur de ska använda tiden och vilka aktiviteter som ska genomföras.
- De planerade också för att lättare kunna organisera eleverna, för att komma ihåg vad de ska göra och för att få struktur på undervisningen (Stukát 1998).

Vid planering kombineras läroplanens idéer med det läraren själv kan genomföra.

Genom att planera undervisningen:

- lägger man grunden för att idé och teori skall "få liv",
- skapar man ordning och struktur i det som kan tyckas kaotiskt,
- skapar man trygghet genom att man bl.a. får bättre översikt,
- kan man förbättra kvalitén i sin undervisning,
- får man en bättre arbetssituation.

(Annerstedt, Peitersen, Rønholt 2001 s. 269)

I undersökningen av Clark och Yinger (1979) framkom det också att den viktigaste planeringstypen för lärare är avsnittsplanering, därefter vecko- och dagsplanering. Den minst viktiga är lektionsplaneringen. I en annan undersökning av Clark och Peterson (1986) framgår det att erfarna lärare tycker det är mindre viktigt med lektionsplanering än oerfarna lärare. Detta kan bero dels på rutin och erfarenhet hos de erfarna lärarna men även på lärarutbildningens innehåll där hänsyn tas till läro- och kursplaner och stor vikt läggs vid lektionsplanering (Stukát 1998).

Eftersom det finns en kamp om resurserna är det viktigt för skolan att kunna dokumentera vad som görs i skolan men också vilka behov som eleverna har. Planeringen kan då användas för att ge en bild av vad skolan gör och vill göra (Kveli 1994). I en studie av McCutcheon (1980) framgår det att vissa lärare planerar endast på grund av administrativa krav (Stukát 1998).

3.2 Fördelar med planering

Enligt en undersökning som Invold med flera (1984) gjort bland lärarstuderande har han jämfört hur undervisningen blir om planering sker eller inte. Undersökningen visade att de lärarstuderande som planerade lektionerna använde tiden och materialet bättre och de handledde även sina elever bättre. De var mer effektiva när det gällde att organisera aktiviteterna och eleverna. De var också bättre på att följa upp och utvärdera undervisningen tillsammans med eleverna än de som inte planerade. Eleverna var dessutom mer aktiva och ägnade sig mer åt målrelaterade uppgifter. Enligt en annan undersökning av Byra och Coulon (1994) visade det sig att eleverna fick vänta mindre, var mer sysselsatta och fick mer feedback vid välplanerade lektioner (Annerstedt m.fl. 2001).

4 Hur planering sker

Kapitlet tar upp om hur planering sker och vad läraren ska tänka på när den planerar. Det handlar även om undervisningsmål, mentala bilder och innehåller dessutom en planeringsmodell. Det presenteras några undersökningar om skillnader mellan erfarna och oerfarna lärare och till sist ett avsnitt om elevinflytande.

4.1 Att tänka på vid planering

När det gäller planering ska en bra inlärningsmiljö skapas och eleverna ska ges uppgifter som är meningsfulla och är en utmaning för dem. Läraren ska även vara engagerad när den undervisar. Eleverna har olika erfarenheter och de kan olika saker, vilket läraren bör känna till och tänka på i undervisningen. Det ska också finnas en röd tråd mellan lektionerna så att eleverna kan se sammanhang och en helhet (Annerstedt 1995).

Taylor (1970) har undersökt hur lärare planerar och vad som då är viktigast för dem. På första plats kommer elevernas behov och intressen. Därefter kommer ämnesaspekter, mål och sedan undervisningsmetoder. Minst viktigt när de planerar är hur kursen kan relateras till andra kurser och till läroplanen (Stukát 1998).

När det handlar om ledarskap i klassrummet så har läraren enligt Stensmo (2000) olika arbetsuppgifter, vilka är kontroll, motivation, gruppering och individualisering. Det som håller ihop alla dessa är planering.

Kontroll, som är en av dessa arbetsuppgifter, innebär att elevernas beteende i klassrummet stämmer överens med de mål, planer eller förväntningar som lärarna, skolan, föräldrarna och eleverna har på verksamheten i klassrummet. Det gäller att läraren försäkras om att dessa stämmer överens. Under denna punkt kommer även relationer mellan lärare och elev, mellan eleverna samt hur tiden utnyttjas. Kontrollen sker genom regler, rutiner och sanktioner som sätts in när det inte fungerar.

Motivation handlar om strävan efter ett mål, viljan att uppnå eller undvika något. Målen kan vara både inre eller yttre, det vill säga behov eller belöning. I en skola stöter läraren på mängder av grupper som till exempel åldersgrupp, skolklass och könsgrupp med mera. Sammansättningen och hur gruppen samspelar är viktig för klassrummets verksamhet.

När det gäller individualisering står det i *Lpf 94* att undervisningen ska utgå från den enskilde elevens behov. Detta kan till exempel innebära att tiden för att lösa en uppgift kan variera mellan elever eftersom elever behöver olika lång tid.

Planering är det som håller samman de fyra punkterna. En lärare planerar med hjälp av sin erfarenhet i nuet vad den ska göra i framtiden. Planering sker före handling, i handling och efter handling. I handling är i själva undervisningstillfället och efter handling är genom utvärdering eller avstämning. Läraren planerar dels undervisningens form men även klassrummets sociala liv (Stensmo 2000).

4.1.1 Planeringsprinciper

I planeringen som görs innan en lektion finns det enligt Stensmo (1997) ett antal planeringsprinciper. Dessa är delaktighet, flexibilitet, stabilitet, kontinuitet och enkelhet.

- De som berörs av planeringen bör vara delaktiga i planeringsprocessen, elever har på detta sätt lättare att förstå och acceptera innehållet.
- En lärare måste vara flexibel. Planeringen behöver inte följas slaviskt utan den kan anpassas till den situation som råder eller om det uppstår något oförutsett. Läraren bör ha tänkt ut alternativ så att planen kan anpassas till de rådande omständigheterna.
- Även om planen ska vara flexibel så får den inte förändras hela tiden utan vara stabil över en viss tid. Huvuddragen i planen ska det gå att lita på, den får inte bli förvirrande så att mål och syfte försvinner.
- Det ska ske en mjuk övergång mellan de olika planerna och det ska ske en utveckling av den första planeringen. Det ska finnas ett samband, en kontinuitet mellan planerna, som vägleder verksamheten i klassrummet.
- Planen ska vara så enkel som möjligt så att den blir lätt att följa. Den ska bestå av ett fåtal klart uttryckta aspekter som är vägledande (Stensmo 1997).

4.2 Undervisningsmål

Läroplaner och kursplaner är utgångspunkten för planering. Undervisningsmål sätts upp och därefter väljer lärare och elever vilka aktiviteter som ska ingå i planeringen, hur de ska ske och i vilken ordning. När innehållet är valt så väljs lämpliga arbetssätt för att uppnå målen. Enligt forskning om lektionsplanering så planerar inte idrottslärare särskilt mycket och de sätter ofta upp målen i efterhand i stället. Forskningen visar också att idrottslärare tänker mer på vad eleverna ska göra under lektionerna än på målen och vad eleverna borde lära sig (Annerstedt 1995). Två finska forskare (Kansanen 1981, Hytönen 1994) visar också i sina undersökningar att det ofta inte finns några mål för undervisningen i planeringen, särskilt när lärarna inte behärskar ämnet så bra, då tänker de bara på fakta som ska förmedlas till eleverna. Lärarna använder istället läroböckerna som grund till planeringen (Stukát 1998).

4.3 Mentala bilder

Något som tas upp när det gäller planering är mentala bilder eller föreställningsbilder. Dessa får lärarna från tidigare genomförda lektioner (Isberg 1996). Clark och Peterson (1986) berör detta då de hävdar att planering till stor del är en kognitiv process där lärarna föreställer sig framtiden, väljer möjliga arbetssätt och tydliggör mål. Lärarna skapar genom detta en ram för hur den kommer att handla under lektionstillfället och hur läraren kommer att agera i liknade situationer i fortsättningen (Annerstedt m.fl. 2001).

Vid en undersökning som genomfördes av Morine-Dersheimer (1977, 1979) visade det sig att den skrivna planeringen hos de lärare som var med i undersökningen inte innehöll allt som de planerat. Det som var nedskrivet var detaljer som kopplades ihop till föreställningsbilder som lärarna hade från tidigare lektionstillfällen. Bilderna var i sin tur kopplade till ett begrepp som kallas *activity flow*, alltså hur läraren planerar att ledsaga eleverna i alla de ämnen som ingår i läroplanen under året (Isberg 1996).

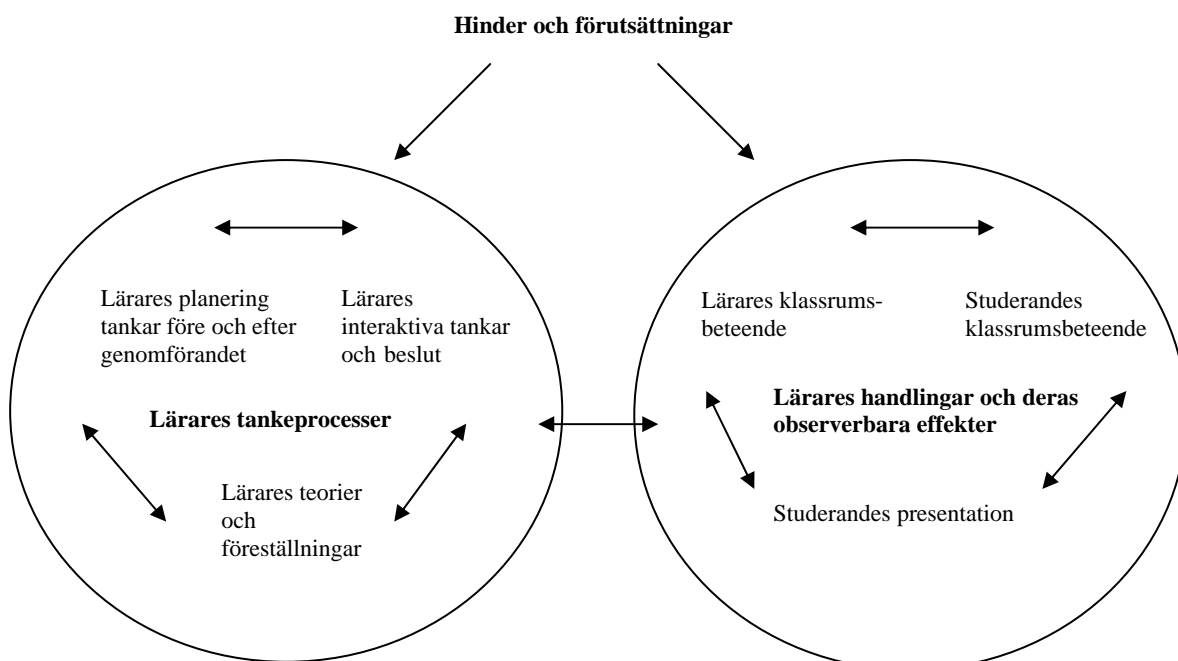
Enligt Mawer (1995) är den mest effektiva förberedelsen av en lektion att tänka igenom den innan. Detta är en rekommendation till nya lärare eftersom det som sker i klassrummet till stor del beror på hur tankarna gått hos läraren innan lektionen (Annerstedt m.fl. 2001).

Stroot och Morton (1989) upptäckte när de studerade verksamma idrottslärare i primary school att vissa lärare var väldigt beroende av sina planeringar medan andra inte var det. De

lärare som var beroende av planeringar föredrog att ha tillgång till lektionsplaneringen för att kunna ha möjlighet att titta på den kontinuerligt vid olika tillfällen under dagen. Detta för personlig komfort och självförtroende. De lärare som var oberoende av planeringar verkade ha en mental bild eller en stomme från tidigare planering och erfarenhet av undervisning i aktiviteten, alla var verksamma och erfarna lärare som gjort upp många planeringar. De hade sedan möjligheten att välja utifrån dessa framgångsrika lärarplaneringar utan att behöva specificera hur de skulle bära sig åt skriftligt. De hade en omfattande erfarenhet och en välbeprövad procedur när det gällde att ställa frågor och utveckla innehållet (Mawer 1995).

4.4 Planeringsmodell

Clark och Peterson (1986) har utvecklat en modell (se figur 1) som visar en lärares tankar och handlande vid planering av undervisningen och genomförande av den. Modellen består av två cirklar, där den vänstra tar upp vilka tankar läraren har och den högra cirkeln tar upp lärarens agerande. Det som skiljer de båda cirkelarna åt är att agerandet går att observera medan lärarens tankeprocess inte går att observera. De båda cirkelarna påverkar varandra genom att i den vänstra tas beslut om hur läraren tänker agera medan det är i höger cirkel agerandet genomförs. Genomförandet kan i sin tur påverka tankeprocessen hos läraren, alltså den vänstra cirkeln. Under rubriken hinder och förutsättningar anges de möjligheter och gränser som finns för lektionen (Isberg 1996).



Figur 1. Figuren bygger på Clark och Petersons (1986) modell över lärares tankar och agerande (Isberg 1996 s. 28).

4.5 Planering av undervisning

Vid planering kan läraren välja att planera tillsammans med eleverna, men det slutgiltiga ansvaret ligger fortfarande hos läraren. Vid planering tillsammans med eleverna hamnar läraren ofta i en förhandlingssituation eftersom alla elever sällan är överens om vad som ska göras eller vad som bör göras. När det gäller planering måste en del beslut tas, vilka handlar om val av innehåll och perspektiv, sekvensering och strukturering (Arfwedson 1998).

4.5.1 Val av innehåll och perspektiv

Arfwedson (1998) skriver att när det gäller vilket innehåll som ska ingå i området gäller det att läraren känner alla i klassen så väl så läraren vet vilken nivå den ska lägga undervisningen på, läraren vet också vad den då kan förvänta sig av eleverna. Detta för att eleverna ska uppnå en högre kunskap och färdighet. Läraren måste också ha ett personligt förhållande till det innehåll och den kunskap som ska läras ut. Det innehåll som eleverna får ta del av är ett urval av verkligheten eftersom allt inte kan tas med.

Lärarna måste ofta motivera och legitimera innehållet för de ointresserade eleverna och för deras föräldrar. En lärare som är professionell har förmågan att kunna levandegöra innehållet för olika elever i varierande åldrar. Den professionella läraren har en förmåga att kunna fånga elevernas intresse så att de lär in och förstår, för att kunna göra detta måste undervisningen vara planerad. Genomförandet och kunskapsinnehållet måste vara noga genomtänkt. Perspektivval innebär vilket perspektiv läraren väljer att ha på undervisningen (Arfwedson 1998).

4.5.2 Sekvensering och strukturering

Inom sekvensering tas det upp hur mycket tid de olika momenten får ta. Här kommer en skillnad mellan oerfarna och erfarna lärare in. Oerfarna lärare har ofta dålig kontroll på hur lång tid det som de planerat för en lektion verkligen tar. Det kan ta mycket längre tid än planerat eller mycket mindre. Det som råder bot på detta allra bäst är erfarenhet. Sekvenseringen måste kopplas till vilka elever läraren ska undervisa, alltså hur mycket de klarar av. Det innebär också hur tiden utnyttjas bäst med tanke på vilken elevgrupp läraren har. Beroende på hur svårt det som ska läras ut är, delas innehållet upp i olika stora delar. Inom strukturering anpassas innehållsstrukturen till elevernas inlärningsprocesser. Innehållet kan tydliggöras genom exempelvis flödesscheman, skisser, nyckelord, tablåer över

sammanhang med mera. Innehållet ska bli lättare att överblicka och det ska bli tydliga sammanhang (Arfwedson 1998).

4.5.3 Långsiktig planering

Vid planering på längre sikt studeras först läroplanerna och de lokala planerna för kursen. Därefter gör läraren en grovplanering av de områden som ska ingå i kursen. Känner läraren sig osäker på vad som ska ingå eller om den lokala kursplanen inte ger de svar som läraren önskat kan den alltid fråga sina kollegor om råd. Egna önskemål och idéer om vad som ska ingå skrivs också in i planeringen. Efter att läraren gjort denna lista med områden som ska ingå i kursen gäller det att planera terminsvis och hur lång tid de olika ämnesområdena ska ta. Det gäller också att bestämma i vilken ordning de olika områdena ska komma. Hänsyn måste tas till lov, studiedagar och schemabrytande aktiviteter. Detta sätts sedan in i ett terminsschema, där alla lärarens klasser och terminens veckor finns med (Harkort-Berge & Nilarp 2001). När årsplaneringen sker, finns det en del att tänka på, till exempel måste vissa moment i idrottsundervisningen anpassas efter vilken årstid det är och vilka salar och hjälpmedel som finns att tillgå (Annerstedt 1995).

4.5.4 Kortsiktig planering

Planering på kortare sikt innebär en planering av en period på ungefär två till fem veckor. Vid denna typ av planering gäller det att läraren tidigt sätter upp vilka mål med undervisningen den har och vad läraren förväntar sig av eleverna. Nu bestäms också på ett ungefär vilket material som ska användas samt på vilket sätt som eleverna ska examineras. En ungefärlig tidsram ska också finnas med (Harkort-Berge & Nilarp 2001).

En lektionsplanering i idrott kan se ut som följande: Först är det närvarokontroll, sedan genomgång av lektionen, uppvärmning, repetition av redan inlärd aktivitet, nya moment och övningar går igenom, därefter en återsamling med diskussion om dagens innehåll. Det är upp till var och en hur mycket och hur noggrant den vill planera. När det gäller lektionsplanering måste läraren tänka på vad klassen kan sedan tidigare och vad den vill att eleverna ska lära sig under lektionen. Läraren bör också tänka på vilket material som finns att tillgå, organisation av klassen vid aktiviteter, vilka övningar som ska ingå och hur de ska ske. Att tänka på är även vilken metodik som ska användas, hur elevernas intresse fångas, förberedelse innan lektionen och hur lång tid momenten som ska finnas med tar (Annerstedt 1995).

4.6 Skillnad mellan erfarna och oerfarna lärare

Sardo-Brown (1996) följde nya lärares utveckling när det gäller planering och kom fram till följande: Lärare som har mindre erfarenhet planerar inte lika effektivt som mer erfarna. Det beror på att de inte har samma erfarenhet och därmed inte samma förmåga att kunna reflektera över vad de ska tänka på. De oerfarna baserar sin planering på erfarenhet från praktiken från lärarutbildningen, medan de erfarna i sin planering kan relatera till mer realistiska situationer. De oerfarna har svårare att ändra i sin planering och släppa taget om den. De har svårt att förutse vad som kan hända och planeringsarbetet försvåras då. De erfarna är flexibla och kan ändra i sin planering, och de har också mer erfarenhet av vad som kan hända och kan därmed förutse det (Fransson & Morberg 2001).

Borko och Livingston (1989) jämförde i en undersökning erfarna lärare med lärarkandidater och fann att de oerfarna lärarna gjorde mer kortsiktiga planeringar, det tog tid att planera och de hade svårt att välja innehåll och förutse elevernas reaktioner. De erfarna lärarna gjorde mer långsiktiga planeringar och de hade en allmän undervisningsplan i huvudet som de kunde ta till (Stukát 1998).

I Fransson och Morbergs (2001) bok *De första ljuva åren* berättar en lärare som arbetat i fyra terminer att hon i början kände sig stressad och var ofta trött på grund av all planering, för- och efterarbete tog mycket tid. Men hon upplevde det som att efter en tid kunde hon spara tid på planering och reglera planerandet bättre. När hon fått lite erfarenhet så kunde hon skapa rutiner och fördela tiden bättre. En annan lärare som också var ganska ny i yrket, upplevde första tiden som att det ständigt blev för lite tid för planering. Det gick för mycket tid åt till exempel rätta prov eller föra in resultat istället. Han kände sig aldrig ledig, han tänkte alltid på arbetet. Som ny lärare är det viktigt att prioritera i sitt arbete, allt hinns inte med. Det är bra att göra nästa veckas planering innan helgen, så att läraren kan känna sig ledig under helgen och inte ha arbetet med sig hela tiden (Fransson & Morberg 2001).

En skillnad mellan yngre och mer rutinerade, äldre lärare har Fuller (1969) visat på. Unga lärare tenderar att lägga vikten på vad de ska göra i lärarrollen och efter det kommer vad de ska göra med innehållet. Erfarna lärare undrar istället vad eleverna ska göra för att uppnå de kunskaper och färdigheter som är avsedda (Arfwedson 1998).

5 Metodbeskrivning

Här förklaras den metod vi använt oss av för arbetets genomförande.

Vi har följt en forskningsprocess som beskrivs i *Forskningsmetodikens grunder* när vi genomfört vårt examensarbete (Patel & Davidsson 2003). Nedan följer arbetsgången.

5.1 Litteraturgenomgång och material

Vi har sökt litteratur på bibliotek och genom Internet och har där hittat böcker och styrdokument som vi använt oss av. Några av de sökord som använts är planering, lärare, gymnasium, teachers planning, idrott och geografi. Efter att ha sökt litteratur har vi gått igenom den och plockat ut centrala begrepp för uppsatsen. Ytterligare litteraturstudier skedde efter att intervjuerna genomförts. I *Forskningsmetodikens grunder* beskrivs teori som "ett system av antagande eller satser som beskriver den del av verkligheten som är studieobjektet" (Patel & Davidsson 2003 s. 21).

5.2 Kvalitativ metod

När datainsamling sker som en kvalitativ intervju och tolkande analyser är det kvalitativt inriktad forskning. Det som avgör vilken forskning som kommer att användas är hur undersökningsproblemet är formulerat. Det sätt som väljs för att bearbeta och analysera insamlad information anger om det är kvantitativt eller kvalitativt (Patel & Davidsson 2003). Vi har i detta arbete använt oss av en kvalitativ undersökning.

Kvalitativ metod handlar om att beskriva, gestalta eller karaktärisera fenomen i omvärlden och att hitta de bästa sätten för detta. Inom kvalitativ metod finns en inriktning som kallas fenomenografi (Larsson 1986).

5.2.1 Fenomenografi

Ordet fenomenografi kan delas upp i fenomenon och grafia. Fenomenon kommer från grekiskans phainomenon, vilket betyder *det som visar sig*. Med grafia menas *beskriva i ord*

eller bild. Innebörden av fenomenografi blir då att *beskriva det som visar sig* (Alexandersson 1994).

Det finns olika vetenskapliga förhållningssätt och ett av dessa är fenomenografin. Det är en kvalitativ ansats som har utvecklats av den svenske pedagogen Ference Marton. Inom fenomenografin studeras uppfattningar, det vill säga hur ett fenomen uppfattas av människor. I en kvalitativ intervju beskriver intervjupersonen sin uppfattning om ett fenomen med sina egna ord (Patel & Davidsson 2003). I denna uppsats är syftet med intervjuerna att få veta intervjupersonernas uppfattning om planering. Intervjufrågorna har en fenomenografisk inriktning och de kan delas in i första och andra ordningens perspektiv, vilka är olika beskrivningsnivåer av hur något uppfattas. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, hur något faktiskt är. Andra ordningens perspektiv innebär hur något uppfattas vara. Det finns inget som är rätt eller fel, utan det är hur någon upplever något (Larsson 1986). Människors uppfattningar om ett fenomen är inte bestående utan kan förändras över tiden (Alexandersson 1994).

När intervjuerna är transkriberade sker en fenomenografisk analys i fyra steg. Första steget är att bekanta sig med insamlad data och få ett helhetsintryck, sedan uppmärksammas likheter och skillnader i intervjuerna, därefter kategoriseras uppfattningar och slutligen studeras den underliggande strukturen i de indelade kategorierna. Det insamlade materialet läses och studeras tills tydliga mönster uppträder och denna process kallas för induktiv (Patel & Davidsson 2003). Vårt material har analyserats i de fyra steg som nämnts ovan.

5.2.2 Induktion

Det finns tre sätt forskaren kan använda för att relatera teori och empiri som tas upp i Patel och Davidssons (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Ett av dessa är induktion, som är en fenomenografisk ansats. Induktion innebär att forskaren genomför en undersökning och skapar sedan sin egen teori utifrån sin undersökning. Forskaren utgår inte från en tidigare teori. De två andra sätten är deduktion, där slutsatser dras utifrån en teori och forskaren utgår från en hypotes, och abduction som är en sorts kombination av induktion och deduktion (Patel & Davidsson 2003). Vi har använt oss av induktion och i vårt arbete strävar vi efter att, med hjälp av en fenomenografisk ansats, antyda en modell som visar hur lärare tänker om planering.

5.3 Upplägg av undersökning

Vi valde att genomföra intervjuer för att få en uppfattning om lärares syn på planering. Kontakt togs med intervjupersonerna genom e-post eller telefon, där vi presenterade oss och förklarade syftet med intervjun. Eftersom personen som blir intervjuad inte får ut något personligen av intervjun gällde det för oss att tydligt förklara syftet med intervjun och få dem motiverade att svara så utförligt de kunde. När de svarat att de ville ställa upp, vilka alla tillfrågade ville, bestämde vi tid och plats med dem. För att kunna genomföra undersökningen och uppnå vårt syfte valde vi att göra kvalitativa intervjuer. Vi ansåg att intervjuer var den bästa tekniken för att få svar på våra frågeställningar. Intervjuerna byggde på 16 frågor (se bilaga 1). När frågorna skrevs var det viktigt att tänka på att använda ett bra språk och tydliga frågor så att intervjupersonerna förstår frågorna och inte kan missförstå dem. Intervjuerna skedde med en låg grad av standardisering, eftersom frågorna ger utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord. Frågorna ställs i en viss ordning och är skrivna innan genomförandet, intervjun har då en hög grad av strukturering (Patel & Davidsson 2003).

5.4 Val av undersökningsgrupp

Ett urval gjordes eftersom endast ett fåtal lärare kunde ingå i undersökningen för att den skulle bli praktisk genomförbar. Vi började med att begränsa oss till en kommun i Skåne. Endast gymnasielärare valdes ut och inom de ämnen som vi själva läst under vår utbildning, det vill säga Geografi och Idrott och hälsa. Vi valde ut åtta lärare varav fyra var idrottslärare och fyra var geografilärare på fyra olika skolor. Vi gjorde ett strategiskt urval av lärarna för att få några som arbetat länge som lärare och några som har mindre erfarenhet inom läraryrket. Urvalet kunde göras då vi kände till flera av lärarna.

Intervjuperson A är en man som arbetat i 19 år som geografilärare. Intervjuperson B är en man som arbetat som geografilärare i 25 år. Person C är en kvinna som arbetat i 4,5 år som geografilärare. Person D är en man som har arbetat i 5,5 år som geografilärare. Intervjuperson E är en kvinna som arbetat som idrottslärare i 30 år. Person F är en man som arbetat som idrottslärare i 22 år. Intervjuperson G är en man som arbetat i 5 år som idrottslärare. Intervjuperson H är en man som arbetat i 7,5 år som idrottslärare.

5.5 Genomförande av intervju

Intervjuerna skedde på de intervjuades arbetsplats. När intervjuerna genomfördes var båda författarna till uppsatsen närvarande. En av oss ställde intervjufrågorna medan den andra antecknade ned delar av svaren som gavs. Endast de nedskrivna frågorna ställdes utan några följdfrågor. Vid intervjun informerades vi återigen om syftet med denna. Ljudinspelning skedde under alla intervjuerna med godkännande av intervjupersonen och de tog cirka 20-25 minuter. Fördelen med ljudinspelning är att svaren registreras exakt, medan nackdelen är att närvaron av en bandspelare kan påverka svaren.

5.6 Bearbetning och diskussion

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades dessa. Det är en väldigt tidskrävande process att skriva ner texten från ljudinspelningen. En nackdel med transkription är att gester, mimik och kroppsspråk försvinner. I talspråk används ofta ofullständiga meningar och det är lätt hänt att dessa skrivs om och att pauser försvinner vid nedskrivandet (Patel & Davidsson 2003). Texten lästes igenom flera gånger och delar av den redovisas genom citat från intervjuerna under rubriken *6.1 Resultatredovisning*. Under rubriken *6.2 Fenomenografisk analys av resultatet* försökte vi se mönster i svaren och delade in dem i kategorier. "Avsikten med databearbetningen är att finna *kvalitativt skilda* kategorier vari uppfattningarna kan beskrivas" (Larsson 1986 s. 20). Kategorierna följdes av egna kommentarer och tolkningar. Likheter och skillnader mellan intervjuerna urskiljdes också. Därefter kopplades resultaten av intervjuerna till litteraturen. "Forskarens arbete består av att relatera teori och verklighet till varandra" (Patel & Davidsson 2003 s. 23). Den färdiga texten finns i kapitlet *7 Diskussion och slutsatser*. Här har tolkningar gjorts utifrån svaren på alla intervjufrågor och arbetets frågeställningar har besvarats.

6 Resultat och analys

Resultatet från undersökningen presenteras som citat från intervjupersonerna och en fenomenografisk analys görs där resultatet delas in i kategorier.

6.1 Resultatredovisning

Nedan visas utvalda citat från intervjuvaren. Anledningen till vilka citat och det stora antalet som finns med är att tydliggöra kategoriseringen i den fenomenografiska analysen av resultatet. Det fullständiga intervjumaterialet är för stort för att bifogas som bilaga vilket är en orsak till att vissa citat är lite längre. Materialet presenteras i samma ordning som intervjufrågorna ställdes. Observera att några av frågorna är mer av kvantitativ karaktär.

Fråga 1: Hur länge har du arbetat som lärare?

Intervjuperson A: har arbetat i 19 år som geografilärare.

Intervjuperson B: har arbetat i 25 år som geografilärare.

Intervjuperson C: har arbetat i 4,5 år som geografilärare.

Intervjuperson D: har arbetat i 5,5 år som geografilärare.

Intervjuperson E: har arbetat i 30 år som idrottslärare.

Intervjuperson F: har arbetat i 22 år som idrottslärare.

Intervjuperson G: har arbetat i 5 år som idrottslärare.

Intervjuperson H: har arbetat i 7,5 år som idrottslärare.

Fråga 2: Planerar du?

A: "Ja, det gör jag va."

B: "Ja, det gör jag."

C: "Yes, det gör jag väldigt mycket."

D: "Ja."

E: "Jag planerar."

F: "Jag planerar inte alla lektioner."

G: "Absolut."

H: "Absolut."

Fråga 3: Vad uppfattar du som planering?

A: ”Jag ser det som ett körschema, en grundstomme i det som jag ska arbeta med. [---] Men, någon detaljplanering det gör jag inte. [---] I början så hade jag det planerat då in i minsta detalj [...]”.

B: ”Ja, det är ju som jag säger just den översiktliga planeringen alltså vilka kursmoment ska man ta upp och exkursioner när de ska komma och sådana praktiska saker, prov...Och sedan är det ju lite detaljplanering av lektionen [...]”.

C: ”[...] det första man gör är kanske en grovplanering av början av höstterminen [...] och sedan så tittar man på de stora momenten om var man kan lägga in dem på ett bra sätt. Och därefter så tittar man väl går man ner i detalj så att säga [...]”.

D: ”Dels är det terminsplanering, och då är det den grova strukturen som man ska lägga upp. Eh dels är det ju planering utifrån den elevgrupp man möter, eh sedan är det eh delkursplanering [...]. Och sedan är det lektionsplanering och där är det flera saker som man ska planera det kan vara rent hur jag metodiskt ska jobba den lektionen, vilket mål, vilket syfte jag har med den.”

E: ”Jag planerar alla lektioner jag har.”

F: ”[...] så att man har en hel planering för hela läsåret [...]. Samtidigt planerar jag ju också naturligtvis vad som ska göras på själva lektionen, men där har man så mycket erfarenhet ändå så man kanske inte planerar detaljen så mycket [...]”.

G: ”Det är att man har en klar bild över vad man ska gå igenom och genomföra det under året [...]. Att man mer findetaljerar sen [...]”.

Fråga 4: Varför planerar du ämnet?

A: ”Ja det är för att ha en stomme, jag tycker att eleverna ställer sig väldigt positiva att dom vet var man slutade förra lektionen och vad man ska börja med, vad man ska göra för någonting under lektionen.”

D: ”[...] man måste ha en struktur så att eleverna förstår vad det är man ska göra. [...] det ska finnas en genomtänkt struktur [...]”.

E: ”[...] när jag går in på min lektion så vill jag känna mig säker. [---] Men nu är jag lite mer flexibel därför att ibland blir det inte som man har tänkt och man måste ändra i den där planeringen.”

F: ”[...] det är en säkerhet för mig och det ger utrymme samtidigt för flexibilitet [...]”.

G: ”Därför vi har ju eh kursmål som ska uppnås.”

Fråga 5: Hur sker planeringen? Både för kursen och lektionerna.

A: "[...] man följer enligt då anvisningarna från skolverket va. [---] Sen använder man det som har fungerat, det som inte fungerat arbetar man om [...]."

D: "[...] lektionerna är enkelt det är dom den planeringen sköter jag själv. [---] Men kursen gör jag alltid i samråd med eleverna. [---] Sen planerar jag också efter vad jag själv anser är det bästa sättet att lära sig saker och ting [...]."

E: "Ja, helst planerar jag hemma där jag kan sitta i lugn och ro."

H: "Alltså grundplanering sker, sker, sker ju då i början av terminen där vi då lägger upp hela, stora, vilka block och vilka moment vi ska köra."

Fråga 6: När planerar du och hur mycket tid lägger du ner på planering?

A: "[...] grundplaneringen tar enormt mycket tid."

C: "[...] jag planerar eh löpande [...]."

D: "Kursplaneringen gör jag i början efter nån vecka. [---] men när man jobbat ett tag så så har man så mycket erfarenhet och erfarenhet ger ju självförtroende och så vet man att jag klarar av den här situationen utan att jag planerar den här lektionen tre dagar innan. [---] Sedan kan man ju lägga ner jättemycket tid på ett nytt avsnitt [...]."

F: "Jag planerar nog det mesta hemma [...]. [...] jag lägger ner mindre planering eh tid på planering idag än vad jag gjorde för tio år sedan."

G: "[...] när jag planerar det kan ju vara som sagt när det är lektionsfri dagtid och jämt annars, alltså det kan vara helger, kvällar, innan man går och lägger sig [...]. [...] man tänker mycket på jobbet."

H: "[...] jag tänker nästan alltid på jobbet, var jag än är så försöker jag liksom hitta olika saker som man kanske kan ta in [...]."

Fråga 7: Vad ska finnas med och hur vet du det?

B: "Ja alltså det ska ju vara en röd tråd genom området [...]. Och man ska tänka på att någon jobbar snabbt och någon jobbar långsamt [...]."

D: "Jag utgår ifrån vad eleverna är intresserade av. Eh, samt min syn på undervisning. Jag har, jag tror att man ska bygga upp kunskap eh i klossar, att man börjar med det grundläggande och sen så tränar man in det, och sen så går man vidare [...]."

E: "[...] jag vill ha ett mål med lektionen. [---] jag vill gärna att glädje ska finnas med och humor, att dom man har kul. [...] de ska inte vara rädda, de ska känna sig trygga."

F: "[...] jag har kört det här så mycket nu så jag tycker att man vet vad ingredienserna ska vara [...]"

G: "Det är ju eh kursmålen som man får läsa på och det är ju nåt man går igenom både själv och med elever så att de vet att det här ska vi uppnå."

Fråga 8: Brukar planeringen bli som du tänkt dig?

A: "Nej, det brukar den inte bli, planeringen brukar nog bli som jag tänkt mig men genomförandet blir nog inte som jag tänkt mig [...]"

B: "Ja det tycker jag. Alltså jag känner jag har så mycket trygghet i mitt jobb, jag har stort utrymme för spontana infall [...]"

D: "Ibland inte, ibland, det är svårt att avgöra. Det blir oftare och oftare att det blir som jag har tänkt mig. Men det hänger nog samman med att man har mer erfarenhet, att man ser vilka avsnitt som man känner på sig det här kommer att funka och det här kommer inte att funka."

E: "Ja, det tycker jag nog att det blir. [---] jag är rätt så fixerad vid planeringen [...]"

F: "Nej, sällan."

G: "Ja, för det mesta. Men sen, som sagt, man vet aldrig vad som händer så man får vara flexibel. [---] det är för lite folk eller det är för mycket folk så det går inte att genomföra av någon anledning, så att du måste alltid ha någon bakfickanaktivitet."

H: "Fifty fifty kan man väl säga [...]. [---] och det är ju väldigt sällan liksom en, en, en planering är klockren att man känner att jaha så här planerade jag och detta hände va, man är hundra procentig."

Fråga 9: Följer du samma planering varje år?

A: "Grundplaneringen följer jag så länge den är tillämpbar."

B: "Alltså det här hör ju också ihop med vilken lärobok man använder, nej jag följer inte samma planering varje år. [---] om man har kört samma moment några år så tröttnar man lite själv på det, och så fördjupar man sig i något annat moment [...]"

C: "Nej det gör jag inte. Eh jag vet ju vilka moment man ska ha och dom dom ligger ju där dom ligger. [---] Men det är ju beroende på grupp och vad som är eh aktuellt just då i omvärlden [...]"

D: "Nej, det kan jag inte säga att jag gör. Eh, den planeringen som är bra, den utnyttjar jag. Eh men sen så bygger, sen ändrar jag om, eh i den planeringen som jag inte tycker fungerar."

G: "Visst många lektioner som man tycker är intressanta och funkar bra kan jag ta upp igen, men jag gör dom inte exakt likadant [...]"

H: ”Nja, alltså man, grundplaneringen är ju densamma, men som jag sa innan, man man försöker hitta nya rön och man försöker vara ajour med vad som händer, saker omkring va. [---] att man förnyas sig lite så att man är i samma generation kanske då med eleverna.”

Fråga 10: Vågar du testa något som tidigare misslyckats, fler gånger?

C: ”Ja det gör jag. [...] för att grupper är olika [...]”.

D: ”Det skulle, det skulle jag våga men jag gör det nog inte. Ibland så, ja ibland så skulle jag nog tänka mig att göra det. [---] Men är det så att man ska ha en, en, ha en hel delkurs som inte fungerar då kör jag den aldrig en gång till därför det har man inte tid med.”

E: ”Ja. Man gör ju, när man har haft lektion och när det inte har fungerat så försöker man ju göra en utvärdering om vad det är som kanske inte var så bra och sen försöka igen.”

F: ”Ja, det kan jag göra. Men man blir, man är ju lite mer skeptisk naturligtvis. Hellre testas man nya saker med nya klasser [...]”.

G: ”Jajemen [...]. [...] annars kommer man att bli begränsad till slut [...]. [...] bara för att något misslyckats behöver det inte bero på aktiviteten, eller mig som ledare, utan gruppens sammansättning [...]”.

H: ”Absolut. [---] man måste våga misslyckas och känner jag att dom kan få någonting ut av det ändå va, då gäller det bara köra på kan jag tycka.”

Fråga 11: Hur har tankarna ändrats under åren när det gäller planering?

A: ”[...] ju längre tiden går desto mer planerar man utifrån eleverna man ställer sig i elevernas position va och man tycker kan det här vara intressant eller hur ska jag göra det här intressant? Innan i början så gav man fäsen i det här, då var det vad man själv var intresserad av och vad man bestämde det här ska jag trycka i dem. [---] Man var mer bunden att ha total kontroll i början [...]”.

B: ”[...] tidigare hade vi egentligen mer tid för samarbete. I och med det har blivit kurser i gymnasiet här så det tycker jag generellt sett har det blivit svårt att samarbeta med andra ämnen. Det, vi får ju tid för planering, men vi har fått så många andra uppgifter.”

C: ”[...] man litar på sig själv man blir inte så uppstressad över planeringar [...]”.

D: ”Självförtroende kring planeringen, eh synen på inläring och synen på kunskap och sen kreativiteten.”

E: ”Just det här med att flexibiliteten har ju förbättrats tycker jag, att jag är lite mer flexibel nu. Men annars tycker jag planeringen är det är precis lika viktigt idag som det var när jag började, för mig är det det. [---] Men man vågar lite mer, man vågar släppa lite mer.”

F: "[...] även om man planerar mindre än man gjorde för 15 år sedan så har man i alla fall kanske blivit mer medveten om den planering man gör. Förut var det en självklar sak att man skulle planera, idag är det kanske inte lika självklart när man jobbat så länge [...]. [---] man får vara väldigt flexibel."

H: "[...] jag försöker ju sätta mig in i elevernas situation [...]. Man vill ändå förbättra sig, man vill ändå få mer stimulans för eleverna, få med så många som möjligt [...] ju mer erfarenhet man får ju tryggare är man och då vågar man kanske lite mer, prova på nya saker."

Fråga 12: Hur mycket kan du själv påverka innehållet i planeringen?

B: "Ja i biologi och geografi tycker jag att jag kan påverka väldigt mycket. Medan ett ämne som kemi har mer en egen struktur, där följer man mer boken."

D: "Så mycket som jag vill. [---] eleverna ska ju ha inflytande, det står ju så va, men den graden av inflytande kan man ju bestämma själv i princip alltså."

E: "Eh hel del, i den här nya kursplanen så tycker jag det, att man kan, man kan påverka mycket i sin planering. Det känner jag. Jag känner mig inte låst på något sätt så."

F: "Det kan jag göra hur mycket jag vill. Det beror på hur mycket jag låter eleverna vara med och planera innehållet."

G: "Ja det är ju, de här målen kan man ju tolka på olika sätt."

H: "Eh, ja alltså, man säger ju den här a-kursen och dom här obligatoriska ämnena där måste man ju köra rätt så rätt och slätt efter vad, vad läroplanen säger och sånt va, men sen finns det ju då till exempel man har ju, vi har haft sån här massagekurs då, tillval, som handlade om hälsa och massage va. Där kan man ju då sticka in lite mer, då har man ju lite mer frihet [...]"

Fråga 13: Hur stort inflytande har eleverna i planeringen?

A: "De har ganska stort inflytande va. Dels, i början av terminen så, så gör vi en planering tillsammans. [---] Man måste kunna ämnet för att man ska kunna göra en vettig planering va."

B: "[...] allt efter de blir, kommer upp i årskurs två och tre har större inflytande på vilka områden de vill syssla med och hur vi jobbar."

D: "Eh så stort som de vill egentligen. [---] Men sen så lämnar de väldigt mycket till lärarna. Och det är ju då ofta på goda grunder då eftersom jag undervisat i det här området flera gånger."

E: "I årskurs ett så är det inte jättestort inflytande [...]. Sen i årskurs två där får dom vara med och planera i början av terminen [...]"

G: "[...] jag brukar göra som så att eleverna får vara med och tolka målen och sen ge förslag på hur man ska kunna uppnå det målet och sen så blir det som sagt eh en blandning av vad jag tycker och vad de tycker [...]"

H: "[...] jag tycker ju att tillvalskurserna har de stort inflytande."

Fråga 14: Samarbetar du med andra lärare, både inom ämnet och inom andra ämnen, när du planerar?

B: "[...] med andra ämnen så har jag varje år något samarbete med andra lärare."

D: "Ja, inom ämnet så kör vi mycket exkursioner tillsammans. [...] förra året hade vi ett gemensamt avsnitt i samhällskunskap, historia och geografi [...]"

E: "Eh, jag samarbetar med biologin, vi har Idrott och hälsa B tillsammans med Biologi breddning, där gör vi mycket planering ihop. [---] Sen, vi idrottlärare här vi har väl inte jätte, man kan väl inte säga att vi har jättemycket samarbete."

F: "Inom ämnet är inga problem, eh vi kör inga parallellklasser så där finns inget samarbete på så sätt eh men över ämnena är det svårt, det kan vi säga att vi inte gör."

G: "Vad det gäller idrott så gör jag inte det, eftersom jag nu i år är jag bara idrottlärare men förra året hade jag både idrott och yrkesämnen på BF så då integrerade, alltså då var det ämnesintegrering med mig själv där så att säga." (BF = Barn och fritidsprogrammet, författarnas kommentar)

H: "Alltså, inom samma ämnen absolut ja. [---] man snackar ju om det varje år att man ska försöka integrera olika ämnen i vartannat va. [---] Jag tror att, alltså intuitionen finns där, och det hade varit kanon om vi alla fått tid och sånt och lägga ner och göra en riktig planering."

Fråga 15: Hur planerar du för att undervisningen ska bli intressant?

A: "Det planerar jag inte. [---] Det, det är liksom, det, det är grunden för planeringen va att det ska, att det ska försöka få det så intressant som möjligt. [---] Planering är när man är erfaren lärare, är mycket en, vad ska jag säga, mycket en mental process."

B: "Ja man försöker att anknyta den till aktuella händelser. [---] Annars är det också bara att om eleverna har frågor så är det mest intressant för dem."

C: "[...] mycket variation [...]"

E: "Jag planerar, jag försöker variera mig. Så att det kanske passar någon varje gång. [...] dom får prova på saker som man kan tänkas fortsätta med efter gymnasiet [...]"

F: "Den ska vara rolig, att man inte kör gamla traditionella bara [...] får in alltså olika ingredienser för att det ska passa så många som möjligt."

G: "[...] jag brukar ge dem i läxa att de får skriva i början av terminen hur en bra idrottslektion ser ut enligt dem och då får jag ut, ja då får jag sammanställa det, vad de tycker är kul. Man vill ju ändå att de ska känna glädje att gå till gymnastiken och inte skrämman bort dem därifrån [...]"

H: "Så försöker jag använda mig av all dagliga saker som, så att eleverna kan känna igen sig va."

Fråga 16: Är det något du vill tillägga när det gäller planering som vi inte har frågat?

A: "Var inte rädda för att bryta planeringen. [---] Man behöver inte ha fullständig kontroll."

D: "Ja kanske, vad är det viktigaste med planering? [---] Ah, det viktigaste med planering tycker jag är att man ska underlätta för eleverna om att de lär sig, att man tillgodoser kraven i klassrummet [...]. [---] att man inte alltid tillrättalägger allting i planeringen, utan det finns lite hålutrymme för lite fel och lite öppningar för att de ska tänka själva och så här."

G: "Jag är antingen där uppe i idrottshallen eller här och i idrottshallen där är det bara jag och en gympalärare till i stort sett så den där spontana kontakten uteblir."

H: "[...] jag tror det är rätt så bra att man försöker ha den ambitionen i alla fall så länge man kan och hitta på nya saker [...]"

6.2 Fenomenografisk analys av resultatet

Här har vi delat in de svar som getts i kategorier vilka skiljer sig åt. Det är inte alltid alla intervjupersoner är med i någon kategori och ibland kan de vara med i flera kategorier. Kategoriseringen föll sig relativt naturligt efter flera genomläsningar av intervjuerna. Vissa frågor är mer fenomenografiskt inriktade medan andra är av mer kvantitativ art. Trots detta följer frågorna i den ordning de blev ställda vid intervjuerna. Intervjupersonerna betecknas med bokstav A-H. Se fråga 1 i resultatredovisningen för närmre beskrivning.

Fråga 1: Hur länge har du arbetat som lärare?

Lärare A, B, E och F är de lärare som arbetat längst och vi kallar dem för lärare med mer erfarenhet. Övriga lärare kallar vi för mindre erfarna lärare.

Fråga 2: Planerar du?

Alla intervjupersonerna svarade att de planerar i någon form. En svarade att den inte planerar alla lektioner.

Fråga 3: Vad uppfattar du som planering?

Kategori 1: Grovplanerar och detaljplanerar: B, C, D, E, G, H

Kategori 2: De grovplanerar, men de detaljplanerar inte så mycket: A, F

På frågan svarade alla lärare att de har någon typ av grovplanering. A och F som är erfarna lärare har svarat att de inte detaljplanerar så mycket.

Fråga 4: Varför planerar du ämnet?

Kategori 1: De vill ha en stomme eller struktur: A, B, D, H

Kategori 2: De vill känna säkerhet och trygghet: C, E, F

Kategori 3: För att uppnå kursmål: G

Av de som är indelade i kategori ett är tre av fyra geografilärare. Av de som svarade säkerhet och trygghet är två av tre erfarna lärare. Två geografilärare svarade också att planeringen är för elevernas skull, för att de ska förstå vad de ska göra. Några av de som svarade att de blivit tryggare har också svarat att de blivit mer flexibla i sin planering.

Fråga 5: Hur sker planering? Både för kursen och lektionerna.

Kategori 1: De gör en grundplanering eller grovplanering: B, H

Kategori 2: De följer Skolverkets anvisningar och kursplaner: A, F

Kategori 3: De låter eleverna ha inflytande: C, D

Kategori 4: Platsen de planerar på är hemma eller sker det inte på någon särskild tid: E, G

Lärarna A och F har arbetat länge och har längre erfarenhet av planering, de har svarat att de följer Skolverkets anvisningar.

Fråga 6: När planerar du och hur mycket tid lägger du ner på planering?

Kategori 1: De tänker för det mesta på jobbet och tar då in nytt i planeringen, planeringen sker löpande och de planerar hemma: B, C, E, G, H

Kategori 2: Grundplanering och nya avsnitt tar mycket tid: A, D

Kategori 3: Lärare som är mer erfarna planerar mindre: D, F

De flesta tänker på jobbet även på fritiden. De har ingen bestämd tid till planering utan det sker då och då. Detta gäller för både geografilärarna och idrottslärarna. Den planering som tar mest tid är grovplaneringen.

Fråga 7: Vad ska finnas med och hur vet du det?

Kategori 1: De utgår från kursplanerna: C, G

Kategori 2: De anpassar undervisningen efter eleverna: A, B, D

Kategori 3: De vill se helheten, det ska finnas en röd tråd genom undervisningen: B, D, H

Två av tre som vill se en helhet är geografilärare. De tre som vill anpassa undervisningen efter eleverna är geografilärare. En av de erfarna idrottslärarna, F, påpekade att han har så mycket erfarenhet att han vet vad som ska finnas med och behöver då inte planera alla delar lika ingående. C och G som är mindre erfarna lärare är de som svarat att de utgår från kursplanerna för att veta vad som ska finnas med i planeringen.

Fråga 8: Brukar planeringen bli som du tänkt dig?

Kategori 1: Ja: B, C, E, G

Kategori 2: Nej: A, F

Kategori 3: Ibland: D, H

På idrottslektionerna kan läraren aldrig vara säker på hur många elever som dyker upp och den får då snabbt ändra i planeringen och vara flexibel.

Fråga 9: Följer du samma planering varje år?

Kategori 1: Nej: B, C, D, F, G

Kategori 2: Nja: A, E, H

Ingen svarar att de följer samma planering varje år, utan alla ändrar i sin planering.

Fråga 10: Vågar du testa något som tidigare misslyckats, fler gånger?

Kategori 1: Ja, det behöver inte vara något fel på övningen: C, E, G

Kategori 2: Ja, men gör en liten förändring: A, B, H

Kategori 3: Ja, men testar hellre något nytt eller något annat: D, F

Alla kan tänka sig att testa något som tidigare misslyckats igen. En del funderar på orsakerna till varför det inte gick så bra första gången och förändrar lite. D svarade att tidsbrist är en anledning till varför den inte provar det igen.

Fråga 11: Hur har tankarna ändrats under åren när det gäller planering?

Kategori 1: Känner sig tryggare: C, D, G, H

Kategori 2: Utgår mer från eleverna nu: A, H

Kategori 3: Är mer flexibel: E, F

Kategori 4: Planerar mindre nu: A, F

Kategori 5: Vågar mer: E, H

E har arbetat längst av alla intervjupersonerna, men tycker fortfarande att planering är lika viktigt. A och F har också arbetat länge men de har svarat att de planerar mindre nu än de gjorde i början. De som är mindre erfarna lärare har alla svarat att de känner sig tryggare nu än de gjorde i början.

Fråga 12: Hur mycket kan du själv påverka innehållet i planeringen?

Kategori 1: Så mycket jag vill: A, B, C, D, E, F

Kategori 2: Det beror på vilket ämne/kurs/program det är: B, C, H

Alla svarar att de kan bestämma ganska mycket själva.

E har mer erfarenhet som lärare än vad H har. Deras uppfattningar om hur mycket de själva kan påverka undervisningen och hur mycket kursplanen styr skiljer sig åt. E tycker den har mycket frihet med *Lpf 94*, medan H tycker han är ganska styrd av *Lpf 94*.

En del lärare påpekade att eleverna har inflytande över planeringen, men läraren kan bestämma hur mycket inflytande de ska ha.

Fråga 13: Hur stort inflytande har eleverna i planeringen?

Kategori 1: De har stort inflytande: A, C, D, H

Kategori 2: Elevinflytandet ökar med årskurserna: B, E, F

Kategori 3: Läraren planerar tillsammans med eleverna i början av terminen: A, C, D, E, G

Alla svarar att eleverna har inflytande. Tre av de mer erfarna lärarna har svarat att eleverna inte har så stort inflytande i början, utan det ökar med åren.

Enligt A och D lämnar eleverna ofta över ansvaret för planeringen till läraren. Lärarna påpekar att man måste kunna ämnet för att göra en bra planering och denna kunskap har lärarna.

Fråga 14: Samarbetar du med andra lärare, både inom ämnet och inom andra ämnen, när du planerar?

Kategori 1: Ja, inom ämnet: A, B, C, D, E, H

Kategori 2: Ja, mellan ämnena: A, B, C, D, E, G, H

Kategori 3: Nej, inte alls: F

När vi frågade om samarbete svarade de väldigt olika. Det var allt från praktiska saker som att bestämma vem som ska använda vilket material och när, till att de inte skulle gå in på varandras delar i respektive ämne. Några svarade att de samarbetat mellan ämnena inom ett visst område, till exempel svarade E att Idrott och hälsa B hade ett samarbete med Biologi breddning.

Intervjuperson G svarade att han integrerat med sig själv när det gäller Idrott och hälsa och yrkesämnena inom BF.

En lärare, F, samarbetade inte alls, varken inom ämnet eller med andra ämnen.

Fråga 15: Hur planerar du för att undervisningen ska bli intressant?

Kategori 1: Variation: C, D, E, F

Kategori 2: Anpassa efter eleverna: B, D, F, G

Kategori 3: Knyta an till verkligheten: A, B, H

A har svarat att han inte planerar för att det ska bli intressant, men det är ändå en grundtanke att det ska vara intressant.

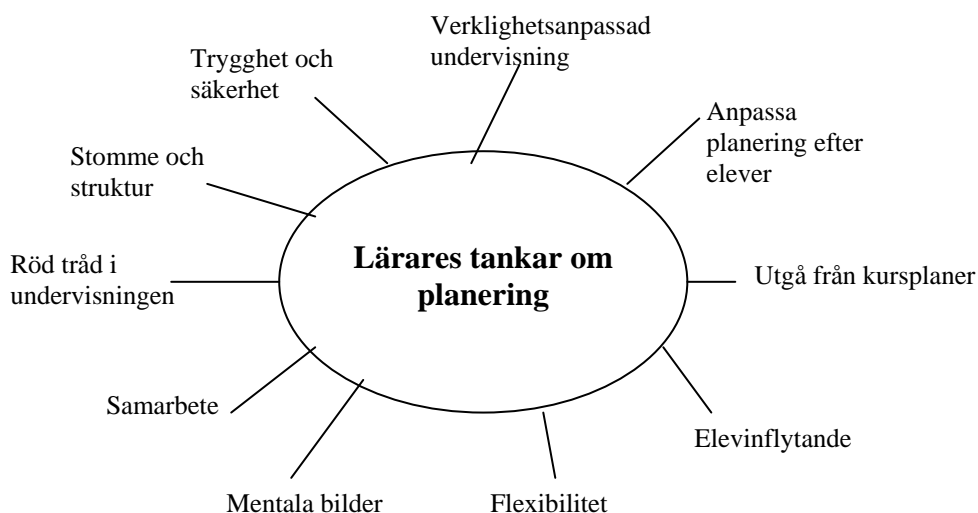
Alla har på något sätt svarat att de utgår från eleverna när de ska göra undervisningen intressant. För att få med alla elever krävs variation. De som anpassar efter eleverna försöker koppla undervisningen till vad eleverna är intresserade av och vilket program de läser på. För att få eleverna att förstå ger några lärare exempel som eleverna kan känna igen sig i, de knyter an till verkligheten.

Fråga 16: Är det något du vill tillägga när det gäller planering, som vi inte har frågat?

Det var inte alla som svarade på frågan. De som valde att svara tog upp ganska skilda saker som till exempel att man inte ska vara rädd för att bryta sin planering, att man inte alltid behöver ha fullständig kontroll. Lärare D påpekade att det viktigaste med planering är att underlätta för eleverna att lära sig och att kraven i klassrummet tillgodoses. Lärare H tyckte det var viktigt att man försöker hitta på nya saker.

6.2.1 Sammanfattning av resultat

Vi har använt oss av modellen, *figur 1*, på sidan 15 som utgångspunkt när vi skapat vår egen modell. Denna modell sammanfattar intervjupersonernas tankar om planering och vi använder endast den vänstra cirkeln i vår modifierade modell som tar upp lärares tankeprocesser.



Figur 2: Tio uttryckta aspekter på planering i vår undersökning.

7 Diskussion och slutsatser

Resultatet kopplas här till teorin och ger underlag för en diskussion och egna kommentarer. Diskussionen presenteras utifrån arbetets frågeställningar.

7.1 Vad är lärarnas syfte med planering?

I *Lpf 94* står det att läraren ska planera tillsammans med eleverna, de ska lära sig samarbeta men även arbeta självständigt och undervisningen ska vara allsidig och saklig. Undervisningen ska passa varje enskild elev (Lärarytelsen 2005). Vi har genom att studera samtliga svar sett att de lärare vi intervjuat har samma syn på planering som styrdokumentet. De har svarat att de varierar undervisningen, att eleverna har inflytande, de anpassar undervisningen till eleverna på olika sätt och poängterar vikten av kunskap. Vi tror att det i första hand är mycket sunt förnuft som styr lärarnas tankar om planering, och inte bara kursplanerna, trots att de följer innehållet i dessa. På frågan om hur lärarna planerar för att undervisningen ska bli intressant svarade de även här variation och att anpassa efter eleverna. De svarade även att de försöker koppla till verkligheten och relatera till vardagliga saker som eleverna känner igen sig i.

Fyra lärare svarade att de planerar för att ha en stomme eller struktur i sin undervisning. Tre stycken svarade att de planerar för att de vill känna sig säkrare och tryggare. I Clark och Yingers undersökning (1979) visade det sig att lärare bland annat planerar för att de ska känna sig säkrare och för att få en struktur på undervisningen (Stukát 1998). Även Annerstedt m.fl. (2001) tar upp att planering skapar trygghet (Annerstedt m.fl. 2001). Det gavs inga överraskande svar utan de stämmer väl överens med den litteratur vi studerat. När vi själva tänker på varför vi planerar så är våra svar också att det är för att vi vill ha en struktur och känna oss säkra.

7.2 På vilket sätt sker planeringen?

När en lärare ska planera görs det först en grovplanering av de områden som ska ingå. Därefter gör läraren en kortsiktigare planering (Harkort-Berge & Nilarp 2001). Lärarna i vår undersökning har svarat att de gör en grundplanering eller grovplanering av kursen i början av

terminen, därefter detaljplanerar de flesta lärare moment och lektioner. Fem lärare svarade att eleverna är delaktiga i planeringen i början av terminen. Det vi funderar över är hur delaktiga eleverna egentligen är. Vi tror att läraren redan har bestämt vilka moment som ska ingå i kursen och att eleverna mest får ha åsikter om i vilken ordning momenten ska ske, hur mycket tid momenten ska ta och vilka arbetssätt som ska användas.

Av svaren framgår det att eleverna har mycket inflytande över undervisningen. Några sa att eleverna får mer inflytande med åren och de flesta sa att eleverna får vara med och planera i början av terminen tillsammans med läraren. Enligt *Lpf 94* ska eleverna ha inflytande över planeringen och de ska få möjligheten att planera tillsammans med läraren (Lärarytelsen 2005). I skolplanen för Kristianstads kommun går det att utläsa att elevernas ansvar och inflytande ska öka med åldern (Alla skolor ska vara bra skolor! 2004). Eleverna har mycket inflytande över planeringen precis som det står att de ska ha i läroplanen. Det är trots allt läraren som bestämmer i vilken utsträckning eleverna får vara delaktiga i planeringen. Detta påpekades av några lärare. I Arfwedsons bok (1998) står det att läraren kan välja att bestämma tillsammans med eleverna, men ansvaret vilar ändå till sist på läraren (Arfwedson 1998). Någon nämner att eleverna ofta lämnar över ansvaret för planeringen till läraren. Detta eftersom de anser att läraren har den kunskap om ämnet som behövs för att göra en bra planering.

För att kunna se en helhet och sammanhang i undervisningen ska det vara en röd tråd mellan lektionerna (Annerstedt 1995). Tre av lärarna svarade på fråga sju att de tycker det är viktigt att det finns en röd tråd och att eleverna ska kunna se en helhet i undervisningen. Det underlättar för eleverna att lära sig något när det finns möjlighet att se en helhet, de lär sig inte bara fakta och det blir lättare att nå ut till eleverna. Detta är ett synsätt som vi ofta kommer i kontakt med under vår utbildning. Vi tror därför att chanserna är stora att vi själva kommer att arbeta utifrån detta synsätt när vi själva träder in i lärarrollen. Vi ser det som positivt att lärare faktiskt har detta tankesätt när de planerar och arbetar och att det inte bara är något som finns i utbildningen och aldrig blir verklighet.

Fem av de åtta lärarna vi intervjuat har sagt att de tänker mycket på jobbet under fritiden och har ingen bestämd planeringstid. En lärare berättar i Fransson och Morbergs (2001) bok *De första ljuva åren* att han alltid tänkte på arbetet, han kände sig aldrig ledig under sin första tid som lärare (Fransson & Morberg 2001). Vi har fått uppfattningen att lärare aldrig känner sig helt lediga och det är nog svårt att koppla bort arbetet fast arbetsdagen är slut, vilket kan bli en

stressfaktor. Några lärare svarade att de hela tiden letar nya saker som de kan använda i sin undervisning. Även om de inte medvetet går och tänker på arbetet så är de hela tiden uppmärksamma på saker som händer runt omkring dem som de kan använda i sin undervisning.

I *Lpf 94* står det att lärare ska samarbeta med varandra för att nå uppsatta mål (Läraryboken 2005). De flesta lärare samarbetar i någon form antingen inom ämnet eller mellan andra ämnen. Lärare B anser att det inte finns så mycket tid och utrymme för samarbete nu som det funnits tidigare. Anledningen till detta är enligt honom att ämnena blivit indelade i kurser på gymnasiet. Vår uppfattning utifrån de svar som getts är att lärarna är positivt inställda till samarbete. Viljan till samarbete mellan ämnena finns oftast där men det blir inget av det. En anledning till detta kan vara tidsbrist, vilket intervjuperson B påpekade.

E svarade att hon vill ha ett mål med lektionen som hon utgår från när hon planerar. Annerstedt (1995) skriver att undervisningsmål ska sättas upp och sedan väljs aktiviteter som ska ingå. Han hänvisar till forskning som visar att idrottslärare inte planerar så mycket och ofta sätter upp målen i efterhand. Vi tror att idrottslärare har undervisningsmål i huvudet men de skriver inte ner dem. Målet med lektionen ses ofta som självklart. Exempel: Om eleverna ska lära sig att spela volleyboll måste de kunna fingerslag, baggerslag och serve. Då måste de alltså träna på detta. Läraren sätter kanske inte upp som mål att eleverna ska kunna fingerslag utan målet är att eleverna ska behärska spelet och övningarna blir då omedvetna lektionsmål. Läraren har inte ett mål för enskilda lektioner, utan för själva momentet. Vi tror alltså att idrottslärare sätter upp undervisningsmål i samma utsträckning som andra lärare, men det görs inte lika tydligt. En anledning till att idrottslärare inte planerar så mycket, som forskningen visade, kan vara att de har mindre tid till planering jämfört med andra lärare. Detta är något vi fått insikt i genom vår verksamhetsförlagda utbildning.

7.3 Hur ser de som är mer erfarna lärare på planering jämfört med de som har mindre erfarenhet och hur har tankarna ändrats under åren?

A och F som är erfarna lärare detaljplanerar inte i samma utsträckning som de andra lärarna. F svarade att han inte behöver detaljplanera så mycket eftersom han har erfarenhet. Han planerar dessutom mindre nu än han gjorde för tio år sedan. A säger att han inte detaljplanerar nu, men i början hade han allting noga planerat. De andra som svarat på frågan har uppgett att

de detaljplanerar. Vi tolkar svaren från A och F som att deras undervisning sker lite på rutin och de har redan kunskapen som behövs. De behöver inte planera så mycket nu som de gjorde i början och som de mindre erfarna lärarna behöver göra. Här kommer vi återigen in på att säkerheten kommer med erfarenhet. De erfarna lärarna känner trygghet och behöver då inte planera så detaljerat längre. Intressant är att den lärare som har mest erfarenhet av intervjupersonerna är den som verkar detaljplanera mest. I detta fall stämmer inte vår teori om att erfarna lärare behöver planera mindre. Slutsatsen om att erfarna lärare planerar mindre kan alltså inte dras utifrån denna undersökning. Vi tror att det är väldigt personligt hur mycket var och en väljer att planera. Annerstedt (1995) skriver att planering är en förutsättning för bra undervisning och att den blir bättre om mer tid läggs ner på planeringen. Men det är upp till var och en hur mycket tid de vill avsätta till planering (Annerstedt 1995).

Alla de lärare som är mindre erfarna, C, D, G, H, har svarat att de känner sig tryggare nu än de gjorde i början. Några av de erfarna svarade också att de känner sig tryggare nu. Vi tror att denna trygghet bara kan uppnås genom erfarenhet. Det är intressant att se att de som är mindre erfarna svarat att de redan känner sig mer trygga. Detta pekar på att det inte krävs så lång erfarenhet för att få den här tryggheten. Som lärarstuderande utan erfarenhet planerar vi väldigt mycket eftersom vi inte känner den här säkerheten. Men vi känner ändå att vi blivit säkrare under utbildningens gång.

A säger att för honom som är erfaren lärare är planering en mental process. Han skriver inte ner så mycket utan skriver bara ner punkter när det gäller moment som han tidigare genomfört och litar på den kunskap han redan har. *Isberg (1996)* tar upp att lärarna kan ha mentala bilder, eller föreställningsbilder, när det gäller planering som de fått från tidigare lektioner. En undersökning av *Morine-Dersheimer (1977, 1979)* visar att den skrivna planeringen inte alltid innehåller allt lärarna planerat. Det var detaljer som kunde kopplas ihop med föreställningsbilder som var nedskrivna (*Isberg 1996*). Vi tror att det är så här det går till när ett moment genomförts några gånger. Det blir en mental process med föreställningsbilder från tidigare genomförande. Det är en effektiv förberedelse av lektioner för att kunna förutse vad som kan hända och hur dessa händelser då kan föregås. Detta är något som även *Annerstedt (1995)* tar upp.

På frågan om hur mycket lärarna själva kan påverka innehållet i planeringen svarade E, som är en erfaren lärare, att hon tycker hon kan påverka mycket. Hon anser att hon har mer frihet

nu med nuvarande läroplan än hon hade tidigare. H tycker att han är mer låst vid läroplanen när det gäller de obligatoriska ämnena. Vi tycker det är intressant att två idrottslärare har så olika uppfattning om samma läroplan. Anledningen till detta tror vi är att lärare E har arbetat så länge att hon har fler läroplaner att jämföra med och då känner sig friare nu. Lärare H har bara *Lpf 94* att utgå ifrån eftersom han inte arbetat så länge. Detta visar att läroplanen kan tolkas på många olika sätt, vilket även lärare G påpekar.

I *Undervisningens teorier och praktiker* framgår det att mindre erfarna lärare framför allt tänker på sin lärarroll och vad den ska göra på lektionerna. Erfarna lärare tänker istället på hur de kan nå ut till eleverna och hur inläring kan ske på bästa sätt (Arfwedson 1998). A och H har svarat att de planerar mer utifrån eleverna nu än de gjorde tidigare. Vi uppfattar det som att erfarenhet gör att lärare utgår mer från eleverna när de ska planera undervisningen.

7.4 Vilka skillnader och likheter finns det i planeringsarbetet mellan Geografi och Idrott och hälsa?

Det finns några problem som kan uppstå när det gäller idrottsundervisningen som inte drabbar geografiundervisningen på samma sätt. Ett problem är att idrottshallen ofta är avskild från själva skolan. Den spontana kontakten mellan idrottsläraren och andra lärare uteblir då vilket kan göra att det blir svårare att samarbeta. Intervjuperson G svarade att där han arbetar är lokalerna utspridda och han är oftast i idrottshallen och träffar därmed inte så många andra lärare. Eftersom han har andra ämnen förutom idrott så har han integrerat sina egna ämnen med varandra. Detta är det enda så kallade samarbete han har. Geografilärare har oftast ett arbetsrum tillsammans med andra lärare och det möjliggör de spontana kontakterna som uteblir hos idrottslärarna.

Ett annat problem som är tydligare för idrottslärarna än geografilärarna är hur stort antal elever som dyker upp på lektionerna. En idrottslärare får ofta ha flera planeringar färdiga beroende på hur många elever som kommer. En geografilärare blir inte drabbad av detta problem på samma sätt i ett vanligt klassrum där undervisningen skiljer sig väldigt mycket från idrottsundervisningen. Detta var något som idrottslärarna nämnde, men ingen geografilärare tog upp detta som ett problem. Stensmo (1997) skriver i sin bok *Ledarskap i klassrummet* att planeringen inte behöver följas exakt som den är utan läraren ska anpassa den efter rådande omständigheter och ha tänkt ut flera planeringar. Det påpekas också att lärarna

måste vara flexibla och kunna frångå sin planering (Stensmo 1997). Både geografi- och idrottslärare får vara flexibla i sin planering när det gäller hur klassen är. Ibland fungerar inte det som läraren tänkt sig på grund av klassens dagsform eller oförutsedda händelser. Idrottslärarna E och F upplever att de är mer flexibla nu än de var tidigare.

7.5 Slutsats

- De lärare vi intervjuat har samma syn på planering som styrdokumentet. Ord som beskriver varför lärare planerar är stomme, struktur, trygghet och säkerhet.
- Lärarna börjar med att grovplanera för att sedan detaljplanera. Några svarar att de vill ha en röd tråd genom undervisningen och se en helhet. De flesta tänker mycket på arbetet även när de inte arbetar. Viljan att samarbeta finns och de flesta gör det i någon form. Eleverna har inflytande över undervisningen.
- Lärarna med mindre erfarenhet och några av de mer erfarna svarade att de känner sig tryggare nu än de gjorde i början. Några svarade att de är mer flexibla nu än tidigare. En del svarade också att de planerar mer utifrån eleverna nu.
- Vi har inte kunnat urskilja så många likheter eller skillnader mellan de två ämnena utan svaren på frågorna är väldigt spridda.

7.6 Metoddiskussion

Efter att vi genomfört några intervjuer upptäckte vi att intervjufrågornas utformning och ordning kunde ha ändrats lite för att komma ifrån att de svarade samma sak på mer än en fråga. Med pilotintervjuer kunde dessa problem ha synliggjorts och därmed undvikits. Vi tror dock inte att problemet hade kunnat undvikas helt med pilotintervjuer eftersom intervjufrågorna uppfattas och besvaras på olika sätt beroende på vem som svarar.

Vi valde att endast ställa frågorna, utan följdfrågor och kommentarer, till de personer vi intervjuade. Detta gjorde att några svävade ut eller inte besvarade frågan ordentligt. Om vi valt att göra intervjuerna annorlunda kunde vi ha styrt tillbaka de som svävade ut eller de som inte svarade på frågan som ställdes. Anledningen till att vi valde det intervjusätt vi gjorde var att vi inte ville påverka deras svar och uppfattningar.

Frågan är om vi verkligen har fått fram lärarnas uppfattning om planering. Vi är tveksamma till att deras totala uppfattning kommit fram eftersom intervjuerna saknar det djup som kan vara önskvärt. När bandspelaren stängts av fortsatte intervjupersonerna att prata, vilket tyder på att allt inte blivit sagt. Den intervjuteknik vi använde gjorde att det inte blev någon diskussion utan läraren fick prata själv, vilket kan försvåra för läraren. Om vi hade lagt upp intervjun som en diskussion med följdfrågor, hade risken funnits att vi blivit för delaktiga med våra egna åsikter. Dock menar vi, att vi ändå ganska väl har lyckats få fram intervjupersonernas spontana förstahandsuppfattningar om planering.

För att tydligare se skillnad mellan erfarna och mindre erfarna lärare skulle vi ha valt lärare som varit verksamma i endast ett år. De vi nu valde har arbetat några år och fått en viss erfarenhet och rutin. För att det skulle vara genomförbart hade vi fått frånga ämnena Geografi och Idrott och hälsa och då fått fler lärare att välja bland.

7.7 Förslag till fortsatt forskning

Förslag till fortsatt forskning är att se hur planering sker i andra ämnen än i de vi valt. Ett annat förslag är att följa nyexaminerade lärare under några år för att se hur deras tankar ändras när det gäller planering. Intressant är också att undersöka hur planering sker hos varje lärare i ett arbetslag, för att se vilka likheter och skillnader det finns inom arbetslaget. Sedan kan några arbetslag på olika skolor jämföras med varandra. Vi tror att skolan har en viss kultur som präglar lärarnas arbete.

8 Sammanfattning

I detta kapitel sker en sammanfattning av hela arbetet.

Syftet med arbetet är att undersöka lärares syn på planering och hur ämnesplanering för kurser och lektioner fungerar. För att uppnå syftet har en kvalitativ metod med fenomenografisk inriktning använts. Teoridelen tar upp styrdokument, anledningar till varför lärare planerar, vad de ska tänka på vid planering, olika typer av planering och en planeringsmodell. Den tar också upp skillnaden mellan erfarna och oerfarna lärare och slutligen elevinflytande. Intervjuer har genomförts med fyra geografi- och fyra idrottslärare där de fick besvara 16 frågor om planering. I resultatdelen finns utvalda citat från de svar som getts. Därefter har svaren analyserats och delats in i kategorier. Resultatet kopplas till teorin och följs av egna kommentarer i kapitlet *Diskussion och slutsatser*.

De slutsatser vi kommit fram till är att lärarna börjar med att grovplanera för att sedan detaljplanera undervisningen. Några svarar att de vill ha en röd tråd genom undervisningen och se en helhet. De flesta tänker mycket på arbetet även när de inte arbetar. Lärarna har en vilja att samarbeta och de flesta gör det i någon form. Det framkom också att eleverna har inflytande över undervisningen. Lärarna med mindre erfarenhet och några av de mer erfarna svarade att de känner sig tryggare nu än de gjorde i början. Några svarade att de är mer flexibla nu än tidigare. En del svarade också att de planerar mer utifrån eleverna nu. Utifrån de svar som gavs har vi inte kunnat urskilja så många likheter eller skillnader mellan de två ämnena utan svaren på frågorna är väldigt spridda. Slutligen visar resultatet att lärarna vi intervjuat har samma syn på planering som styrdokumentet. Ord som beskriver varför lärare planerar är stomme, struktur, trygghet och säkerhet.

9 Källförteckning

Tryckta källor

- Alexandersson, Mikael (1994) *Metod och medvetande*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Alla skolor ska vara bra skolor! – Skolplan för Kristianstads kommun 2004-2006* (2004)
Kristianstads kommun
- Annerstedt, Claes (1995) *Idrottsdidaktisk reflektion*, Varberg: Multicare Förlag AB
- Annerstedt, Claes & Peitersen, Birger & Rønholt, Helle (2001) *Idrottsundervisning*, Göteborg: Multicare Förlag AB
- Arfwedson, Gerd, B. (1998) *Undervisningens teorier och praktiker*, Stockholm: HLS Förlag
- Fransson, Göran & Morberg, Åsa (2001) *De första ljuva åren*, Lund: Studentlitteratur
- Harkort-Berge, Petra & Nilarp, Cecilia (2001) *Överlevnadshandbok för nya lärare*, Stockholm: Gothia
- Isberg, Leif (1996) *Läraryrollen i förändring*, Lund: Studentlitteratur
- Kveli, Anne-Marie (1994) *Att vara lärare*, Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*, Lund: Studentlitteratur
- Läraryrollen* (2005) Lärarnas Riksförbund
- Mawer, Mick (1995) *Physical Education*, New York: Longman
- Nationalencyklopedin* (1994) Band 15, Höganäs: Bra Böcker AB
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder*, Lund: Studentlitteratur
- Prismas främmande ord* (1987) Stockholm: Prisma
- Stensmo, Christer (1997) *Ledarskap i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (2000) *Ledarstilar i klassrummet*, Lund: Studentlitteratur
- Stukát, Staffan (1998) *Lärares planering*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

Internetadresser

Skolverket a: Skolverket, Kursplan för Geografi,, hämtdatum: 2005-08-30

www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=GE&extraId=

Skolverket b: Skolverket, Kursplan för Idrott och hälsa, hämtdatum: 2005-08-30

www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0405&infotyp=8&skolform=21&id=IDH&extraId=

Bilaga 1

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Planerar du?
3. Vad uppfattar du som planering?
4. Varför planerar du ämnet?
5. Hur sker planeringen? Både för kursen och lektionerna.
6. När planerar du och hur mycket tid lägger du ner på planering?
7. Vad ska finnas med och hur vet du det?
8. Brukar planeringen bli som du tänkt dig?
9. Följer du samma planering varje år?
10. Vågar du testa något som tidigare misslyckats, fler gånger?
11. Hur har tankarna ändrats under åren när det gäller planering?
12. Hur mycket kan du själv påverka innehållet i planeringen?
13. Hur stort inflytande har eleverna i planeringen?
14. Samarbetar du med andra lärare, både inom ämnet och inom andra ämnen, när du planerar?
15. Hur planerar du för att undervisningen ska bli intressant?
16. Är det något du vill tillägga när det gäller planering som vi inte har frågat?