

Planering av undervisning kräver svar på komplexa frågor

Matti Karlström

Stockholms universitet och NATDID

Planering av undervisning är en central del av lärares arbete och därmed också en förmåga som lärarstudenter behöver utveckla under sin lärarutbildning. Undervisning om planering av undervisning på lärarutbildningen utgår ofta från linjära modeller trots att forskning tyder på att dessa modeller inte stämmer med hur det går till i praktiken när lärarstudenter planerar undervisning. Som en del av mitt avhandlingsarbete har jag studerat vad som sker när lärarstudenter planerar undervisning tillsammans, vilket ledde fram till en ny didaktisk modell för planering av undervisning. Denna didaktiska modell kan användas både i lärarutbildning och av lärare för planering av undervisning. Syftet med den här texten är att berätta om mina forskningsresultat och att resonera om hur den didaktiska modellen för planering av undervisning kan användas av lärare.

Introduktion

Att planera undervisning är en central del av det som lärare gör, varför undervisning om planering av undervisning är en viktig del av lärarutbildningen. För att utveckla lärarstudenters förmåga att planera undervisning används sedan länge olika planeringsmodeller, modeller som beskriver vad man startar med när man planerar undervisning och i vilken ordning man sedan utvecklar planeringen. Ett problem med dessa modeller är att de saknar empiriskt stöd och när man följer lärarstudenters planeringsarbete ser man att de möter en rad olika svårigheter där den valda modellen inte ger det stöd som studenterna behöver. För att utveckla en ny modell för planering av undervisning har jag studerat lärarstudenters planeringsarbete ingående, vilket resulterat i en ny didaktisk modell för planering. Syftet med den här texten är att presentera min studie av lärarstudenters planering av undervisning, och reflektera kring hur den nya didaktiska modellen kan stödja planering både för lärarstudenter och för verksamma lärare.

Är lärares planering linjär?

I den undervisning på lärarutbildningen som handlar om planering av undervisning, har man tagit stöd av olika modeller, företrädesvis den Tylerianska modellen från 1949 [1], men även Egans naturalistiska modell från 1997 [2] (Figur 1). Gemensamt för dessa modeller är att de beskriver planeringsprocessen som linjär. Med utgångspunkt från kännedom om elevgruppen, menar Tyler att man först behöver fastställa syften med undervisningen innan man går vidare för att fatta beslut om innehållet i undervisningen. När dessa delar är fastställda kan man sedan fatta beslut om undervisningsmetoder för att till sist fatta besluta om den bedömning som ska vara en del av undervisningen. Egan erbjuder en modell där planeringen inleds med att man, utifrån elevgruppen först försöker fastställa vad som skulle kunna vara intresseväckande för eleverna. Därefter fastställs syften, innehåll och frågor om bedömning.

Vad som är problematiskt med dessa modeller är att de saknar stöd i hur lärarstudenter faktiskt gör när de planerar undervisning [3,4]. Den forskning som har sitt fokus på lärares och lärarstudenters planering är ytterst sparsam [5]. De studier som undersökt lärarstudenters planeringsarbete visar att processen inte är linjär - lärarstudenterna rör sig fram och tillbaka i sitt planeringsarbete mellan de olika delar som de behöver fatta beslut om i sin planering.

Planeringsprocessen består av olika faser där lärarstudenterna inledningsvis behöver få svar på mer förberedande frågor för att därefter och med stöd av dessa svar genomföra ett mer formellt planerande.

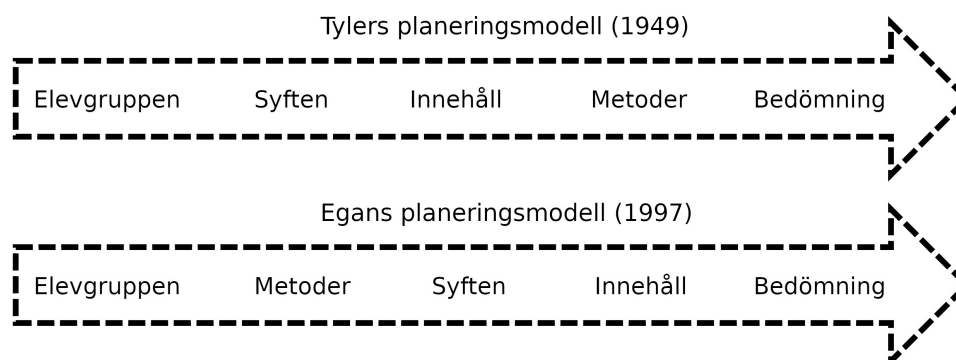


Figure 1. Två modeller för planering av undervisning som är vanliga inom lärarutbildning.

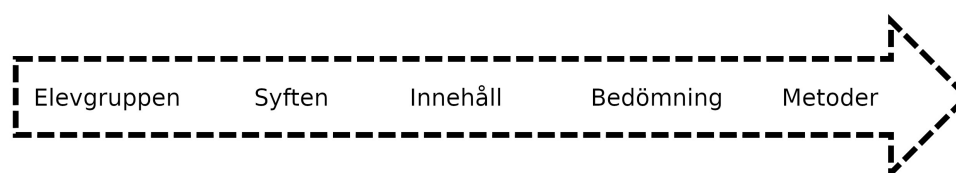
Studier av lärarstudenter kan ge verktyg för lärares planering

Så hur ska man göra när man ska planera undervisning, ska det göras som en linjär eller mer cirkulär process och vad kan det innebära att processen kan bestå av i olika faser? I min artikel 'How do we teach planning to pre-service teachers – A tentative model' [6] har jag undersökt lärarstudenters planeringsprocesser. Detta gjorde jag för att ta reda på vad som händer när de planerar undervisning och vilket stöd de får av en linjär planeringsmodell som används inom lärarutbildningen. Ur detta har jag sedan försökt extrahera komponenter som kan utgöra en didaktisk modell för lärarstudenters planeringsarbete som har stöd i hur lärarstudenter faktiskt gör när de planerar.

Jag följde ett antal lärarstudenter när de tillsammans i mindre grupper planerade för en avgränsad lektion i en mikroundervisning som genomfördes i en valbar kurs om naturvetenskap och teknik på en av grundlärarutbildningarna vid Stockholms universitet. Lärarstudenterna skulle planera för en 20 minuter lång lektion med temat Hållbar utveckling. Den planerade undervisningen skulle de sedan genomföra med klassens övriga lärarstudenter i rollen som elever.

När lärarstudenter planerar undervisning

Lärarstudenternas färdiga planering skulle besvara ett antal i förväg presenterade frågor. Dessa frågor kan ses som en form av modell som beskrev hur man ska göra när man planerar undervisningen, det vill säga, vad man behöver fatta beslut om inledningsvis och därefter, vad och i vilken ordning andra för undervisningen viktiga delar ska behandlas (Figur 2).



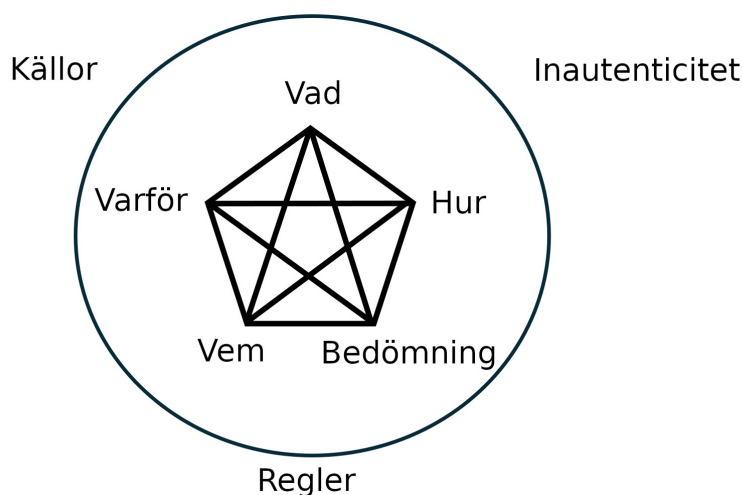
Figur 2. Studenterna utgick i sitt arbete från frågor som kan beskrivas som en variant på planeringsmodellerna i Figur 1

Samma delar går också att finna hos både Tyler och Egan ([Figur 1](#)), och kan beskrivas som komponenterna *Vem* (elevgruppen), *Varför* (syften), *Vad* (innehåll), *Bedömning* (bedömning) och *Hur* (metoder). När jag följde lärarstudenternas planeringsarbete fann jag att:

- Lärarstudenterna använde modellen på samma sätt som hur vi använder en inköpslista – den hjälper oss att komma ihåg vilka varor (komponenterna) vi ska köpa *men inte* i vilken ordning vi ska stoppa ned de olika varorna i vår kundkorg. Med andra ord följde lärarstudenterna inte den tågordning som modellen föreskrev.
- Lärarstudenternas planeringssamtal kom också att *röra sig fram och tillbaka mellan frågorna* om vem, varför, vad, bedömning och hur. Inte på ett sätt där de likt papegojor bara återupprepade saker de redan sagt, utan snarare att de hela tiden utvecklade det som de sagt tidigare.
- Lärarstudenterna ställde samtidigt flera *andra frågor* till varandra under sitt planeringsarbete. Många gånger var de tvungna att *besvara dessa frågor innan* de kunde försöka finna svar på det som efterfrågades i den färdiga planeringen.

De nya frågor som lärarstudenterna sökte svar på kan beskrivas som de tre komponenterna *Källor*, *Regler* och *Inautenticitet*. Komponenten *Källor*, handlade om lärarstudenternas behov att använda olika källor för att komma fram till lämpliga syften, innehåll eller metoder för undervisning och bedömning. *Regler*, i sin tur, handlade om hur saker och ting skulle göras och hur de olika delarna skulle utformas. Frågor som studenterna ställde var till exempel. 'kan vi återanvända något vi gjort tidigare' eller 'vad händer om vi tänker oss att vår lektion är en del av en längre undervisningssekvens'. Den sista komponenten, *Inautenticitet*, hanterade villkoren för mikroundervisningen, till exempel vad som kan skilja mellan att planera för undervisning *på campus* och att planera *på plats* i en 'riktig' skola, och skillnader med att låta sina klasskamrater agera 'elever' eller att möta riktiga elever.

De åtta komponenterna skapar tillsammans en didaktisk modell som visar vilka komponenter som kan ses som betydelsefulla delar att ta hänsyn till i ett planeringsarbete ([Figur 3](#)).



Figur 3. En didaktisk modell för planering av undervisning som tagits fram baserat på hur lärarstudenter gör när de planerar.

De fem komponenterna *Vad*, *Hur*, *Bedömning*, *Vem* och *Varför* bildar en kärna. Komponenterna i kärnan överensstämmer med andra existerande modeller för planering av undervisning. Relationerna mellan komponenterna i kärnan tydliggör den processen som saknar en bestämd startposition och där komponenterna inte heller behandlas i en förutbestämd ordning. Snarare är det så att man, när man planerar, återkommer till komponenter man redan belyst för att till

exempel omvärdera eller tydliggöra något, en process som påminner lite om att jonglera. De tre komponenterna *Källor*, *Regler* och *Inautenticitet* har relationer till samtliga komponenter i kärnan och är placerade utanför kärnan för att möjliggöra så att denna didaktiska modell även kan komplettera användandet av andra vanliga modeller ([Figur 1](#)).

Stöd för lärares planering av undervisning

Målet med denna text är att resonera kring hur denna didaktiska modell skulle kunna bli till ett fungerande stöd även för verksamma lärare. Det är högst sannolikt att modeller som Tylers och Egans sedan länge används av verksamma lärare, då dessa modeller också varit en del av deras egen lärarutbildning. I dessa olika modeller för planering av undervisning är frågor gällande *Vad*, *Hur*, *Bedömning*, *Vem* och *Varför* centrala.

Detta gör att kärnan i den didaktiska modell som jag presenterat ([Figur 3](#)) sannolikt också fyller en funktion för verksamma lärare i deras planeringsarbete. Modellen öppnar upp för att planeringsprocessen inte är linjär och saknar given startpunkt, vilket innebär att man när man planerar undervisning behöva röra sig fram och tillbaka mellan de olika komponenterna för att göra ändringar, tillägg eller för att påminna sig om vad man redan beslutat. Detta synliggör att planeringens alla delar på olika sätt påverkar alla andra delar, vilket ju är det som gör att planering av undervisning är oerhört komplext.

Komponenten *Källor* kan bidra till att lärare stannar upp och undersöker vilka olika möjligheter som står till buds. Även lärare ställer sig ju frågan om varifrån de kan få stöd gällande exempelvis val av innehåll, specifika övningar eller laborationer, metoder för bedömning samt syften för alla dessa delar. Svaret kan till exempel vara tidigare planerad och genomförd undervisning, kursplaner, kommentarsmaterial, läromedel och lärarhandledningar, poddar, filmer, samt besök på museum och science center.

Komponenten *Regler* handlar här om hur saker kan göras. Till exempel kan det vara klokt att i en återkommande undervisning återanvända tidigare planerad och genomförd undervisning, eftersom detta är något läraren redan erfarit. Detta lyfter frågan om en tidigare genomförd undervisning ska återupprepas i sin helhet eller om läraren istället endast ska återanvända vissa delar, och varför just dessa. Det kan också finnas förutsättningar man som lärare behöver ta hänsyn till när man planerar, till exempel om den planerade undervisningen ska genomföras utomhus, om eleverna ska genomföra en laboration med hög frihetsgrad eller var den planerade lektionen är placerad i en längre undervisningssekvens.

Komponenten *Inautenticitet* handlar om vilken verklighet läraren förhåller sig till i undervisning. Det som sker i klassrummet är givetvis en realitet och en verklighet för både läraren och eleverna men i undervisningen förhåller vi oss till den verklighet som finns utanför klassrummet. Det kan till exempel handla om valet att undervisa om växter och fotosyntesen inne i klassrummet eller att gå ut med eleverna och undervisa om detta i en autentisk utomhusmiljö i närheten till skolan. Det kan också handla om i vilken utsträckning det eleverna gör i skolans labbsalar överensstämmer med det som sker i ett modernt laboratorium eller hur olika problemställningar tillrättaläggs och anpassas utifrån elevernas kunskaper på ett sätt som kanske inte motsvarar hur man arbetar med dessa ute i samhället.

Avslutning

Att planera undervisning är långt ifrån ett självspelande piano. Planering ställer krav på att en lärare kan fatta kloka beslut om många olika saker och samtidigt också ha en förståelse kring hur dessa olika delar samverkar. En didaktisk modell som har stöd i empiri kan vara en hjälp för lärare, både för att kunna tala med varandra om planering och för det egna planeringsarbetet.

Styrkan med denna didaktiska modell är att den kan relateras till andra redan använda modeller samtidigt som den öppnar upp för att på ett nytt sätt möta vad som kan vara av betydelse för verksamma lärare i sitt planeringsarbete. För de flesta lärare är komponenterna *Källor*, *Regler* och *Inautenticitet* ingenting nytt, utan något som de på ett eller annat sätt redan förhåller sig till i sitt planeringsarbete. Detta gäller givetvis också de fem komponenterna i kärnan. Men genom att synliggöra alla dessa åtta komponenter i en didaktisk modell kan förhoppningsvis lärare få ett bättre stöd i sitt planeringsarbete. Samtidigt kan denna didaktiska modell delas av lärare vilket ger dem möjlighet att tala om planering av undervisning tillsammans, de utvecklar ett gemensamt språk kring planering av undervisning. En styrka med den didaktiska modellen är också att den även kan användas vid en analys där läraren undersöker tidigare genomförd undervisning för att sedan, med stöd av denna analys, blicka framåt och designa framtida undervisning.

Författare

Matti Karlström har under drygt 30 år arbetat som lärare, i både Ma och NV/Tk både på mellan- och högstadiet och numer som lärarutbildare och forskare i NV-didaktik på Institutionen för ämnesdidaktik (ÄID) vid Stockholms universitet. Den didaktiska modellen för undervisning av planering av undervisning är en av flera olika didaktiska modeller som återfinns i doktorsavhandlingen "Didaktisk modellering av lärarstudenters reflektiva praktik" (Se <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-227278>)



Figur 4. Författaren Matti Karlström.

Referenser

1. Tyler R. Basic principles of curriculum and instruction. (Originalverk publicerat 1949.). University of Chicago; 2013.
2. Egan K. The educated mind- How cognitive tools shape our understanding. University of Chicago; 1997.
3. John PD. Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. Journal of Curriculum Studies. 2006;38(4).
4. König J, Bremerich-Vos A, Buchholtz C, Fladung I, Glutsch N. Pre-service teachers' generic and subject-specific lesson-planning skills: On learning adaptive teaching during initial teacher education. European Journal of Teacher Education. 2019;43(2).
5. Yurtseven N. On the path to becoming a teacher: Student teachers' competency in

instructional planning. The Teacher Educator. 2021;56(3).

6. Karlström M, Hamza K. How do we teach planning to pre-service teachers - A tentative model. Journal of Science Teacher Education. 2021;32(6).