

Studiemedvetenhet och måluppfyllelse

Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Maria Lim Falk och Helena Bani-Shoraka

Hänvisning till detta dokument:

Galián Barrueco, Carmen, Tomas Riad, Maria Lim Falk & Helena Bani Shoraka. 2020.

Studiemedvetenhet och måluppfyllelse. SKRIVS 18. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.



Foto: Robert H, Pixabay

Innehåll

Förord	3
1 Studiemedvetenhet – vad och varför?	5
1.1 Vetenskaplig grund för studiemedvetenhet.....	6
1.1.1 Betydelsen av icke-kognitiva förmågor	6
1.1.2 Exempel på studiemedvetenhetsstimulerande moment	8
1.2 Det australiska exemplet.....	10
1.3 Intensivsvenskas satsning på studiemedvetenhet	11
2 Intensivsvenskas studiekalender	14
2.1 Kalendersidan med mål	15
2.1.1 Erfarenheter och grund för revideringar.....	17
2.2 Utvärderingssidorna	18
2.2.1 Erfarenheter och grund för revideringar.....	19
2.3 Bedömningscirkelarna	20
2.3.1 Bedömningscirkel i praktiken.....	20
2.3.2 Erfarenheter med bedömningscirkelarna	22
2.4 Resultat på veckotester.....	22
2.5 Resultat på prov och andra examinationer	23
3 Studiekalendern och undervisningspraktiken	24
3.1 Förutsättningar för framgång.....	24
3.2 Att organisera arbetet med studiekalendern	25
3.3 I klassrummet – metodik.....	25
3.3.1 Att börja använda studiekalendern.....	25
3.3.2 Att arbeta med målformulering och planeringssidorna.....	26
3.3.3 Att arbeta med utvärderingssidorna	27
3.3.4 Att dokumentera och följa upp elevens progression.....	28
3.4 Effekter av satsningen på studiemedvetenhet	29
4 Litteratur.....	31

Förord

Det material som du nu har framför dig är ett resultat av ett nära och intensivt samarbete mellan forskare, skolledare och yrkesverksamma lärare som pågått under fyra år. Samarbetet har skett inom ramen för samverkansprojektet Intensivutbildning i svenska för nyanlända skolelever, *Intensivsvenska* (se www.intensivsvenska.se), 2016–2020.¹

De övergripande målen som har styrt arbetet i projektet är

1. hållbar utveckling av utbildning och undervisning och
2. långsiktig förbättring av skol- och undervisningspraktiken genom implementering av gemensamt framarbetade arbetssätt och strukturer.

Målgruppen för arbetet har i första hand varit nyanlända elever i gymnasieåldern; en elevgrupp som arbetar mot att uppnå gymnasiebehörighet. Det är dessa elever som har mest bråttom och på vilka kraven är som störst, språkligt och kognitivt. De ska på kort tid lära sig svenska från grunden och erövra en språklig kompetens som är funktionell i skolsammanhang, det vill säga ett specialiserat, skriftspråksbaserat och abstrakt språk för lärande i olika ämnen. Sådana höga krav behöver mötas av en genomtänkt och konkret plan både för utbildningen i sin helhet och för den innehållsliga och språkutvecklande undervisningen i de enskilda ämnena. Det är en sådan plan som projektarbetet har inriktats mot.

Projektmålet har varit att arbeta fram en målorienterad, konkret och systematiskt upplagd grundmodell för språkintröduktion som är både språkinriktad och ämnesinriktad. Modellen ska ge förutsättningar för en likvärdig utbildning med hög kvalitet, ökad måluppfyllelse och bättre genomströmning. Den ska vara grundad i forskning och beprövad erfarenhet.

Utvecklingsarbetet har omfattat dels uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet, dels planering och strukturering av undervisningen i de enskilda skolämnena. Det organisatoriska och pedagogiska utvecklingsarbetet har

¹ Projektledningen har utgjorts av Maria Lim Falk (projektledare), Helena Bani-Shoraka (bitr. projektledare) och Tomas Riad. Därtill har projektgruppen inkluderat följande personer: Ann Boglind, Evelina Bång, Julia Forsberg, Carmen Galian Barrueco, Olle Josephson, Monica Karlsson, Margareta Majchrowska, Johanna Prytz, Débora Rottenberg, Ghazaleh Vafaeian, Gustav Westberg och Torbjörn Westerlund.

Projektet ingår i Wallenbergstiftelsernas satsning [Utbildning för ökad integration](#) och det är Marianne och Marcus Wallenbergs stiftelse som har varit huvudfinansiär med Stockholms universitet och Institutionen för svenska och flerspråkighet som medfinansiärer. Projektets huvudman är Svenska Akademien. Projektets vetenskapliga hemvist är Institutionen för svenska och flerspråkighet vid Stockholms universitet. För utförligare information om projektet i sin helhet, se www.intensivsvenska.se.

vidare skett i direkt anslutning till undervisning och lärande i klassrummet. För att säkerställa såväl arbetets relevans och tillförlitlighet som modellens giltighet och användbarhet har samarbetet kring utvecklingsarbetet skett under lång tid. Modellen har implementerats och utprovats i flera faser på sju skolor. Läsåret 2019/2020 omfattade projektet ca 900 elever i 50 klasser och ca 110 lärare.

Resultaten av arbetet – Intensivsvenskamodellen – kan beskrivas som ett system av planerad stöttning för såväl uppläggning och organisering av utbildningen i sin helhet som för planering och strukturering av undervisningen i olika skolämnen samt för flera mer tematiskt inriktade satsningar, varav en är i fokus i detta material – Studiemedvetenhet och måluppfyllelse.

Maria Lim Falk, projektledare

Stockholm den 30 juni 2020

1 Studiemedvetenhet – vad och varför?

Skolundervisningens innehåll och lärarens arbetssätt och metoder i klassrummet varierar mellan skolsystem och det gör också förväntningarna på eleverna och synen på vilken typ av kunskap som är betydelsefull att utveckla. I vissa system ska man lära sig mycket utantill, i andra spelar utantillinläringen en underordnad roll. I vissa system uppmuntras eleverna till att formulera egna åsikter, också om ämnesinnehållet. I andra förväntas inte eleverna ha synpunkter, särskilt inte på ämnesinnehållet. Att gå i skolan och att lyckas i skolan är alltså i flera avseenden systemspecifikt – ju bättre förståelse en elev har för spelreglerna i det aktuella systemet desto större är elevens möjligheter att agera framgångsrikt. Det framstår som alldeles naturligt om den heterogena gruppen nyanlända elever med erfarenheter från andra skolsystem eller helt utan skolerfarenhet skulle vara i behov av särskilt stöd när det gäller att utveckla det som i projektet Intensivsvenska går under benämningen *studiemedvetenhet*.

Studiemedvetenheten handlar bland annat om vilken typ av färdigheter och förmågor som värdesätts i det svenska skolsystemet, om vilka rättigheter och skyldigheter man som elev har vad gäller exempelvis ansvar och delaktighet, mm. Den handlar också om att kunna reflektera över sitt eget lärande, lärandestrategier och studieteknik, och om att kunna driva sitt lärande framåt, veta när man ska "sitta vid" och när man ska ta hjälp.

Den situation som många av de nyanlända eleverna befinner sig i finns en rad påfrestningar som kommer med att flytta till ett nytt land vars språk man inte behärskar, att komma ensam till Sverige, att komma från en krigszon eller att ha åkt av flykt bakom sig. Jording (2019) noterar att den nya tillvaron för nyanlända behöver vara begriplig, hanterbar och meningsfull. En del elever blir förvirrade av att i Sverige å ena sidan möta lärare som "är snälla", å andra sidan få inse att ansvaret för studierna i större utsträckning ligger på dem själva än de är vana vid. Den upplevda, större friheten i den svenska skolan, till exempel att man får ha "vanliga" kläder och använda mobiltelefoner, kan vara förvirrande och initialt framstå som motsägelsefull. En del elever uttrycker att det tar tid att inse hur mycket arbete skolan faktiskt kräver, hur höga kraven faktiskt är och att man liksom kan låta sig luras av de ganska informella sociala normerna och formerna.

Även bland de elever som växer upp i Sverige eller går i skolan här från de första årskurserna finns det stora skillnader i förutsättningarna att tillgodogöra sig skolans normer och förväntningar, skillnader som kan knytas till sociokulturella och socioekonomiska faktorer. Det är skolans – rektorers och lärares – uppgift att i likvärdighetsarbetet kompensera för skillnader i förutsättningar.

Det finns således rimliga argument för att man ska överväga att göra riktade insatser för att höja studiemedvetenheten hos nyanlända skolelever, om inte annat så av likvärdighetsskäl. Då det inom gruppen nyanlända dessutom råder stor

heterogenitet gällande tidigare skolerfarenheter är det också rimligt att anta att extra stöd behöver riktas mot elever med kort eller ingen skolbakgrund.

Att satsa på att stärka elevernas studiemedvetenhet kräver en viss portion uppfinningsrikedom då området inte har en given hemvist i den svenska skolan (jfr det australiska exemplet nedan). Ett arbetslag behöver till exempel komma fram till vad det viktigaste innehållet och syftet ska vara, hur det ska implementeras i undervisningen, när och av vem. För att lyckas genomföra en sådan satsning krävs en brett förankrad övertygelse om dess värde bland lärarna i arbetslaget. Det kan i praktiken vara en utmaning att uppnå detta, eftersom effekterna av satsningen kan ta tid att få syn på, vad gäller till exempel elevernas studieresultat. Förutom uppfinningsrikedom krävs alltså också övertygelse, tålamod och långsiktighet om man vill satsa på att systematiskt stärka elevernas studiemedvetenhet.

Den här texten syftar till att dels motivera en satsning på att stärka nyanlända elevers utveckling av studiemedvetenhet med utgångspunkt i forskning och beprövad erfarenhet, dels ge konkreta exempel på hur man i den svenska skolan kan arbeta med studiemedvetenhet på ett systematiskt och hanterbart sätt.

1.1 Vetenskaplig grund för studiemedvetenhet

Grundtanken är att en ökad studiemedvetenhet hos eleverna som nettoresultat ska leda dels till ökat ansvarstagande för de egna studierna, dels till en mer begriplig, hanterbar och meningsfull tillvaro i den svenska skolan. Detta kan i sin tur förväntas ha positiva effekter på kunskapsutveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv, liksom på elevens motivation (Schunk 1991). En första fråga är vilka förmågor, färdigheter och kunskaper man ska koncentrera sig på om man särskilt vill stimulera studiemedvetenheten hos elever.

1.1.1 BETYDELSEN AV ICKE-KOGNITIVA FÖRMÅGOR

I boken *Skapa optimala förutsättningar för lärande – om undervisningens dynamik* sammanfattar forskaren och pedagogen Cristina Robertson (Robertson 2018) mycket av den relevanta forskningen på området och gör då en uppdelning mellan kognitiva och icke-kognitiva förmågor inverkan på framgång i skolan. De kognitiva förmågorna gäller minneskapacitet, processförmåga och förmåga att sammanfatta och återge ett kunskapsinnehåll, medan icke-kognitiva förmågor är sådant som uthållighet, målmedvetenhet, samarbetsförmåga, självmedvetenhet, organisationsförmåga mm. Farrington et al. (2012) sorterar de icke-kognitiva förmågorna i fem områden: akademiskt beteende (*academic behaviors*), akademisk uthållighet (*academic perseverance*), akademisk inställning (*academic mindsets*), lärandestrategier (*learning strategies*) och sociala färdigheter (*social skills*). Tabell 1 ger en överblick av vad de icke-kognitiva förmågorna inom de fem områdena omfattar.

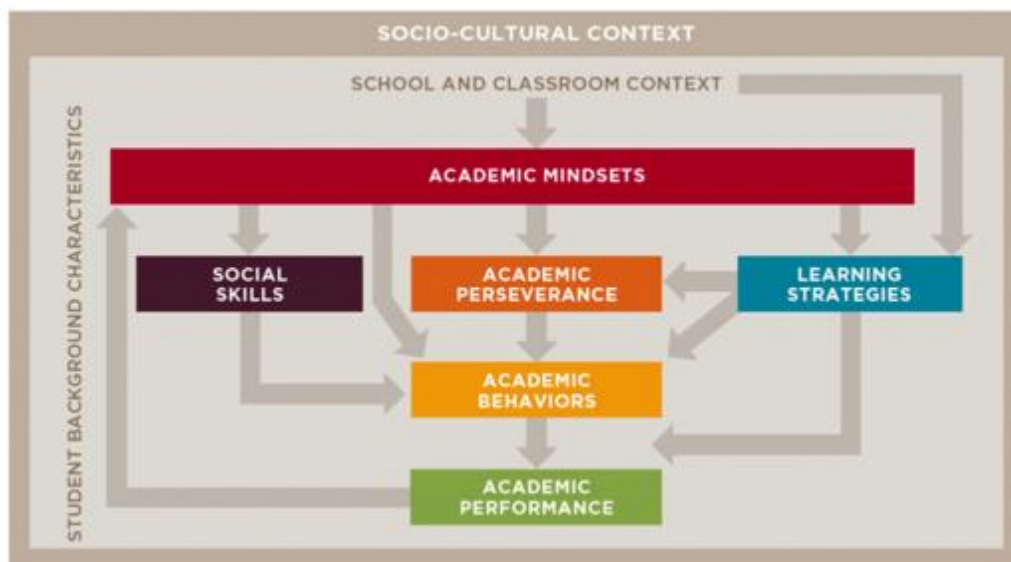
Tabell 1. Överblick över icke-kognitiva förmågor

Område	Exempel
Akademiskt beteende	• gå på lektioner (närvaro) • komma i tid till lektionerna • planera hemarbete • göra läxor • ha med sig relevant studiematerial • engagera sig i studierna, t.ex. ha fokus på aktiviteterna i undervisningen
Akademisk uthållighet	• ihärdighet – att genomföra det som man föresatt sig även om det också dyker upp motgångar (jfr eng. <i>grit</i>) • förmåga att skjuta upp belöning och hålla ögonen på de långsiktiga målen • självdisciplin • självkontroll
Akademisk inställning	• känsla av tillhörighet • tron på att förmåga och kompetens växer genom ansträngning • studiemässig självtillit • upplevelse av att arbete har ett mervärde
Lärandestrategier	• studieteknik • metakognitiva strategier • självreglerat lärande • kunna sätta upp lämpliga mål
Sociala färdigheter	• interpersonell skicklighet • empati • samarbetsförmåga • ansvarstagande

Farrington et al. (2012) är en stor metastudie om icke-kognitiva förmågors betydelse för studieframgång, där målet var att utveckla ett sammanhängande, evidensbaserat ramverk för att förstå vilken roll icke-kognitiva faktorer spelar för de akademiska prestationerna.² I studien undersöktes elevers och studenters icke-

² För varje område finns en hel del forskning att stödja sig på såsom Duckworth & Seligman (2005) och Duckworth m.fl. (2011) gällande akademisk uthållighet, och Bandura & Schunk (1981), Schunk (1991) och Dweck (2008) inom akademisk inställning.

kognitiva förmågor inom de fem områden som visas i tabell 1. Resultatet av studien kan kort sammanfattas som att de viktigaste icke-kognitiva förmågorna hos en framgångsrik elev är *den akademiska inställningen*³ och *lärandestrategier*. Dessa två är de bakomliggande förmågorna som ger *uthållighet* och *akademiskt beteende*, som är de egenskaper som korrelerar med bättre betyg.



Figur 1. En generell modell för fem icke-kognitiva förmågor och deras förhållande till varandra (Farrington et al. 2012, 12).

Det kan vara frestande för läraren att betrakta de mer observerbara egenskaperna *uthållighet* och *akademiskt beteende* som möjliga att åtgärda (se figur 1). Men det finns fallgropar som att man analyserar en brist på dessa egenskaper som en brist i elevens person (t.ex. lathet eller ointresse), snarare än som ett behov av lärstrategier eller inställning. Enligt Farrington et al. (2012, 73) är det de bakomliggande komponenterna akademisk inställning och lärstrategier som man bör arbeta mest med för att få de önskvärda resultaten.

1.1.2 EXEMPEL PÅ STUDIEMEDVETENHETSSTIMULERANDE MOMENT

Ett par exempel på specifika områden där det finns kunskap om hur studiemedvetenhet kan stimuleras hos elever är självbedömning och återkoppling särskilt när den är riktad mot lärandet.

³ På engelska används pluralis, *mindsets*, och tanken är att denna faktor kan representeras av olika psykosociala hållningar man kan ha om sig själv i förhållande till akademiska uppgifter (*I belong in this academic community. My ability and competence grow with my effort. I can succeed at this, This work has value for me*).

När man undersökt betydelsen av **självbedömning** (eng. *self-assessment*) har man låtit eleverna bekanta sig med de bedömningskriterier som används i ett givet ämne och eleverna har på olika sätt fått reflektera över kriteriernas innebörd i samband med att de också fått undervisning i ämnet. Forskarna har funnit att sådan reflektion, vilken ju ökar medvetenheten vad gäller kunskapsbedömning och därmed målen för ett givet moment eller ämne, också ökar studieresultatet, jämfört med en kontrollgrupp. Samma typ av undersökning visar också att andelen elever som signalerar en positiv inställning till arbetet ökar. Den förhöjda positiva inställningen kan med fog tolkas som ökad studiemotivation eftersom det är väl känt att intresse gynnar inlärning. Om man får reda på hur man ska göra för att lära sig, ökar också motivationen, vilket i sig har en gynnsam inverkan på inlärningen eftersom tilltron till den egna förmågan att ta till sig kunskap ökar (jfr. akademisk inställning i Tabell 1). Man kan tala om en positiv spiral som man som lärare kan bidra till utvecklingen av, i skolmiljön.⁴ Några centrala referenser är Fontana & Fernandes (1994), Black & Wiliam (1998) och Wiliam (2000).

När det gäller **återkoppling** finns det olika faktorer som påverkar hur effektiv återkoppling är eller kan vara. Det handlar både om vad som meddelas och hur det meddelas (Dweck 2008), men det varierar också mellan situationer där eleverna i olika grad kan ta emot återkoppling (Christodoulou 2016). Det är tydligt att återkoppling när det gäller just inlärning och lärande har en positiv effekt på inlärningen hos elever, till skillnad från till exempel numeriska betyg (Butler 1988). Likaså har explicita satsningar på studieteknik och studiemedvetenhet en positiv effekt, och då särskilt vad gäller relativt svaga eller lågpresterande elever. På högpresterande elever är effekten neutral eller positiv (t.ex. Butler 1988, Liljeqvist 2006). Att få insikt i hur man bäst utvecklar kunskap i olika ämnen med olika karaktär har också en motiverande inverkan på de flesta (Black & Wiliam 1998, Hattie & Timperley 2007, Skolverket 2011). Förståelsen för hur man tillägnar sig en viss färdighet leder till att man kan pröva och relativt snabbt få återkoppling i form av ökad kunskap/förmåga.

Konsekvensen av denna typ av kunskap kan dras av den enskilda läraren och utvecklas inom dennas undervisningspraktik. Båda dessa områden innebär att man aktivt riktar elevernas uppmärksamhet mot det egna arbetet i en specifik kontext. Aktiviteter som på detta vis stimulerar reflektion över det egna arbetet har satts i system i skolor i Australien och vi rapporterar om ett sådant exempel i nästa avsnitt.

⁴ Hit hör exempelvis den uppåtgående, önskade varianten av den så kallade matteuseffekten, främst beskriven i samband med läsinlärning (Stanovich 1986). Beteenden som förstärker andra beteenden kan dock som bekant gå i olika riktningar.

1.2 Det australiska exemplet

I den australiska skolan (exempel från Adelaide, South Australia) finns två skolämnen som tillsammans ringar in det kunskapsområdet studiemedvetenhet: Personal Learning Plan (PLP) och Personal Learning and Wellbeing (PLW) (<https://www.adsecenglish.sa.edu.au/our-curriculum>). Vikten av elevernas studiemedvetenhet är således framträdande och det gäller både i den ordinarie utbildningen och i de australiska programmen för nyanlända (New Arrivals Programme, NAP). Studiemedvetenhet blir därmed ett synligt kunskapsområde med anvisade timmar på schemat.

Personal Learning Plan (PLP) tar upp kunskap om skolsystemet, arbetsliv och karriärvägar, förmåga att sätta upp mål och strategier för att uppnå dem, förmåga att prata om sitt eget lärande samt kunskap om hur inläring går till (se SACE Board of South Australia 2020). PLP är ett obligatoriskt ämne där eleven förväntas identifiera och utveckla egna lärandemål och strategier för att uppnå dem. Här ingår att välja en eller flera förmågor som gynnar uppnåendet av målet. Man ska då också kunna förstå och förklara *hur* den valda förmågan gynnar uppnåendet av målet för lärandet. Vidare ska man utveckla den valda förmågan och kunna utvärdera inlärningsprocessen, i vilket ingår att kunna diskutera vad som fungerar eller inte fungerar i den egna inläringen. Det är alltså en explicit målsättning att eleverna utvecklar förmågan till metarefleksion om sitt lärande.

Det andra studiemedvetenhetsrelaterade ämnet, Personal Learning and Wellbeing (PLW), behandlar identitet och ansvar, migration och kultur, skolrutiner, regler och förväntningar, hälsa och livsstil, medborgarskap samt förmågan att bygga upp positiva relationer. PLW är ett program för utveckling av ansvar, kommunikationsförmåga, deltagande, organisation, empati och liknande. Inledningsvis ägnar man flera timmar i veckan åt detta program, vilket så småningom leder in på PLP som mer är strukturerat som andra skolämnen.

Vid ett studiebesök i Adelaide Secondary School of English hade projektmedarbetare möjlighet att få en god förståelse för vad PLP är. Utöver studieteknik och medvetenhet om vad det innebär att studera ska eleverna alltså också utveckla sin förmåga att reflektera över det egna lärandet. Vi träffade framförallt nyanlända elever som var i 15-årsåldern. De kunde mycket kompetent tala om olika delar av undervisningen, motivera hur de skulle arbeta för att bli bättre på att till exempel läsa eller skriva, och vilken typ av återkoppling de behövde från sin lärare respektive sina klasskamrater för att kunna utvecklas på olika områden.

1.3 Intensivsvenskas satsning på studiemedvetenhet

I det här avsnittet beskriver vi den särskilda satsning som gjorts i projektet Intensivsvenska, hur studiemedvetenheten har konkretiserats och kontextualiserats.

Det finns en rad saker man som lärare kan och bör göra för att underlätta för eleverna att lära sig, men det finns också saker som eleven själv måste göra. Att understödja utvecklingen av studiemedvetenhet hos eleverna är ett sätt att hantera denna ansvarsgräns. Ett ordstäv som uttrycker situationen väl kan kanske vara till viss vägledning både för lärare och elev (Lim Falk, Bani-Shoraka & Riad 2018).

(1) ”Man kan leda en häst till vatten men inte tvinga den att dricka.”

Lärande i skolmiljön bygger på att lärare och elev delar på arbetet. Det är dock inte alltid klart var gränserna ska dras för de respektive arbetsuppgifterna. Ordstävet uttrycker att om läraren (och skolsystemet) har till uppgift att leda sina elever till vattnet så är det sedan elevernas uppgift att dricka. Det är liksom kontraktet. Om endera parten inte fullgör sin uppgift så föreligger ett problem. Vattnet kan förbli odruckat. När man talar om att höja studiemedvetenheten tänker man nog i första hand på att få fart på elevernas drickande ur kunskapens hav. Det är ju eleverna som behöver bli mer studiemedvetna, så att säga. Samtidigt ligger en stor del av ansvaret för att utveckla elevernas studiemedvetenhet på skolan, som att förse dem med verktyg de behöver för att lyckas med sina studier.

Intensivsvenska har satsat på studiemedvetenhet dels genom de strukturella insatserna vad gäller ämnesplaneringar, moduler och schema, dels genom riktade insatser i form av en studiekalender och ett antal aktiviteter kopplade till den. Det är inte fråga om att utveckla ett nytt skolämne i stil med det australiska PLP, utan projektet har satsat på olika studiemedvetenhetsutvecklande aktiviteter (formulering av delmål, utvärdering, tidsättning, osv.), vilka samsas i den studiekalender vi tillsammans med lärare på Södra Latins gymnasium och Nacka gymnasium har arbetat fram. Idén är att studiekalendern, utdelad till samtliga, ska vara användbar för elevernas planering och utvärdering av studierna, och samtidigt vara en konkret manifestation för interaktionen mellan (flera) lärare och eleverna gällande skolarbetet.⁵ I den skriver man in de väsentliga delarna av ämnesplaneringarna för de olika ämnen man läser under läsåret och där skriver

⁵ Kalendern fungerar därför i likhet med t.ex. ämnesplaneringarna som ett s.k. gränsobjekt (Wenger 1998).

man in läxor och prov. I den både formulerar och utvärderar man egna mål. Detta diskuteras utförligt i avsnitt 2.

En grundförutsättning är att det dels finns en tydlig struktur för vilket innehåll som ska täckas i skolundervisningen, dels finns en explicit plan för hur arbetet ska genomföras. Denna struktur och planering måste sedan kommuniceras till eleverna, på ett tydligt och begripligt sätt (jfr Nordenbo m.fl. 2008, Håkansson & Sundberg 2012). Intensivsvenskamodellens ämnesplaneringar och terminsöversikter tjänar som stöd för tydliggörandet av utbildningens struktur.⁶ Strukturen med sin planering och de där uttryckta målen kan sedan tjäna som stöd för arbetet med studiemedvetenhet.

Ett tydligt exempel är kopplingen mellan närvaro och resultat inom ett område. Om man uteblir från en given lektion eller inte gör en given läxa, blir det till exempel tydligt att man också missar ett specifikt innehåll, under förutsättning att det finns en planering som uttrycker när man går igenom det ena eller andra innehållet. Det är skolans och lärarnas uppgift att planera och strukturera undervisningen på en sådan nivå att den enkelt och konkret kan kommuniceras med eleverna. Det har visat sig under projektets arbete att en väl kommunicerad struktur också kan så att säga befria läraren från ett överdrivet hänsynstagande till elever som missat delar av undervisningen. Planering och samordning med annan undervisning på skolan gör det möjligt att tala om planeringen av ett pensum som ett objekt skilt från både lärare och elev och som varje individ har att förhålla sig till. Det kan då bli tydligt för eleverna att inläringen delvis är beroende av faktorer som de själva kan påverka, exempelvis genom närvaro, läxläsning osv., vilket i sig har en positiv inverkan på inläringen.

Varje modul innehåller ett antal mål och delmål som formulerats för varje vecka. Det är lärarens uppgift att kommunicera dessa delmål till eleverna (något som i projektets satsning ofta sker via studiekalendrarna, se avsnitt 2 nedan). Delmålen har visat sig vara ett viktigt led i studiemedvetenheten bland eleverna på projektskolorna. De nyanlända har ofta högt satta mål exempelvis gällande vad de vill ha för yrke. Många vill bli läkare och advokater, alla vill få betyg gärna bra betyg. De högre målen kan liknas vid bergstoppar som är synliga på håll. Synligheten gör att de kan fungera som mål, men betraktaren får inte besked om hur vägen till målet ser ut.

⁶ Förutom de akademiska vinsterna med en tydlig struktur i utbildningen som kommuniceras till eleverna finns det också sociala vinster som att skolans förväntningar blir klarare vilket ökar tryggheten. Studierna kan då komma att fylla funktionen som en förutsägbar och trygg referenspunkt i tillvaron. Detta är av särskilt vikt i mötet med nyanlända elever, vars nya tillvaro behöver vara begriplig, hanterbar och meningsfull (Jording 2019).



Figur 2. Målet på bergets topp. Matterhorn i dimma (Foto: Marisa04, Pixabay)

Bergets sluttningar är dimhöljda vilket illustrerar att eleverna ofta saknar en tydlig uppfattning om vad som krävs av dem för att nå målet, de ser ju inte vägen, inte ens en bit av den. Att det krävs betyg för att komma vidare i utbildningssystemet är nog tydligt, men vad som krävs i termer av eget arbete för att uppnå ett specifikt betyg i ett visst ämne behöver inte alls vara klart. Här hjälper det både lärare och elev om det finns en explicit struktur att hålla sig till och kontinuerliga rutiner som leder till synlighet i lärandet (Hattie 2012).

Här kommer delmålen in. Delmålen markerar etapper på vägen uppför berget. De gör kunskapsmängden för varje del av vägen tydlig för eleven. Varje delmål innebär – med en fortsättning av metaforen – ett vattenhål och vid dessa vattenhål ska eleven dricka. Med delmål blir den kunskapsmängd som ska inhämtas mer konkret och därmed mer möjlig att angripa. Man kommer stegvis vidare etapp för etapp på vägen uppför berget. Ofta är själva förståelsen för att det är ett berg som ska bestigas inte klar för alla elever. En del kan nog till och med ha föreställningen om att det är en promenad i parken men för de flesta är nog uppfattningen om arbetets omfattning vag, och det faktum att vägen äger en viss inneboende snirklighet okänt.



Figur 3. Vägen uppför berget är en serie delmål och vattenhåll (Foto: Evelyn Chai, Pixabay)

Med en ökad studiemedvetenhet hos eleverna blir det möjligt att tala om hur de större målen kan brytas ner i delmål och hur delmålen förhåller sig till varandra, vad som är den logiska ordningen att ta sig an kunskapsmängderna, osv. Studierna blir med ökad medvetenhet mer förutsägbara, etapperna mer hanterliga. Ju mer konkretiserade och explicita delmålen är, desto lättare kan de omsättas i arbetsuppgifter som kan läggas ut för veckan. Eleverna får bättre möjligheter att ta kommando över sina studier. Det finns, i varje steg, stöd och stöttning att få från läraren, men eleven måste gå på egna ben mellan delmålen och själv utföra drickandet vid varje vattenhåll.

De olika momenten här går hand i hand: struktur och systematik, konkretion och explicititet är förutsättningar för målinriktat lärande. Och mål och delmål är integrerade delar av en konkret och explicit struktur.

2 Intensivsvenskas studiekalender

Under projektet *Intensivsvenskas* första implementeringsår 2017/2018 blev det tydligt att eleverna behövde riktat stöd för att förankra de lärandemål som hade konkretiserats i ämnesplaneringarna och som undervisningen numera inriktades mot på projektskolorna. Målen var väl förankrade i lärarkollegiet på skolorna, eftersom några av lärarna varit aktiva i att ta fram ämnesplaneringarna och formulera lärandemålen. Men för eleverna förblev dessa mål fortfarande ganska abstrakta eller frikopplade från den faktiska undervisningen dag för dag. Därför inledde projektet våren 2018 arbetet med att utveckla en studiekalender som skulle kunna användas som redskap för att stärka elevernas förståelse av mål, ansvar, arbetsinsatser och planering i vardagen. Under vårterminen 2018 testades den första upplagan av studiekalendern i fem projektklasser (ca 90 elever). Det huvudsakliga syftet var att använda kalendern för att förtydliga och förankra

lärandemålen hos eleverna. I kalendern skulle de skriva in målen vecka för vecka, planera skolarbetet utifrån dem och sedan varje vecka utvärdera hur långt de hade kommit med sina uppsatta mål.



Figur 4. Fyra upplagor av Intensivsvenskans särskilt framtagna studiekalender.

Efter första testimplementeringen av studiekalendern under våren 2018 reviderades studiekalendern i två omgångar utifrån lärarnas och elevernas synpunkter samt projektmedarbetarnas observationer. Den första revideringen gjordes inför starten på läsåret i augusti 2018 och den andra inför läsåret 2019/2020. Den sista upplaga uppdaterades till läsåret 2020/2021 utan revideringar.

Studiekalendern innehåller två uppslag för varje vecka under läsåret: ett planeringsuppslag och ett utvärderingsuppslag. Till dessa finns en modelltext som stöd för elevernas skrivande. Efter veckosidorna följer en mer övergripande del där eleverna kan dokumentera sina prestationer och sin progression i varje ämne med hjälp av så kallade bedömningscirkel (se 2.3 för en utförlig beskrivning) och tabeller där resultaten på ordtester, ämnesprov och andra examinationer kan föras in. Slutligen innehåller kalendern några läranderesurser, såsom periodiska systemet och en plansch med bokstäverna i det svenska alfabetet. Nedan följer en beskrivning av studiekalenderns olika delar i sin senaste upplaga.

2.1 Kalendersidan med mål

I planeringsuppslaget skriver eleverna veckomål till varje ämne, som respektive lärare kommunicerar i undervisningen, ofta i början av veckan (se Figur 5).

Vecka 20	Mål	Vad ska jag lära mig?	Vecka 20	Mål	Vad ska jag lära mig?
Svenska/SVA			NO		
- Lära mig hur bisatser används. - Jag ska träna på att använda bisatser när jag skriver den beskrivande texten. - Jag ska arbeta vidare med novellen Hiwa för att utveckla min läsförståelse. - Kunna stava och böja orden som vi har fått i läxa i religion.			- Kunna beskriva vad arvsmassa är. - Läs sidorna 54-60 i NO-boken tre gånger och berätta muntligt vad det handlar om.		
Matematik			SO		
- Lära mig hur man räknar procent. - Göra färdigt avsnitt tre i boken.			- Lära mig alla 30 orden på ordkorten genom att öva 10 minuter varje dag och skriva orden flera gånger. - Läs sidorna 31-33 om flodkulturer en gång varje dag för att lära mig innehållet och förstå hur orden används.		
Engelska			Ämne: Bild		
- 25 nya ord - Läs kapitel 4 tre gånger. - Kunna presentera en klasskompis inför klassen.			- Denna vecka ska jag lära mig rita perspektiv.		
Ämne: Idrott			Ämne: Idrott		
- Jag ska vara med på friidrotten och lära mig stöta kula.			- Jag ska vara med på friidrotten och lära mig stöta kula.		
Måndag 13 maj	Tisdag 14 maj	Onsdag 15 maj	Torsdag 16 maj	Freitag 17 maj	Lördag 18
Prov i SO Skriv in de nya orden i religion på ordkort Läs sidorna om flodkulturer en gång Räkna fem tal i matteboken 4	Läs sidorna om flodkulturer och svara på frågorna Öva 10 minuter på de nya orden i religion Öva glosorna i engelska	Veckotest Läs 5 sidor i novellen Hiwa	Läs igenom biologi-anteckningarna Skriv glosorna i engelska tre gånger Räkna fem tal i matteboken Öva 10 minuter på orden i religion	Titta på nyheterna i SVT Språkplay Repetera grammatikuppgifterna i SVA Öva 10 minuter på orden i religion	Räkna fem tal i matteboken Repetera orden Räkna fem tal i matteboken
					5

Figur 6. Planeringsuppslaget, modelltext

2.1.1 ERFARENHETER OCH GRUND FÖR REVIDERINGAR

I de successiva revideringarna har planeringsdelen i kalendern både förenklats och förtydligats. I den första versionen tog måldelen upp ett helt uppslag. Där skulle eleverna skriva både vad och hur de skulle lära sig samt viktiga datum i samband med det. Kalendersidan följde först på nästa uppslag. Detta skapade förvirring hos eleverna. De kunde inte avgöra vad som skulle skrivas in i måldelen och vad som hörde hemma i kalenderdelen. I revideringen har *hur*-frågan tagits bort som en separat del och kalenderdelen ligger numera på samma uppslag som måldelen, vilket gör att eleverna på ett smidigare sätt kan "översätta" veckomålen (*vad?*) till konkreta aktiviteter (*hur?*) vilka kan formaliseras i kalenderdelen. *Hur*-frågan har dessutom fått större vikt vid utvärderingen (se 2.2). Denna revidering medförde också att mer utrymme frigjordes för veckomålen, något som eleverna hade efterfrågat.

Behovet av stöttande modelltexter blev tydligt redan vid första implementeringen och sådana skrevs vid första revideringen (Figur 6). Vid andra revideringen anpassades språket ytterligare så att det bättre skulle motsvara elevernas verklighet ute på skolorna.

2.2 Utvärderingssidorna

Efter planeringsuppslaget följer utvärderingsuppslaget för samma vecka. På den vänstra sidan finns kryssfrågor och på den högra sidan ställs öppna frågor till eleverna (Figur 7).

Vecka 34 Utvärdering

Jag har haft med penna och anteckningsblock:

☐ till varje lektion ☐ då och då ☐ aldrig

Jag har haft med dator och rätt lärobok:

☐ till varje lektion ☐ då och då ☐ aldrig

På lektionerna har jag antecknat:

☐ i anteckningsblock ☐ jag har fotograferat tavlan
☐ på datorn ☐ ingenting

Jag har gjort läxor i:

☐ mer än 10 timmar ☐ 5-10 timmar ☐ 2-5 timmar ☐ högst 1 timme

Jag har studerat hemma i:

☐ mer än 10 timmar ☐ 5-10 timmar ☐ 2-5 timmar ☐ högst 1 timme

Jag har läst:

- lärobokstext: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig
- bok: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig
- tidning: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig
- mina anteckningar: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig
- _____: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig

Jag har missat:

☐ inga lektioner ☐ 1-2 lektioner ☐ 2-5 lektioner ☐ mer än 5 lektioner

Om jag har varit frånvarande, hur har jag tagit reda på vad jag har missat?

☐ jag tittade i planeringen ☐ jag frågade mina kamrater
☐ jag frågade läraren ☐ jag gjorde ingenting

34

Utvärdering Vecka 34

Det viktigaste jag lärt mig den här veckan är:

Det svåraste den här veckan har varit:

Det roligaste den här veckan har varit:

Har jag fått återkoppling på någon examination eller inlämning? Hur har det gått?

Nästa vecka ska jag:

Annat jag vill kommentera:

35

Figur 7. Utvärderingsuppslaget

De olika frågorna på den vänstra sidan försöker sätta fingret på elevens egna arbetsinsatser och rutiner (Hur ser elevens närvaro i skolan ut? Hur väl förberedd är eleven inför lektionerna? Hur mycket tid avsätts till skolarbete, läxor och läsning?) och elevens resultat (måluppfyllelse). Utöver denna kvantitativa självbedömning är syftet – särskilt med den högra utvärderingssidan – att eleven ska utveckla metakognitiva förmågor genom att reflektera över sitt eget lärande, sin motivation och studieteknik i kvalitativa termer.

Kryssfrågorna möjliggör en snabb och systematisk uppföljning, medan de öppna frågorna dels kräver mer reflektion av eleven, dels ställer högre produktiva språkliga krav. Uppdelningen gör att utvärderingsdelen kan användas av olika elevgrupper med skilda språkkunskaper i svenska. Elever med ett mer begränsat språk kan utvärdera veckan med hjälp av kryssfrågorna och så småningom skriva egna korta texter som svar till de reflekterande frågorna till höger. Vid tidsbrist under vissa veckor kan alla elever åtminstone göra en snabb utvärdering genom att svara på kryssfrågorna.

Även till utvärderingsuppslaget har modelltexter tagits fram (se Figur 8).

Utvärdering Vecka 20

Jag har haft med penna och anteckningsblock:
☒ till varje lektion ☐ då och då ☐ aldrig

Jag har haft med dator och rätt lärobok:
☐ till varje lektion ☒ då och då ☐ aldrig

På lektionerna har jag antecknat:
☒ i anteckningsblock ☐ jag har fotograferat tavlan
☒ på datorn ☐ ingenting

Jag har gjort läser i skolan:
☐ mer än 10 timmar ☒ 5-10 timmar ☐ 2-5 timmar ☐ högst 1 timme

Jag har gjort läser hemma:
☐ mer än 10 timmar ☒ 5-10 timmar ☐ 2-5 timmar ☐ högst 1 timme

Jag har läst:
 • lärobokstext: ☐ varje dag ☒ då och då ☐ aldrig
 • bok: ☐ varje dag ☒ då och då ☐ aldrig
 • tidning: ☐ varje dag ☒ då och då ☐ aldrig
 • mina anteckningar: ☒ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig
 • bloggar: ☐ varje dag ☐ då och då ☐ aldrig

Jag har missat:
☐ inga lektioner ☒ 1-2 lektioner ☐ 3-5 lektioner ☐ mer än 5 lektioner

Om jag har varit frånvarande, hur har jag tagit reda på vad jag har missat?
☒ jag tittade i planeringen ☒ jag frågade mina kamrater
☒ jag frågade läraren ☐ jag gjorde ingenting

Utvärdering Vecka 20

Det viktigaste jag lärt mig den här veckan är:
 Jag tycker det viktigaste handlade om genetik och arv i biologi. Vi lärde oss om hur generna påverkar vilka vi blir.

Det svåraste den här veckan har varit:
 Provet i historia. Man skulle skriva mycket och det var svårt. Texten i boken var svår att förstå, men lektionerna var lättare. Det är svårt att planera hur man ska plugga till ett prov.

Det roligaste den här veckan har varit:
 Lektionen i SVA där vi fick argumentera för och emot mobiler i klassrummet. Vi fick diskutera i grupp och jag pratade mycket.

Har jag fått återkoppling på någon examination eller inlämning? Hur har det gått?
 Jag har fått tillbaka ett veckotest och ett matteprov. Veckotestet gick bra – jag fick bättre resultat på dikten och på grammatik än förra gången. Matteprovet gick inte så bra, men läraren sa att jag är på god väg. Nästa vecka ska jag:
 När jag repeterar orden ska jag skriva meningar där orden ingår och läsa texten med orden flera gånger. Jag vill också fråga läraren om tips på hur man kan öva på att använda orden.
 Jag ska gå till biblioteket i stället för att plugga hemma.
 Annat jag vill kommentera:
 Novellen vi läser i SVA är intressant.

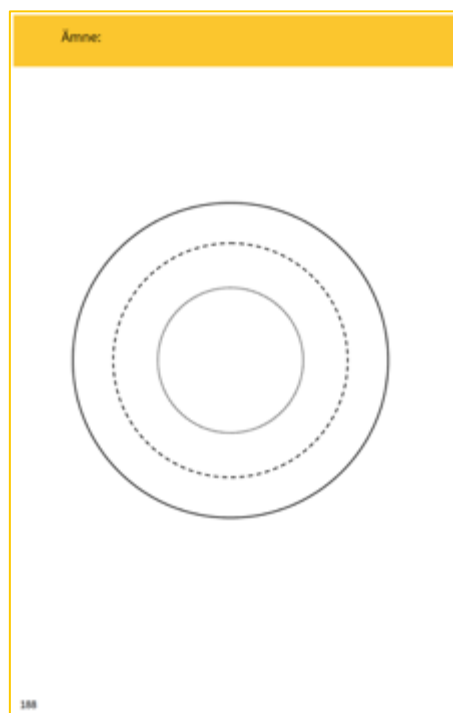
Figur 8. Utvärderingsuppslaget, modelltext

2.2.1 ERFARENHETER OCH GRUND FÖR REVIDERINGAR

Frågeformuleringarna i utvärderingsdelen har förenklats och renodlats genom de successiva revideringarna. Den första versionen innehöll endast öppna frågor, vilket innebar en alltför hög tröskel för många elever på projektskolorna. Dessutom saknades modelltexter till den. De kryssfrågor som hade lagts till redan vid första revideringen stöttade inte bara elever med begränsade språkkunskaper i svenska, utan var till hjälp för alla elever att reflektera systematiskt över sina arbetsinsatser. Formuleringen av de öppna frågorna förenklades och konkretiserades för att rikta elevernas uppmärksamhet mot en aspekt i taget och därmed sänka trösklarna. Exempelvis togs frågan *"Vilka mål har jag uppnått?"* bort och frågan *"Vad har gått bra/mindre bra den här veckan? Förklara"* delades upp i en prestationsaspekt (*"Har jag fått återkoppling på någon examination eller inlämning? Hur har det gått?"*) och en motivationskomponent (*"Vad har varit intressant/ointressant, roligt/tråkigt, lätt/svårt? Förklara"*). Denna sista formulering delades i den senaste revideringen upp i flera: *"Det viktigaste jag lärt mig den här veckan är:"*, *"Det svåraste den här veckan har varit:"*, *"Det roligaste den här veckan har varit:"* (se Figur 8).

2.3 Bedömningscirkarna

Förutom veckoöversikterna ger kalendern en möjlighet att skaffa sig en samlad överblick över en kurs eller ett arbetsmoment i form av så kallade bedömningscirklar (Figur 9). Ringarna (inifrån och utåt) föreställer elevens lärandeprogression och ska färgläggas eller skuggas allteftersom eleven uppnår de olika målen i ämnet. Syftet är att dokumentera och således synliggöra elevens progression i ämnet, vilket ska främja elevens medvetenhet om var hon/han befinner sig och om vart hon/han är på väg. Dessutom kan bedömningscirkarna underlätta den formativa återkopplingen till exempel vid avstämningar med ämnesläraren och utvecklingssamtalen med mentorn.



Figur 9. Bedömningscirkel

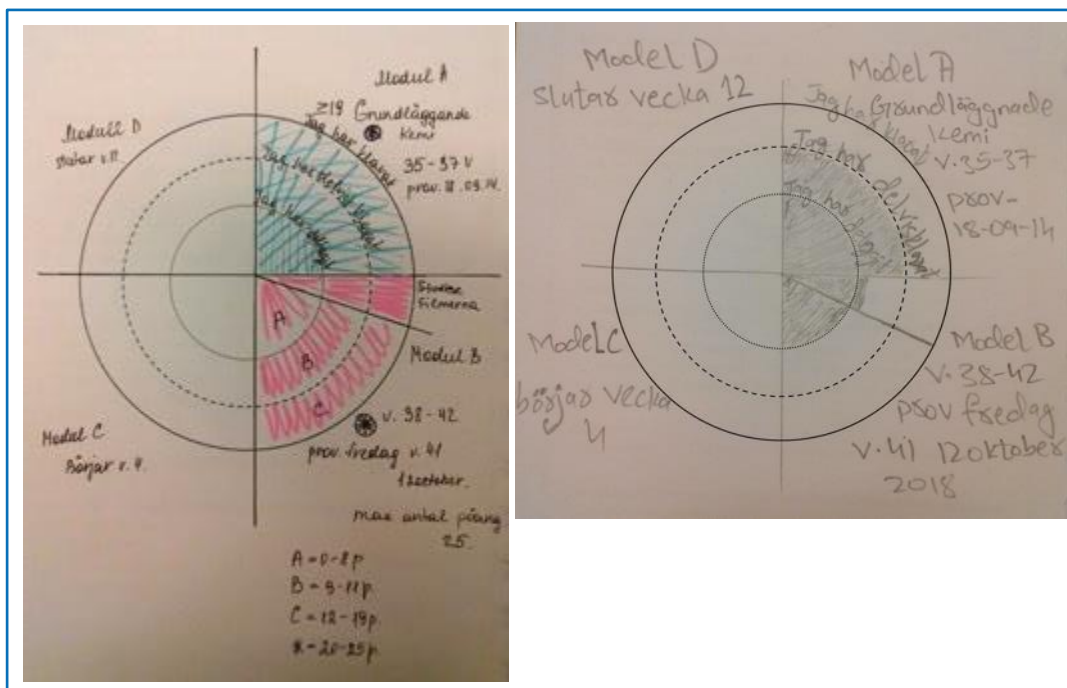
Studiekalendern innehåller fler än tjugo sådana bedömningscirklar, så att varje lärare kan välja att använda en eller flera till sitt ämne. Cirkelarna är med avsikt tomma så att varje lärare kan anpassa både indelningen av cirkeln och benämningen på ringarna. Läraren kan till exempel benämna ringarna efter betygsnivå (E, C respektive A), grundskolenivå (låg-, mellan- respektive högstadienivå) eller någon egen skiktning.

Bedömningscirkeln kan representera en hel kurs och delas in i de olika moment som utgör kursen. Exempelvis är SO- och NO-ämnena indelade i fyra moment eller så kallade moduler i *Intensivsvenskas* ämnesplaneringar. Dessa moduler kan med fördel utgöra delar i cirkeln. I svenska och engelska kan läraren välja en indelning i enlighet med de fyra färdigheterna (lyssna, tala, läsa, skriva). När läraren planerar flera stora moment i sitt ämne kan flera bedömningscirklar användas i stället och varje cirkel motsvarar då ett moment bestående av flera olika delmoment.

2.3.1 BEDÖMNINGSCIRKLAR I PRAKTIKEN

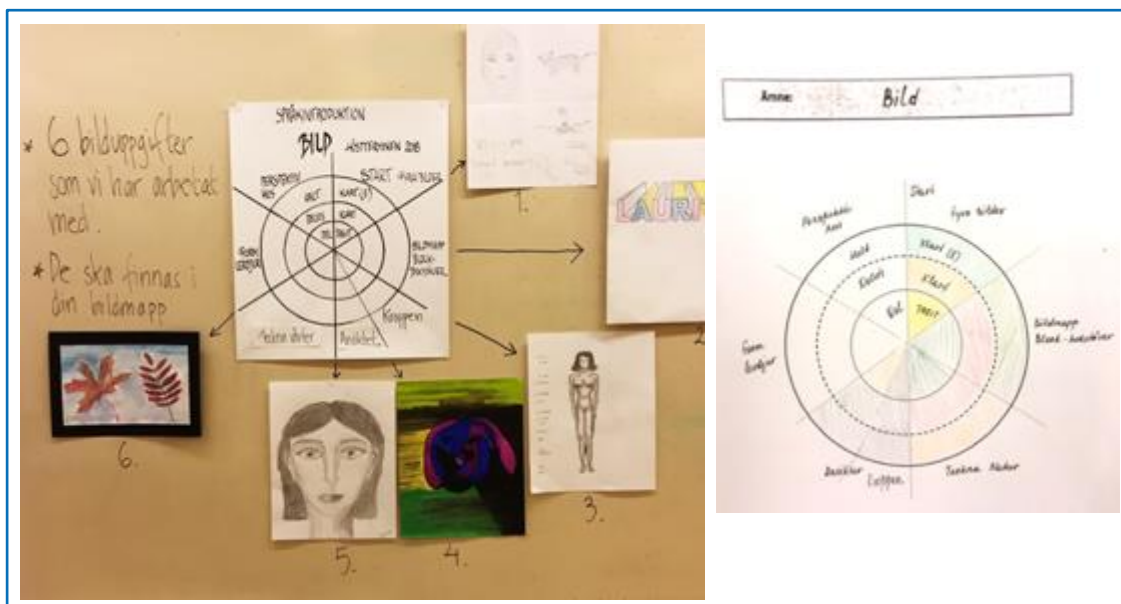
Ett exempel på en fyrfältare som representerar hela ämnet visas i Figur 10 nedan. Två elever har fyllt i bedömningscirkelarna i kemi då hälften av kursen har gått. Cirkeln är indelad i modulerna A, B, C och D (Observera att eleverna har svårigheter med stavningen av ordet "modul"). Titeln och längden på modulerna (i form av undervisningsveckor) antecknades bredvid, och även provdatum. Ringarna föreställer olika prestationsnivåer. Läraren har valt benämningen

”deltagit”, ”delvis klarat” och ”klarat” till den inre, mellersta respektive yttre ringen. Det är läraren som gör bedömningen om hur långt eleven har kommit i sin kunskapsutveckling. I vissa fall kan resultatet på ett prov (i form av poäng) användas som underlag för att fylla i bedömningscirkelarna. För att färglägga de olika ringarna har poänggränser fastställts av läraren (Figur 10 till vänster). Modul B är i sin tur uppdelad: den ena delen fylls i efter provresultatet och den andra delen gäller en läxa som eleverna har fått (i detta fall titta på tre filmer på studi.se och göra de tillhörande quizen). De olika ringarna skuggas i detta fall enligt antalet quiz eleverna har klarat.



Figur 10. Bedömningscirklar, exempel från kemi

I Figur 11 nedan följer ett exempel från bildämnet. Läraren har satt upp en bedömningscirkel (den vänstra bilden) i klassrummet för att synliggöra de olika uppgifter som eleverna ska göra under kursen. Eleven fyller i sin egen bedömningscirkel (den högra bilden) i sin studiekalender allteftersom uppgifterna blir klara. Det är läraren som i avstämning med eleven gör bedömningen huruvida eleven ”har klarat” uppgiften innan denna färglägger den yttre ringen i bedömningscirkeln.



Figur 11. Bedömningscirkclar, exempel från bildämnet

2.3.2 ERFARENHETER MED BEDÖMNINGSCIRKLARNA

Användningen av bedömningscirkklarna har utvecklats under implementeringsåren. Varje lärare har fått tänka ut på vilket sätt ämnet kan representeras med hjälp av en eller flera cirklar samt hur detta ska kommuniceras till eleven. Diskussioner har förts inom ämneslärargrupper och arbetslag för att komma fram till modeller som på ett tydligt och relativt enkelt sätt kan förmedla ämnets specifika innehåll och struktur. Eleverna har visat sig allmänt positiva till bedömningscirkklarna. Dels tydliggör de ämnets struktur, dels hjälper de till att synliggöra elevens progression även när kraven för godkänd inte är uppfyllda.

2.4 Resultat på veckotester

Projektet Intensivsvenska har en särskild satsning riktad mot ordförrådsutveckling (se projektdokumentet Ordförråd och skolspråk, Lim Falk m.fl. 2020). Eleverna får med jämna mellanrum (ca varannan vecka) ett antal ord som en

[illegible]

Figur 12. Veckotestresultat

ämneslärare väljer ur en lärobokstext. Texten ska behandlas i ämnesundervisningen och eleverna har en till tre veckor på sig att lära sig orden både passivt och aktivt. De ska kunna stava, uttala och böja orden samt använda dem i meningar. Detta testas genom så kallade veckotester (se projektdokumentet Manual för veckotest av Majchrowska et al. 2020) som genomförs med samma mellanrum (ca varannan vecka). När återkoppling på veckotestet ges för eleven in resultaten i en sammanställningstabell (se Figur 12) som finns i studiekalendrarna.

Namnet på testernas delar har lämnats tomt så att de olika projektskolorna kan anpassa veckotesterna efter behov och intresse.

Förutom att dokumentera resultatet på veckotesterna (Hur många ord stavade/böjde jag rätt?) önskade lärarna på projektskolorna utveckla en självbedömningsmatris som skulle hjälpa eleverna att identifiera utvecklingsområden (t.ex. systematiska fel i substantivböjning, förväxling mellan olika vokalljud). Med tanke på hur viktig självbedömning är för studiemedvetenheten (se 1.1.2) är detta ett naturligt utvecklingsområde.

2.5 Resultat på prov och andra examinationer

Studiekalendern innehåller ytterligare en sammanställningstabell för att föra in resultat på prov och andra examinationer i alla ämnen (se Figur 13). Denna tabell fungerar som ett komplement till bedömningscirkelarna och stöttar eleven vidare med sin dokumentation av prestationer och uppföljning av lärandeprogressionen.

Resultat på prov och andra examinationer		
	Vecka	Resultat
Svenska/SVA		
Matematik		
Engelska		

	Vecka	Resultat
Ämne:		
Ämne:		
Ämne:		

Figur 13. Sammanställning prov och examinationer

3 Studiekalendern och undervisningspraktiken

Samlade erfarenheter på projektskolorna har gett grundförutsättningarna för framgångsrik användning av studiekalendern. Nedan följer först en övergripande beskrivning av framgångsfaktorerna. Därefter följer konkreta, handfasta tips för organisation och arbete i klassrummet.

3.1 Förutsättningar för framgång

Studiekalendern kräver invänjning och rutiner. Eleverna måste skolas in i arbetet och behöver tid och upprepning för att inse vinsterna. Att skriva i kalendern är inte bara en träning i planering och självskattning, utan det är också en andraspråksträning som kräver ansträngning. Elever med kort skolgång har störst behov av studiekalendern. Samtidigt är det just dessa elever för vilka svårigheterna är som störst när det till exempel gäller att utvärdera sina arbetsinsatser och att reflektera över sitt lärande i skrift. Det behövs stöttning under lång tid och lektionstid måste avsättas, gärna regelbundet, för att den initiala trögheten ska kunna passeras. Att skapa återkommande rutiner frigör energi så att eleverna kan fokusera på själva innehållet, det vill säga planerings- och utvärderingsarbetet. Utöver en regelbunden tid på schemat för att arbeta med studiekalendern kan extratid med fördel avsättas i början på läsåret – detta för att jobba med modelltexterna och ordförrådet i studiekalendern samt att genomtänkt träna på att formulera sig i utvärderingsdelen.

Samsyn inom arbetslaget är viktigt för att nöta in sådana rutiner, som till exempel kan handla om att alla ämneslärare börjar veckan med att formulera veckomål och att de med jämna mellanrum har avstämningar med bedömningscirkelarna som underlag. Av läraren kräver detta att kursen och dess delområden eller delmoment planeras med god framförhållning och struktureras på ett sådant sätt att den kan överblickas i en eller flera bedömningscirkel. Läraren behöver också konkretisera lärandemålen så att de blir tydliga för eleverna och så att de kan skrivas in som veckomål. I båda fallen är ämnesplaneringarna till stor hjälp, eftersom de delar in undervisningsstoffet i avsnitt (moduler) och formulerar lärandemål på veckonivå.

Ett vanligt förekommande problem är att eleverna glömmer sina studiekalendrar hemma eller i skåpet. Om kalendern utgör ett upprepat inslag i de olika ämnena påminns eleverna om vikten av att ha med sig den till undervisningen (på samma sätt som det är viktigt att ha med datorn, läroboken, penna, mm.). Alternativt kan man bestämma att kalendrarna ska förvaras i hemklassrummet (om sådant finns). Nackdelen är i så fall att eleverna inte har den till hands när de ska planera sin arbetstid hemma. En möjlig lösning kan vara att eleverna fotograferar aktuella sidor innan de går hem.

3.2 Att organisera arbetet med studiekalendern

En framgångsfaktor för arbetet med studiekalendern är samordning på skolnivå och arbetslagsnivå. Alla lärare i arbetslaget behöver skapa en rutin för att kommunicera veckomålen till eleverna. Rutinen ska helst se likadan ut i alla ämnen, till exempel första lektionen i veckan. Utöver det är det önskvärt att öronmärka tid i schemat för arbetet med utvärderingen. Det har visat sig svårt att få eleverna att utvärdera i alla ämnen separat, främst på grund av tidsbrist. Man kan gärna lägga in en schemaposition för detta på fredagar för att då reflektera över hur arbetet har varit i de olika ämnena under den gångna veckan.

Vilken lärare som leder utvärderingsarbetet behöver bestämmas i samband med tjänstefördelning. Det kan vara en SVA-lärare, mentorn eller en annan pedagog som får detta ansvar i sin tjänst. Alla lärare i arbetslaget behöver dock avsätta tid för att formulera veckomålen och planera för bedömningscirkeln.

En relevant fråga att diskutera inom arbetslaget och eventuellt med eleverna är var studiekalendrarna ska förvaras (se ovan). Att ha dem i hemklassrummet kan hjälpa elever som har svårt att hålla ordning på sitt studiematerial men begränsar samtidigt möjligheten att använda kalendern hemma eller i andra undervisningssalar.

En annan diskussionspunkt är vem som läser kalendern. Ska en eller olika lärare ta in kalendrarna regelbundet och kommentera? Alternativt läsa stickprov i klassrummet medan eleverna skriver utvärderingen? Viktigt här är att eleverna informeras tydligt om vad som gäller.

3.3 I klassrummet – metodik

3.3.1 ATT BÖRJA ANVÄNDA STUDIEKALENDERN

Här är några tips när du introducerar studiekalendern till din elevgrupp:

- låt eleven göra studiekalendern personlig
- arbeta aktivt med ordförrådet i kalendern
- arbeta med modelltexterna

Att eleven känner att den äger studiekalendern är en viktig förutsättning för en upprepad och lyckad användning. Du kan med fördel låta eleven göra första sidan personlig, med färgpennor, klistermärken, bilder, osv.

Kommunicera tydligt till eleverna vilka förväntningar och rutiner arbetslaget har enats om (ev. i samråd med eleverna), till exempel var kalendern förvaras samt vem som har rätt att läsa den och hur ofta.

Första gången eleverna använder studiekalendern är det värdefullt att lägga ner tid och fokus på formuleringarna i kalendern. "Veckans ord" (se Ordförråd och skolspråk) kan i början av läsåret väljas ur studiekalendern, både från frågeformuleringarna och modelltexterna. SVA-läraren kan mer specifikt arbeta med modelltexterna och stötta eleverna i skrivandet av de öppna frågorna i utvärderingen.

3.3.2 ATT ARBETA MED MÅLFÖRMULERING OCH PLANERINGSSIDORNA

Planeringssidorna har beskrivits ovan i 2.1. Här följer några tips inför arbetet med dem:

- avsätt regelbunden tid i varje ämne, till exempel vid första lektionen i veckan
- formulera konkreta och aktiva mål:
 - vad ska eleven göra under veckan?
 - vad ska eleven kunna göra i slutet av veckan?
- ge eleven tid att skriva ner målen i kalendern
- låt eleven skriva in viktiga händelser i kalenderdelen, såsom inlämningar och prov

Läraren behöver ha tillräcklig framförhållning för att kunna formulera lämpliga veckomål som kan kommuniceras till eleverna i början av veckan. I ämnesplaneringarna finns det förslag på veckomål och ibland även på lektionsmål. Målen ska gärna vara så konkreta och uppföljningsbara som möjligt.

Ett vanligt arbetssätt är att läraren skriver upp mål på tavlan och eleverna skriver av i sina kalendrar. Detta kan kräva olika mycket tid beroende på elevernas skrivvana. Till elever med begränsad skrivvana kan läraren i början dela ut papperslappar med målen på, vilka kan klistras in i kalendern. Så småningom går man över till att eleven skriver in målen själv. Med elever som har lång skolbakgrund och gedigna kunskaper i svenska kan man tillsammans formulera veckomål, exempelvis i slutet av en lektion: "Vilka mål tror ni vi hade med den här lektionen?"; "Vad är det viktigaste ni skulle lära er idag?".

Läraren kan förklara och förtydliga innebörden i lärandemålen, till exempel genom att fokusera på verb som *resonera*, *dra slutsatser*. Eleverna kan uppmuntras att reflektera över målen, till exempel huruvida de tror att målen är lätta eller svåra att uppnå.

3.3.3 ATT ARBETA MED UTVÄRDERINGSSIDORNA

Utvärderingssidorna har beskrivits ovan i 2.2. Här är några tips inför arbetet med dem:

- avsätt regelbunden tid till utvärdering varje vecka, till exempel på mentorstiden eller på en SVA-lektion
- låt eleven rutinmässigt svara på kryssfrågorna och jämföra svaren med tidigare veckor
- stötta eleven med de öppna frågorna både språkligt och innehållsligt:
 - vad betyder det konkret ”att plugga mer”?
 - vad betyder det konkret ”att plugga bättre”?

Med utgångspunkt i de nedskrivna veckomålen utvärderar eleven veckan som gått. En framgångsfaktor är att eleverna gör utvärderingen regelbundet, till exempel i slutet av veckan på en fast schemaposition och under ledning av en pedagog, till exempel SVA-läraren eller mentorn.

Kryssfrågorna (vänstra sidan i utvärderingsuppslaget) kräver förhållandevis lite tid att fylla i. Vid tidsbrist kan man etablera en rutin där eleverna varje vecka fyller i denna del och med glesare mellanrum ger sig på de öppna frågorna. Elever som har begränsade språkkunskaper i svenska kan redan med stöd i kryssfrågorna komma långt i reflektionen över sina arbetsinsatser. De behöver dock mer stöttning med att besvara de öppna frågorna. Detta kan göras bland annat med hjälp av modelltexterna.

Med utgångspunkt i de öppna frågorna reflekterar eleverna över kvalitén på resultat och över processer. Utrymmet kan också användas för summering av ny kunskap, till exempel att eleven har lärt sig hur texttypen krönika är uppbyggd. Utifrån den gångna veckans mål kan eleverna uppmanas att skriva vad de vill tänka på inför den kommande veckan, reflektera över vad man gjort mindre bra och vad man vill bli bättre på. Alla elever gynnas av regelbundna diskussioner i helklass om vilka strategier man kan använda sig av för att komma längre och nå målen. Läraren kan med fördel samla och lyfta de strategier som eleverna i klassrummet förfogar över och ge ytterligare exempel på användbar studieteknik.

Alla lärare får gärna arbeta med utvärderingssidorna men av tidsskäl kan detta vara svårt att genomföra. Särskilda moment som till exempel involverar mindre vanliga arbetssätt eller ämnesövergripande temaarbeten kan ge goda tillfällen för särskild utvärdering.

3.3.4 ATT DOKUMENTERA OCH FÖLJA UPP ELEVENS PROGRESSION

Studiekalendern innehåller två verktyg för att dokumentera elevens kunskapsutveckling i ett längre tidsperspektiv än veckovis: bedömningscirkelar och sammanställningstabeller.

Bedömningscirkelarna är tänkta att synliggöra elevens progression under ett arbetsmoment eller en hel kurs. Olika sätt att använda bedömningscirkelarna har beskrivits ovan i 2.3. Här följer några praktiska tips:

- dela in bedömningscirkeln i början av läsåret
 - vilken indelning är meningsfull i ditt ämne?
 - ska du ha en eller fler bedömningscirkelar?
- namnge ringarna:
vilken nivå motsvarar de i ditt ämne och din grupp?
- sätt gärna upp en plansch med cirkeln i klassrummet
- låt eleverna fylla i cirkeln vid varje avstämning enligt dina instruktioner, till exempel efter prov/examination
- använd som underlag vid utvecklingssamtal

Att överblicka kursen i form av en bedömningscirkel hjälper eleverna att förstå ämnets olika moment och kraven som ställs. Tillsammans med veckomålen är bedömningscirkelarna ett formativt redskap som preciserar ämnets struktur och synliggör både mål och vägen dit. Indelningen av cirkeln behöver således anpassas efter ämnets innehåll och struktur. Att bestämma sig för ett visst format kräver reflektion och framförhållning av läraren. Här kan modulerna i ämnesplaneringarna fungera som utgångspunkt.

Läraren kan med fördel sätta upp en plansch med en förstorad bild av bedömningscirkeln i klassrummet. Planschen ger då en överblick av planeringen med de olika moment som kursen består av och viktiga datum.

Eleven fyller under kursens gång i sin egen bedömningscirkel i kalendern enligt lärarens anvisningar. Detta moment fyller en viktig formativ funktion: Att eleven är aktiv i dokumentationen underlättar förståelsen för vilka framgångar hon/han gjort men också vilka delar som återstår att jobba med eller ta igen. Trots att eleven kanske inte når godkänt i ämnet eller arbetsmomentet kan en förståelse av progressionen utvecklas och eleven kan få en uppfattning av sin nuvarande prestationsnivå med hjälp av bedömningscirkeln. Denna medvetenhet kan förstärkas genom att kalendern utgör ett underlag både för avstämningssamtal med undervisande lärare och för utvecklingssamtal med mentorn.

I sammanställningstabellerna skriver eleven ner sina resultat på de olika examinationerna. Studiekalendern innehåller två sorters sammanställningstabeller: en för resultaten på veckotesterna (ordtesterna, se 2.4 samt dokumentet "Manual för veckotester") och en för resultaten på prov och andra examinationer i de olika ämnena (se 2.5).

- uppmuntra eleverna att skriva in sina resultat (i någon form) i sammanställningstabellerna när de får återkoppling på någon examination

Sammanställningstabellerna fungerar som ett komplement till bedömningscirkuläerna; det handlar om olika sätt att dokumentera elevens kunskapsutveckling. Tabellerna innehåller tomma rutor/rader, vilka eleven kan använda för att sammanfatta sitt resultat eller för att översätta det till en begriplig form om resultatet inte angetts i summativ form av läraren (t.ex. poäng eller betygssteg). I och med att eleven dokumenterar sina studieresultat i tabellerna finns möjligheten att jämföra aktuella resultat med tidigare prestationer och därmed utvärdera arbetsinsatser och progression. På så sätt fyller sammansställningstabellerna en formativ funktion: de hjälper elevens självreflektion och bidrar till den individuella utvecklingen av studiemedvetenhet.

3.4 Effekter av satsningen på studiemedvetenhet

Intensivsvenskas satsning på studiemedvetenhet har utvärderats vid två tillfällen, i slutet av läsåret 2018/2019 och i slutet av läsåret 2019/2020.

Första utvärderingen omfattade både lärare och elever i projektklasserna på Nacka gymnasium, Södra Latins gymnasium och Morabergs studiecentrum. Utvärderingen genomfördes dels i enkätform, dels i form av intervjuer. I enkäterna fick lärare och elever svara på frågor om hur, när och hur ofta de använde studiekalendrarna samt uppskatta hur stor effekt denna satsning hade haft på olika områden, såsom planering, stress, måluppfyllelse, studiemedvetenhet och studieteknik. Intervjuerna kretsade kring samma frågor och syftade till att bredda och fördjupa bilden av enkätsvaren.

Enkätsvaren visade att användningen av studiekalendrarna var utbredd (72 % av lärarna och 86 % av eleverna). Studiekalendern uppgavs vara elevernas viktigaste verktyg för att arbeta med studieteknik. De flesta eleverna hade inte arbetat med sin studieteknik på annat sätt. Studiekalendern hade varit ett stöd till eleverna på flera sätt: De tyckte att studiekalendern hade hjälpt dem att förstå målen med undervisningen (77 %), att planera sin tid (70%), att lära sig bättre (65 %) och att klara kurserna (58 %). Även lärarna upplevde att studiekalendern hade gjort undervisningen tydligare, mer systematisk och strukturerad. De tyckte sig se att

29

studiekalendern hade gjort eleverna medvetna om det egna ansvaret för sitt lärande. Några lärare lyfte att studiekalendern hade synliggjort lärandet för eleverna och hjälpt en del elever att skapa struktur.

Intervjuerna visade att studiekalendern uppskattades av många elever, med motiveringen att den tydligt visar vad som förväntas och också ger en tydlig struktur till skolarbetet. Elever med flerårig skolbakgrund från sina hemländer hade mest användning för studiekalendern och var mest positiva till den. Bland eleverna med kortare skolbakgrund fanns det några som upplevde studiekalendern som onödig, eller som ett onödigt problem i vardagen, men också andra som lyfte tydligheten i kalendern och uppskattade den fasta, återkommande rutinen i arbetet med studiekalendern. Lärarens inställning till och regelbundna användning av kalendern tycktes vara en viktig faktor för att en positiv attityd ska kunna utvecklas till den i en klass.

Den andra utvärderingen som genomfördes i slutet av läsåret 2019/2020 var bredare och omfattade hela *Intensivsvenskamodellen*⁷. Undervisande lärare på projektskolorna⁸ fick svara på en digital enkät som följdes av fördjupade diskussioner i fokusgrupper. 89 % av de deltagande lärarna (n=82) tyckte att skolans samverkan med Intensivsvenska hade haft en viss eller stor effekt på elevernas studiemedvetenhet. 23 % av lärarna uppgav att elevernas studiemedvetenhet hade utvecklats i stor utsträckning. I fokusgruppssamtalen lyftes de tydliga veckomålen och studiekalendrarna som viktiga bidrag av *Intensivsvenska*. Dessa inslag, som anses vara ”en tydlig vinst”, vill skolorna gärna fortsätta använda och vidareutveckla.

Ett sådant utvecklingsområde är digitaliseringen av studiekalendern, vilket bland annat motiveras av att en del elever inte lyckas hålla ordning på sin fysiska studiekalender och att det digitala innehållet är tillgängligt både från skolan och hemifrån samt att man skulle kunna utnyttja etablerade digitala kalenderfunktioner såsom påminnelser och bläddring mellan vecko-, månads- och helårsvy. Digitaliseringen av veckomålen hade påbörjats i några skolor genom att lärarna lägger upp dem på skolans digitala lärplattform. I och med Covid-19-pandemin och den utbredda distansundervisningen för elever i gymnasieåldern har studiekalenderns digitalisering kommit att få hög prioritet.

Ett annat utvecklingsområde rör själva arbetsfördelningen i lärarlaget, främst vad gäller utvärderingsdelen i kalendern. Vilken lärare som leder utvärderingsarbetet

⁷ För mer information om helheten och delarna i *Intensivsvenskamodellen*, se www.intensivsvenska.se

⁸ Nacka gymnasium i Nacka kommun, Södra Latins gymnasium i Stockholms kommun, Morabergs studiecentrum i Södertälje, Jenny Nyströmsskolan i Kalmar, IM Jacobsskolan i Hässleholm och Norra Sorgenfri gymnasium i Malmö.

varierar mellan skolorna (mentor, sva-lärare eller andra ämneslärare) och det påverkar till exempel vilket fokus som utvärderingen tar (inte sällan är det den ansvarige lärarens ämne). Den enskilda lärarens inställning till arbetet med studiekalendrarna tycks också påverka elevernas motivation och systematik i användningen av kalendern. Eftersom arbetet med studiekalendrarna engagerar många lärare och elevens hela skolgång består utmaningen i att utarbeta ett fungerande, välförankrat och hållbart arbetssätt i läraryrket, inte minst med tanke på tidspressen på språkintruktionsprogrammet.

Även om användningen av studiekalendrarna kräver en del organisation och tid är lärarna i fokusgrupper överlag positiva och upplever att elevernas studiemedvetenhet har ökat, vilket överensstämmer med enkätsvaren. Lärarna upplever att eleverna utvecklat ett visst metaperspektiv på sitt lärande. Fler elever lyckas se kopplingen mellan egen arbetsinsats och studieresultat. Vidare tycks eleverna i större utsträckning kunna både problematisera sina förväntningar när det gäller att nå betyg så fort som möjligt och uppskatta var de befinner sig i relation till målen. Denna effekt kan bero på fler faktorer än endast studiekalendrarna, inte minst den kombination av tydlighet och struktur som *Intensivsvenskamodellen* eftersträvar (se Inledningsavsnittet till ämnesplaneringarna).

4 Litteratur

Bandura, Albert & Dale H. Schunk. 1981. Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology* 41 (3): 586–98.

Black, Paul & Dylan Wiliam. 1998. Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7–74.

Butler, Ruth. 1988. Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology* 58 (1): 1–14.

Christodoulou, Daisy. 2016. *Making Good Progress? The Future of Assessment for Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Duckworth, Angela Lee & Martin Seligman. 2005. Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science* 16 (12): 939.

Duckworth, Angela Lee, Heidi Grant, Benjamin Loew, Gabriele Oettingen & Peter M. Gollwitzer. 2011. Self-regulation Strategies Improve Self-discipline in Adolescents: Benefits of Mental Contrasting and Implementation Intentions. *Educational Psychology* 31 (1): 17–26.

- Dweck, Carol S. 2008. *Mindset – the new psychology of success*. New York: Ballantine Books.
- Farrington, Camille A., Melissa Roderick, Elaine Allensworth, Jenny Nagaoka, Tasha Seneca Keyes, David W. Johnson & Nicole O. Beechum. 2012. *Teaching Adolescents to Become Learners. The Role of Noncognitive Factors in Shaping School Performance: A Critical Literature Review*. Chicago: The University of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- Fontana, David & Margarida Fernandes. 1994. Improvements in Mathematics Performance as a Consequence of Self-Assessment in Portuguese Primary School Pupils. *British Journal of Educational Psychology* 64 (3): 407–17.
- Hattie, John & Helen Timperley. 2007. The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1): 81–112.
- Hattie, John. 2012. *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & kultur.
- Håkansson, Jan & Daniel Sundberg. 2012. *Utmärkt undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & kultur.
- Jording, Jens. 2019. *Språkinstruktionen och kunskapsuppdraget. Skolan som sociopedagogisk arena för nyanlända elever*. Gymnasie- och vuxenutbildningsförvaltningen, Malmö stad.
- Liljeqvist, Björn. 2006. *Plugga smart och lär dig mer!* Lund: Studentlitteratur.
- Lim Falk, Maria, Carmen Galián Barrueco, Tomas Riad, Margareta Majchrowska & Helena Bani-Shoraka. 2020. *Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 15. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Lim Falk, Maria, Helena Bani Shoraka & Tomas Riad. 2018. Man kan leda en häst till vatten men inte tvinga den att dricka. *Lisetten*, no. 3: 34–35.
- Majchrowska, Margareta, Maria Lim Falk, Johanna Prytz & Tomas Riad. 2020. *Manual för veckotest. Ordförråd och skolspråk*. SKRIVS 16. Intensivsvenska, Institutionen för svenska och flerspråkighet, Stockholms universitet.
- Nordenbo, Sven Erik, Michael Søgaard Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke Eline Wendt & Susan Østergaard. 2008. *Teacher competences and pupil achievement in pre-school and school. A systematic review carried out for The Ministry of Education and Research*, Oslo. Copenhagen: Danish Cleraringhouse for Educational Research, School of Education, University of Aarhus.
- SACE Board of South Australia. 2020. Overview – Personal Learning Plan – South Australian Certificate of Education. <https://www.sace.sa.edu.au/web/personal->

learning-plan.

Schunk, Dale H. 1991. Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist* 26 (3–4): 207–31.

Skolverket. 2011. Kunskapsbedömning i skolan – praxis, begrepp, problem och möjligheter. Skolverket.

Stanovich, Keith E. 1986. Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 360–407.

Wenger, Etienne. 1998. *Communities of practice : learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiliam, Dylan. 2000. Formative Assessment in Mathematics, Part 3. *Ms*, 6.