



Malmö högskola

Lärarytbildningen

Skolutveckling och ledarskap

Uppsats

15 hp

Klassrumsobservationer som metod för ett ökat kollegialt lärande

En studie genomförd på tre grundskoleenheter

*Classroom observations as a method to achieve an increasing collegiate
learning – a study accomplished at three compulsory units*

Christina Hultén

Utbildningsvetenskap 1-30 poäng
2013-06-05

Examinator: Haukur Viggósson
Handledare: Anna Henningsson-Yousif

Förord

Min tanke med denna uppsats är att den ska kunna användas som underlag i diskussioner vad gäller vikten av att prioritera tid för arbetslag att föra kollegiala samtal. Uppsatsen hade dock aldrig kommit till stånd om det inte varit för de lärare som låtit sig observeras i undervisningssituation, deltagit i återkopplingsmöten och besvarat min enkät, stort tack till er!

Jag vill också tacka min handledare, Anna Henningsson-Yousif, för det stöd och de goda råd jag fått under min skivarpcess. Det har varit utvecklande samtal som lett både mig och uppsatsen framåt!

Malmö 2013-06-05

Christina Hultén

Sammanfattning

Syftet med denna studie har varit att undersöka om klassrumsobservationer med efterföljande diskussioner i arbetslagen kan vara en metod som leder till ett ökat kollegialt lärande. Att vi lär oss i samspel med varandra är inga nya tankar. Det hävdade den ryske utvecklingspsykologen Lev Vygotskij redan på 1920-talet då han lanserade sin teori om hur vi lär oss. I hans sociokulturella perspektiv på lärande är just interaktion en av hörnstenarna.

För att få svar på mina problemformuleringar har jag använt mig av kvalitativa metoder; observationer och en enkät. Jag har genomfört och dokumenterat ett flertal klassrumsobservationer vilka sedan diskuterats i arbetslag vid de s.k. återkopplingsträffarna. De lärare som deltagit i studien har sedan, på frivillig basis, besvarat en enkät. Svaren från enkäten ligger till grund för mina slutsatser och redovisas i form av stapeldiagram.

Resultatet av min studie visar att lärarna upplever att de diskussioner som tar sin utgångspunkt i klassrumsobservationer leder till ett ökat kollegialt lärande men att det kräver en kontinuitet, att det bör vara ett återkommande inslag i skolans vardag. Vidare menar lärarna att det kräver att man kan ge och ta konstruktiv kritik, att det finns en öppenhet i kollegiet.

Nyckelord: *aktionslärande, klassrumsobservationer, kollegialt lärande, lärande samtal, observationsprotokoll, pedagogiska diskussioner, återkopplingsträff*

Innehållsförteckning	sidan
Sammanfattning	3
1 Inledning	5
2 Syfte och problemställning	8
3 Tidigare forskning	8
3.1 Learning Study	10
3.2 Lärande samtal	10
3.3 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet	11
4 Begreppsdefinition	12
5 Metod	12
5.1 Urval	15
5.2 Konfidentialitet	16
6 Genomförande och resultat	16
6.1 Diagram	20
7 Analys	24
7.1 Slutsats	26
8 Diskussion	27
8.1 Reflektion	28
8.2 Framtid	29
9 Referenser	31
Bilaga 1, Enkät	32
Bilaga 2, Intervjufrågor	33
Bilaga 3, SIOP-schema	34

1. Inledning

Inom skolan börjar man mer och mer betona vikten av att utveckla undervisningen mot en mer medvetet språkutvecklande sådan. Honnörsord som *interaktion*, *det flerstämmiga klassrummet* och *lärande samtal* används ofta i pedagogiska sammanhang. Maaïke Hajer pratar om språkutvecklingens ”tre ben”: kontextrikedom¹, stöttning² och interaktion³ (Hajer 2010). Språket utvecklas när vi interagerar och det är viktigt för våra elever att möta och delta i en undervisning som tillvaratar deras kompetenser och erfarenheter och stöttar dem i sin utveckling mot att nå målen i kursplanerna.

Att vi lär i samspel med varandra är inga nya tankar. Lev Vygotskijs (1896-1934) socio-kulturella perspektiv på lärande och hur ett lärande sker är grunden i den kunskapssyn många pedagoger och forskare delar idag. Vygotskij menade att ”jag lär mig först tillsammans med andra, mitt inre tänkande har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra” (Strandberg 2006). I praktiken innebär denna syn på lärandet att vi genom interaktion främjar nytt lärande då vi i samtal med varandra kan sätta ord på de kunskaper vi redan har, lyssna till andras erfarenheter och kunskaper och tillsammans skapa nya kunskaper.

Men det är inte enbart våra elever som utvecklas genom att interagera med varandra det gör även vi som arbetar med eleverna dvs. lärarna.

Mitt intresse för det kollegiala lärandet och hur det kan utvecklas har under årens lopp vuxit sig starkare. Under mina 25 år som lärare har jag deltagit i ett stort antal arbetslagskonferenser. De har alltför ofta präglats av diskussioner kring enskilda elever och deras beteende, organisatoriska frågor såsom schema, planering av gemensamma aktiviteter och läromedelsbeställningar. Dessutom har en del av tiden ”ätits upp” av frågor initierade av skolläda ning på olika nivåer. Tyvärr har de fördjupade pedagogiska diskussionerna kommit i skymundan då tiden inte alltid räckt till. Jag har saknat gemensamma reflektioner och djupare analyser kring vår undervisning. Frågor som vad vi gör, hur vi gör, varför vi gör och hur vi tillsammans kan utveckla undervisningen finns sällan med på dagordningen.

¹ kontext = det sammanhang vari språket används

² från eng. *scaffolding*, eleven förses med de stödjande strukturer som krävs för att utveckla nya insikter, begrepp och kompetenser

³ kommunikativt samspel

En anledning kan vara det ovannämnda innehåll som tar all tid, en annan kan vara att vi inte har redskapen för att föra de reflekterande och analyserande samtalen. Ytterligare en aspekt att beakta är lärarnas tvekan att lämna ut sig och den undervisning som bedrivs. Därför är det viktigt att skapa samarbetsformer mellan kolleger så att de kan känna sig trygga och därmed också vara villiga att hjälpa varandra synliggöra det som ser i klassrummet, i undervisningssituationer. Men det är också viktigt se till att dessa samarbetsformer inte blir en påtvingad kollegialitet utan att de bygger på ett samarbete mellan kolleger som vill, som ser det fruktbara i att samarbeta (Hargreaves 1994).

Gör jag det jag tror jag gör? är en fråga som alltför sällan ställs och som är näst intill omöjlig att besvara själv. Vilka glasögon ska jag ta på mig för att kunna betrakta min egen roll som lärare i en undervisningssituation samtidigt som jag bedriver undervisning? Att synliggöra det som verkligen sker i klassrummet, i undervisningen, i syftet att förändra/utveckla den, kräver att vi vågar öppna upp dörren till klassrummet och låter oss bli observerade av t ex en kollega.

I min undersökning vill jag prova klassrumsobservationer som metod för att se om dessa kan leda till de fördjupande samtal som krävs för att ett kollegialt lärande ska uppstå. Liksom Vygotskij är jag övertygad om att vi lär oss i samspel med varandra och att kommunikation är en av nycklarna till utveckling.

Min förhoppning är att observationerna ska ligga till grund för pedagogiska diskussioner som leder till ett ökat kollegialt lärande och därmed ett ökat lärande/ökad måluppfyllelse för eleverna och en utveckling av undervisningen mot en mer språkutvecklande sådan. Jag är övertygad om att kontinuerliga observationer, i syfte att öka det kollegiala lärandet och utveckla undervisningen, ger fördjupade pedagogiska diskussioner.

Min förhoppning är också att det kan leda till ett tryggare arbetsklimat där man som pedagog känner sig stöttad av kolleger i de olika situationer som uppstår i mötet med eleverna och att man inte upplever observationer som en kontroll av ens lärarduglighet. Ytterligare en förhoppning om vad observationerna kan leda fram till är att de teorier som finns om kunskap och lärande lyfts fram, diskuteras, provas och eventuellt omvärderas. Att vi ser på vår undervisning utifrån vetenskapliga teorier och inte enbart hur vi tror det ska vara. Mitt resonemang stöds av våra styrdokument och i Lgr – 11 står

följande att läsa i kapitel 1 ”Skolan värdegrund och uppdrag” (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011):

”Skolans uppdrag att främja lärande förutsätter en aktiv diskussion i den enskilda skolan om kunskapsbegrepp, om vad som är viktig kunskap i dag och i framtiden och om hur kunskapsutveckling sker. Olika aspekter på kunskap och lärande är naturliga utgångspunkter i en sådan diskussion” (s. 10).

Ovanstående citat belyser det faktum att lärare, inom ramen av arbetstiden, ska ges möjlighet att föra dessa samtal. Att synliggöra vad som sker i undervisningen/klassrummet genom t ex observationer kan bilda ett underlag för gemensamma reflektioner och ge möjlighet till fördjupande diskussioner.

I Malmö Stad, har man under 2012-2013 avsatt pengar för skolutvecklingsprojekt, Skolsatsning 2012. Varje stadsdel och Utbildningsförvaltningen har kunnat söka medel från Skolsatsningen för att bedriva utvecklingsprojekt inom områdena; ”Språkutvecklande undervisning”, ”Formativ bedömning” och ”Flerspråkig undervisning”. I den stadsdel där jag är verksam som processtödjare har ledningsgruppen ansökt om och fått medel tilldelat för att bl. a arbetslag ska ges möjlighet att genomföra klassrumsobservationer i syfte att öka det kollegiala lärandet. Min roll som processtödjare är att driva de processer som det tilldelats medel för och att vara ett konkret stöd i detta för lärarna i stadsdelen, vad gäller skolan, från förskoleklass till skolår 9.

Inom ramen för Skolsatsningen har skolorna i stadsdelen påbörjat processen att utveckla undervisningen mot att vara mer språkutvecklande för att därigenom öka elevernas möjligheter till högre måluppfyllelse. Som ett led i denna process ingår klassrumsobservationer. I klassrumsobservationer kan man, förutom undervisningen, bland annat få syn på hur eleverna bemöts och vilket kommunikationsmönster som är det rådande.

För att undersöka om klassrumsobservationer med efterföljande diskussioner är en fungerande metod som leder till ett ökat kollegialt lärande har jag under våren 2013 observerat tre arbetslag i deras respektive verksamheter och handlett diskussionerna vid återkopplingsträffarna. Anteckningarna från observationerna har legat till grund för de pedagogiska diskussioner som förts vid återkopplingsträffarna. Efter återkopplingsträffen har de deltagande lärarna besvarat en enkät.

2. Syfte och problemställning

Syftet med denna studie är att undersöka om de arbetslagsdiskussioner som tar sin utgångspunkt i klassrumsobservationer leder till ett ökat kollegialt lärande.

För att försöka få svar på mitt syfte ställer jag mig följande frågor:

- Har observationerna bidragit till att utveckla de pedagogiska diskussionerna?
På vilket sätt?
- Upplever lärarna att observationerna med efterföljande diskussion bidragit till ett kollegialt lärande?
- Upplever lärarna att klassrumsobservationerna har förändrat deras sätt att undervisa och i så fall på vilket sätt?

3. Tidigare forskning

När det gäller forskning kring klassrumsobservationer som metod för ett ökat kollegialt lärande har jag sökt i olika databaser men ej funnit någon som specifikt undersökt huruvida klassrumsobservationer leder till ett ökat kollegialt lärande eller ej. Vad jag hittat är forskning där klassrumsobservationer är en av metoderna och syftet oftast att synliggöra något i undervisningen som man vill undersöka t ex.

kommunikationsmönster, genusperspektiv, användandet av läromedels texter osv.

Däremot finns det en del teorier om kollegialt lärande där man talar om vikten av att de pedagogiska diskussioner som förs i arbetslagen utgår från den undervisning som bedrivs i syfte att utveckla den, främst för att öka elevernas måluppfyllelse.

Klassrumsobservationer är en av de metoder som ingår under termen kollegialt lärande (Skolverket 2012). Det är en sammanfattande beteckning för olika former av kompetensutveckling där kolleger genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter. Andra metoder som anses leda till ett ökat kollegialt lärande är learning study, lärande samtal och kollegial handledning för att nämna några.

Kollegialt lärande är, som namnet antyder, ett lärande som baseras på att kolleger lär av varandra. Detta lärande baseras på gemensamma diskussioner, reflektioner, analyser och utvärderingar. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande, som utvecklades av utvecklingsteoretikern Vygotskij, lär vi oss i samspel med andra, i de kontexter där aktiviteterna förekommer (Strandberg 2006). Strandberg framhåller att språk, tänkande och kunskap går hand i hand och ju mer vi interagerar med våra kolleger desto mer utvecklar vi vårt tänkande och vår kunskap i de situationskontexter vi befinner oss, ett främjande av det kollegiala lärandet.

Även nutida forskare har inspirerats av Vygotskijs tankar och menar att en av de viktigaste framgångsfaktorerna för ett bättre skolresultat för eleverna är när lärarna tillsammans med kolleger analyserar och utvärderar sin undervisning, att de för kollegiala samtal (Hattie 2012). Vidare menar John Hattie att det inte är enbart undervisningsmetoder som ska stå på agendan utan framhåller vikten av att föra kollegiala samtal om hur lärandet går till. Konsekvensen av detta blir att lärare även bör hålla sig à jour med aktuell forskning.

Även John Hatties forskarkollega, Helen Timperley, framhåller det kollegiala lärandet som en av de viktigaste framgångsfaktorerna för att förbättra undervisningen och därmed höja elevernas skolresultat (Timperley 2008). Precis som Hattie menar hon att det är elevernas resultat som ska vara i fokus för lärarnas eget professionella lärande och utveckling. Effekten av det kollegiala lärandet mäts, enligt Timperley, i förhållandet mellan undervisningen och elevernas resultat. För att få syn på vad det är som främjar elevernas lärande är klassrumsobservationer en metod.

"Teachers need a variety of ways of assessing their students' progress, ways that include, but go beyond, standardized testing. These include interviews with students about their learning, systematic analysis of student work and classroom observations."
(Timperley 2008)

Men ett kollegialt lärande uppstår inte per automatik enbart för att man har ett arbetslag att föra diskussioner i. Enligt Hargreaves, 1994, är det viktigt att beakta de lärarkulturer som råder och låta förändringens vindar börja där. Han menar att skapandet av gemensamma mål och förväntningar, att ha en gemensam vision att samlas kring, kan fungera som motivation för lärarna att delta i de utvecklingsprocesser som krävs för att förändring ska komma till stånd. Vidare skriver Hargreaves om vikten av att samarbetet

mellan lärarna inte blir en påtvingad kollegialitet utan bygger på deras egen vilja att samarbeta med varandra. Då ökar möjligheten för ett kollegialt lärande.

3.1 Learning Study

Learning Study är en utveckling av den japanska metoden Lesson Study som går ut på att undersöka och förbättra sin undervisning i syfte att förbättra elevernas resultat. Learning Study utgår från Ference Martons variationsteori. Det som eleverna ska lära och hur de förstår detta står i fokus. Runesson, 2011, beskriver processen med Learning study såhär: arbetslaget börjar med att planera en undervisningssituation i givet ämne. Därefter identifieras elevernas kunskaper och svårigheter inom området och med detta som underlag planeras en lektion. En av lärarna i arbetslaget genomför lektionen som videofilmas. Efter lektionens genomförande tar man reda på om eleverna lärt sig det man avsåg och tillsammans i arbetslaget studerar man den videofilmade lektionen. Arbetslaget diskuterar om det finns något som behöver förändras i lektionen för att nå större måluppfyllelse för eleverna. De förändringar man kommer fram till görs och därefter genomförs den förändrade lektionen i ny elevgrupp. Proceduren fortsätter tills alla lärare i arbetslaget genomfört lektionen. Observationsmetoden som används är videofilmen som sedan ligger till grund för de kollegiala samtal som förs.

3.2 Lärande samtal

Scherp, 2003, menar att lärares undervisningsmönster påverkas främst av de egna undervisningserfarenheterna och de samtal kring dessa som man för med elever och kolleger. Detta erfarenhetslärande pågår ständigt och jämt och bygger upp en tyst kunskap som sedan förmedlas i kollegiala samtal. Eftersom erfarenhetslärandet innebär att man utifrån sina egna erfarenheter drar slutsatser och reflekterar finns det en risk att man bygger upp föreställningar om undervisningen som leder till att redan befintliga tankemodeller befästs. Man lägger helt enkelt märke till det i sin egen undervisning som stämmer med de föreställningar man har vilket inte, i någon högre grad, bidrar till en utveckling av undervisningen.

För att bättre ta vara på de erfarenheter och den tysta kunskap som lärare har är, enligt Scherp, lärande samtal en metod att använda. Det innebär att kollegiet uppmuntrar och stimulerar varandra till att skaffa sig nya och andra erfarenheter för att inte ”fastna” i gamla mönster. Ett sätt att skaffa sig dessa nya erfarenheter är att ta emot feedback från

sin omgivning.

Denna feedback, menar Hattie, 2012, kan ta sin utgångspunkt i klassrumsobservationer som ger en god grund för lärande samtal om effekterna av undervisningen och de lärprocesser som pågår. För att det ska bli så lärande samtal som möjligt som sedan bidrar till ett ökat kollegialt lärande behöver man ha ett reflekterande förhållningssätt, både i observationerna och i de samtal som följer på dessa.

3.3 Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

”Skolans utbildning ska vila på en vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”

Detta står att läsa i skollagen 1 kap. 5 §. Tanken från Utbildningsdepartementet är att denna skrivning ska ligga som grund för en kvalitetshöjning av skolans arbete. Det finns dock kritiska röster mot denna formulering som menar på att denna skrivning ligger för långt ifrån lärarnas skolvardag. Ingrid Carlgren, professor vid Stockholms universitet, förespråkar istället att lärare bör bedriva ”klinisk eller tillämpad forskning” (Carlgren 2011 s.65). ”Klinisk forskning” innebär forskning i anslutning till lärares professionella yrkesuppgifter och bör främst handla om lärande och undervisning ur ett lärarperspektiv. Vidare menar hon att ”Det räcker inte att förespråka att lärarna ska tillägna sig ett vetenskapligt förhållningssätt i största allmänhet. Det som behövs är forskning som drivs av behovet att bygga upp kunskap som kan förbättra den praktiska verksamheten” (Lärarnas Nyheter, ”Vetenskaplig skola-vad är det?”, 2011-11-17).

Tomas Kroksmark, professor vid högskolan i Jönköping, för i sin artikel ”Skolans ödesfråga, forskande lärare och en skola på vetenskaplig grund” ett resonemang kring begreppen *vetenskaplig grund* och *beprövad erfarenhet* (Kroksmark 2010). Han menar att alltför mycket av den forskning som bedrivs i skolfrågor är för abstrakt för att kunna omsättas i den dagliga praktiken, det har blivit en förtroendeklyfta mellan forskningen och lärare – forskningen sätter inte fingret på skolans praktiska och lokala problem och möjligheter och lärarna har ingen nytta av det som forskningen kommit fram till. Precis som Carlgren anser Kroksmark att om skolan ska utvecklas och därigenom kunskapskvaliteterna hos eleverna förbättras måste skolan förankra sig i den forskning och vetenskap som ligger den egna lokala verksamheten nära. I praktiken innebär det att lärare grundar sin undervisning i egen forskning och på vetenskaplig grund. För att få syn på vad det är som ska utvecklas, vilken forskning man ska förankra sig i kan

klassobservationer vara en metod att använda. I skrivande stund driver Kroksmark ett femårigt projekt i Gränna, ”Modellskolan”, där lärarna forskar i sin egen praktik i samarbete med forskare vid universitet i Jönköping.

4. Begreppsdefinition

Begreppet *kollegialt lärande* är centralt i min studie. Definitionen av begreppet är, enligt Skolverket 2012, en beteckning för olika former av kompetensutveckling där kolleger genom strukturerat samarbete tillägnar sig kunskaper och färdigheter. Men hur det tolkas av individen är subjektivt vilket innebär att det som av en person uppfattas som ett kollegialt lärande inte nödvändigtvis behöver uppfattas på samma sätt av en annan person. Det är utifrån hur vi uppfattar något som vi agerar och resonerar (Patel & Davidson). I min studie är frågeställningen ställd utifrån huruvida lärarna upplever att klassrumsobservationerna bidragit till ökat kollegialt lärande. Hur man upplever eller uppfattar ett fenomen kan genom lärande och utveckling förändras vilket innebär att de svar jag idag får på mina frågeställningar kan vara förändrade vid ett senare tillfälle. En fråga som är formulerad kring hur man upplever ett fenomen innebär troligen att svaren jag får i enkäten är subjektiva, var och en har sin upplevelse av det som händer och den kan jag inte förändra, bara förhålla mig till. För min studie innebär det att enkätsvaren och analyserna av dessa blir viktiga för att kunna utläsa vad som är vad i deras upplevelse av observationerna och de efterföljande diskussionerna, vad som sammanför/är gemensamt för deras upplevelser och vad som skiljer som dem åt.

5. Metod

Min roll innebar att jag observerade, dokumenterade och analyserade undervisningen samtidigt som jag var deltagare och handledde de diskussioner och reflektioner som analyserna ledde till, mitt kunskapsfält om undervisning och utveckling av denna mötte lärarens praktiska genomförande. Det kan bli en komplex situation då observatörens uppgift blir både att dokumentera det som sker i klassrummet under observationen och att utmana lärarna genom de reflekterande samtalen efteråt. Klassrumsobservationer bygger på en kollektiv process där någon observerar och någon blir observerad i en

undervisningssituation. Metoden används för att studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i den stund då de sker (Patel & Davidson 2003). Därför passade den väl in i det syfte jag hade med observationerna, nämligen genom att de pedagogiska diskussionerna som sedan fördes och som förhoppningsvis leder mot ett ökat kollegialt lärande tog sin utgångspunkt i de gjorda observationerna.

I de klassrumsobservationer jag utförde var jag en iakttagande/deltagande observatör, känd av lärarna men inte av alla elever. Gans (Bryman 2006) menar att man som deltagande observatör går in i/växlar mellan tre olika roller, beroende på situation och syfte. Dessa tre roller är: *fullständig deltagare*, *forskare och deltagare* och slutligen *fullständig forskare*.

Fullständig deltagare var jag vid de mer informella tillfällena som uppstod t ex vid raster, *forskare och deltagare* var jag som handledare vid de reflekterande samtal som fördes vid återkopplingsträffarna och *fullständig forskare* var jag under observationstillfället, då jag enbart observerade och antecknade det som hände, och i min analys av de kollegiala samtalen vid återkopplingsträffen.

Jag följde inte något observationsschema utan observationerna var ostrukturerade vilket innebar att jag observerade och antecknade det som gjordes och sades i klassrummet under observationspassen (Patel & Davidsson 2003). Dessa anteckningar låg sedan som grund för de analyser och diskussioner som fördes i kollegiet efteråt. Även om jag antecknade allt som skedde i undervisningssituationen låg fokus i de efterföljande diskussionerna i kollegiet kring språkutveckling och kommunikationsmönster i undervisningen.

En fördel med att använda sig av ostrukturerade observationer är att man inte på förhand har bestämt sig för vad som ska observeras vilket kan leda till att man får syn på sådant man inte hade tänkt sig observera men som kan vara av stort intresse i de efterföljande diskussionerna. Det kan även leda till att man får syn på något som man i nästa observation fokuserar kring. På så vis kan en ostrukturerad observation leda till en mer strukturerad.

En nackdel med ostrukturerade observationer är att man måste hinna anteckna "allt" vilket i sig är en omöjlighet varpå det ofta blir nyckelord som antecknas. När sedan observationen ska renskrivas till en hel text finns det risk att en del av det som hände under observationen inte kommer med i texten. Dessutom ska nyckelorden tolkas vilket

också innebär en risk för att protokollet inte blir helt överensstämmande med vad som verkligen hände under observationspasset.

För att få med så mycket som möjligt av det som sades under observationerna spelade jag in delar av dem. Min intention var att förlägga observationerna och renskrivandet av dessa i anslutning till varandra. Detta för att säkerställa att jag kom ihåg så mycket som möjligt av observationen och på så sätt kunde komplettera observationsanteckningarna med det jag mindes.

Vid återkopplingsträffarna deltog jag som forskare och deltagare. Min roll var att leda dessa lärande samtal med särskilt ansvar för att dessa fördjupades så att ett kollegialt lärande kan uppstå. Att leda lärande samtal handlar till stor del om att lyssna in, fördjupa och leda vidare (Scherp 2003). Efter genomförda observationer och samtal kring dessa tog nästa steg av min studie vid.

Detta steg innebar att låta lärarna, på frivillig basis, besvara en enkät (bilaga 1). Jag var medveten om att det fanns en risk att svaren, till en viss del, kunde bli missvisande då jag var både deltagare och ledare av denna studie. Jag tror och hoppas dock att de personer som deltagit i studien är mer intresserade av kollegialt lärande, att utveckla undervisningen än att ge mig ”rätt svar” i enkäten (och senare även i intervjun). Jag hade för avsikt att genomföra kvalitativa intervjuer med ett par av de personer som deltagit i observationerna och de efterföljande diskussionerna. Dessa har jag tyvärr inte hunnit genomföra inom ramen av min studie men ämnar utföra dem vid senare tillfälle. Eftersom mitt syfte med enkäterna och den senarelagda, kvalitativa intervjun är att upptäcka och identifiera lärarnas upplevelse av fenomenet ”klassrumsobservationer” och dess effekter kan jag inte i förväg göra upp olika svarsalternativ. Däremot är min intention att ha en hög grad av struktur i intervjun med i förväg formulerade intervjufrågor som ställs i en bestämd ordning (Patel & Davidson 2003). Detta för att säkerställa att de problemformuleringar jag ställt besvaras (bilaga 2).

Min insats kan liknas vid aktionsforskningens metoder (Rönnerman s.50 2011).

Utgångspunkten är det som sker i den praktiska verksamheten dvs. undervisningen. I aktionsforskning är det samarbetet mellan forskare och yrkesverksamma som är det centrala och utgångspunkten tas i den egna praktiken. Grunden i aktionsforskning är att det är de yrkesverksamma som bäst kan identifiera områden för utveckling och förändring. Genom att låta lärarna ställa frågor till sin egen praktik och på så sätt

förankra forskningen i denna ökar möjligheten för lärarna att känna en större delaktighet i de lärandeprocesser som aktionsforskningen innebär. När lärarna identifierat ett utvecklingsområde, ställt frågorna till sin praktik, planeras aktionerna. För att kunna följa dessa aktioner behöver man samla in information vilket kan göras genom dagboksskrivande, dokumentationer och/eller observationer. Man kan se processerna som en serie steg som följer på varandra: identifiera/planera – agera – observera – reflektera.

Aktionsforskningen innebär reflektion och diskussion med andra lärare och med forskare. Denna forskare fungerar ofta som handledare, en ”kritisk vän”, med syftet att fungera som en bro mellan praktik och vetenskaplig grund. Genom dessa samtal genererar lärarna kunskap och blir även mer förankrade i de teorier som finns kring deras identifierade utvecklingsområden, deras frågor till praktiken.

Eftersom jag inte är någon forskare kanske begreppet aktionslärande passar bättre för min roll i denna studie. Tiller (1999) definierar aktionslärande som ”en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, som är stöttad av kolleger och där intentionen är att uträtta något”(s.63). Det handlar om att i sin dagliga praktik förhålla sig kritiskt och reflekterande till vad som sker i klassrummet, att utmana sig själv, för att förändring ska ske. Aktionslärande, precis som aktionsforskning, bygger på att man för reflekterande samtal kring de erfarenheter man gjort i praktiken tillsammans med kolleger och att dessa bidrar till ett meningsfullt lärande.

5.1 Urval

De tre arbetslag jag observerat är valda utifrån skolledarens intresse och möjlighet från min sida att genomföra klassrumsobservationer i mindre skala. Deras skolledare såg möjligheten att få till stånd kollegiala samtal kring språkutvecklande undervisning med hjälp av person utifrån dvs. mig. Dessutom är det i linje med vårt arbete inom Skolsatsningen.

Under hösten 2012 har jag lärt känna personalen i de tre arbetslagen då jag deltagit i deras gemensamma kvällskonferenser och genomfört en bokcirkel kring boken ”Greppa Språket”, en ämnesdidaktisk skrift med fokus på språkutvecklande undervisning, utgiven av Skolverket 2011. Arbetslagen tillfrågades och alla tre var välvilligt inställda till att bli observerade i sin undervisning och att delta i de efterföljande diskussionerna.

Det är tre fristående verksamheter med ett litet antal elever på varje enhet, mellan 5 och 8 elever. Eleverna har, av olika anledningar, behov av att arbeta i mindre grupper och de är i åldrarna 13 – 16 år gamla. Det är företrädesvis pojkar som är elever i de tre verksamheterna för tillfället, tre elever är flickor. Arbetslagen består av 3 – 5 lärare och de flesta har arbetat i respektive verksamhet i mer än fem år.

5.2 Konfidentialitet

För att säkerställa de observerades integritet nämns inga namn, varken på stadsdelen där lärarna är verksamma eller på de observerade lärarna och eleverna. Varje lärare är istället försedd med ett nummer vid de tillfällen de är citerade i texten. Eftersom det i verksamheterna arbetar både lärare och fritidspedagoger har jag valt att benämna all personal som lärare. Detta för att man inte ska kunna identifiera vem som sagt vad i enkätsvaren. Skolledaren i de tre verksamheterna är informerad och införstådd med arbetet som genomförts men har inte läst vare sig observationsprotokollen eller närvarit vid återkopplingsträffarna. Detta för att inte påverka lärarna i de kollegiala samtal som förts. Ljudinspelningarna som gjorts raderades då de blivit transkriberade.

6. Genomförande och resultat

Min undersökning kan delas in i fyra på varandra följande steg.

- Steg ett var själva genomförandet av observationen, där jag deltog som fullständig forskare, transkribering av ljudinspelningar och renskrivning av observationsanteckningar
- Steg två var de, av mig ledda, efterföljande diskussionerna och analyserna av det som synliggjorts under observationstillfällena
- Steg tre var lärarnas besvarande av enkäten
- Steg fyra, min analys av enkäterna för att få svar på mina problemformuleringar.

För att skapa mig en bild av hur de olika verksamheterna arbetar och träffa deras elever var jag med under en halvdag i respektive verksamhet. Under denna halvdag var jag en fullständig deltagare i de aktiviteter, den undervisning som förekom. Jag presenterade mig och mitt syfte med att vara där för eleverna. Eftersom jag skulle återkomma vid ett

senare tillfälle för att observera undervisningen var det viktigt att eleverna förstod att det inte var de jag skulle observera utan att mitt fokus helt och hållet låg på undervisningen.

Steg ett

Vid själva observationstillfället deltog jag inte i de aktiviteter som skedde utan observerade det som hände och antecknade det jag hörde och såg, jag var en fullständig forskare (Bryman 2006). Vid tre tillfällen, ett tillfälle i varje verksamhet, spelade jag in delar av de samtal som fördes mellan pedagog – elev och mellan elev - elev.

Anledningen till att jag spelade in en observation i varje verksamhet var att ha med en utförligare observation vid återkopplingsträffen att diskutera. Eftersom inspelningen transkriberades ordagrant gav den ytterligare en dimension i hur kommunikationen i klassrummet såg ut vid observationstillfället. Jag observerade alla lärare i varje arbetslag med undantag av tre. Bortfallet berodde på sjukfrånvaro och tidsbrist.

Efter genomförd observation skrev jag ett utförligt observationsprotokoll utifrån de anteckningar och inspelningar som gjorts. Detta protokoll skickades till den person i arbetslaget som blivit observerad för att denne skulle få en möjlighet att läsa och godkänna det jag skrivit. För att stötta den observerade i sin läsning av den egna observationen skrev jag ner ett par möjliga analysperspektiv utifrån det som synliggjorts under lektionen.

När observationsprotokollet var godkänt, vilket det blev av alla som blivit observerade, skickades det till övriga lärare i arbetslaget för läsning och reflektion. Viktigt att påpeka är att de analysperspektiv som jag skrev på observationsprotokollet som ett stöd för den som blivit observerad togs bort innan protokollen skickades till övriga i arbetslaget.

Detta gjordes för att inte påverka deras analys av observationen. Däremot medsände jag en bilaga till observationsprotokollen med ett antal fokusfrågor (analysperspektiv), frågor var och en kunde fundera över när de läste anteckningarna, som var mer allmänt hållna och som fokuserade på vilka språkutvecklande drag man kunde utläsa av observationsprotokollen:

1. Hur kan man arbeta med begrepp för att skapa en förförståelse INNAN man läser texter i de olika ämnena?
2. Vilken stöttning ges eleverna i undervisningssituationerna?
3. Vilka kommunikationsmönster kan utläsas? Vad handlar kommunikationen om?

4. Vilka förmågor tränas i de olika undervisningssituationerna?
5. Vad verkar fungera väl?
6. Vad verkar fungera mindre väl?

Tanken med fokusfrågor är att dessa kan utgöra ett underlag för tankar innan återkopplingsträffen men även ge upphov till de diskussioner som sedan ska föras på återkopplingsträffen. Fokusfrågor fyller även den funktionen att man som läsare fokuserar på innehållet i undervisningen snarare än på den person som undervisat. Arbetslagen hade ungefär en vecka på sig att läsa och reflektera över observationsanteckningarna innan återkopplingsträffen.

Steg två

Vid återkopplingsträffen, som varade i ca 1,5 h, ledde jag diskussionerna, dels utifrån de fokusfrågor lärarna fått med observationsprotokollet och dels utifrån de analyser var och en gjort när de läste observationsanteckningarna. Min upplevelse är att de fokusfrågor som lärarna fått fyllde sin funktion. Dels var lärarna förberedda på vad som skulle diskuteras, dels blev fokus i diskussionerna kring undervisningen och inte kring personerna som blivit observerade. Två av de tre arbetslagen har haft två återkopplingsträffar kring observationerna då vi inte hann diskutera alla observationerna under ett tillfälle.

Vid återkopplingsträffen visade det sig att man hade läst observationsanteckningarna olika beroende på om det var anteckningar på en observerad kollega eller anteckningar där man själv blivit observerad. Tendensen var att man förhöll sig mer kritisk till sin egen insats/undervisning än vad man gjorde till en kollegas undervisning. Dock ville man förklara varför man gjort så eller så under sin observerade lektion, ibland mer som ett försvar än en förklaring. Inledningsvis tenderade de diskussioner som fördes kring utveckling av undervisningen att hamna i tankegångar såsom ”det går inte med våra elever” och ”det har jag försökt men inte lyckats”.

Att reagera med olika typer av avvärjningsmekanismer är inte ovanligt vid förändringsarbete. I detta fall reagerade lärare med avvärjningstekniken problemförskjutning (Scherp 2003). Det är ett relativt vanligt fenomen att man först hittar orsaker eller förklaringar till problem/svårigheter utanför sig själv. Som samtalsledare är det viktigt att återföra samtalen kring problemet/svårigheten och hur man löser det, hur man går vidare.

Dessa diskussioner utmynnade dock i att kollegerna bestämde sig för att prova nya strategier vad gällde språkutvecklande arbetssätt som de gemensamt formulerade. För att tydliggöra hur en diskussion kring en observation kan se ut och vad den kan leda till återger jag två exempel. Observation A är genomförd i en av de verksamheter som deltagit i min undersökning medan observation B är genomförd på annan F-6 skola.

Observation A

Observation A gjordes i en grupp med två elever, åk 9, och deras lärare. De ska inom en snar framtid ha Nationella Provet i matematik och läraren ville veta vad var och en av dem behöver träna extra på inför dessa. Observationsprotokollet är på fem sidor sammanlagt och här följer ett utdrag (L= lärare):

”L: Det ni ska göra idag i eget ansvar är följande; jag vill att ni två funderar över, vad finns det som just du känner att du skulle vilja träna lite extra på? För min tanke är att jag kommer att lägga en hel dag då jag ställer in alla mina lektioner och bara har matte. Och då kommer jag att sätta upp på dörren när jag har genomgångar. Men mina genomgångar beror på vad ni vill att jag ska prata om. Så vad behöver du hjälp med i matte inför Nationella, behöver fräscha upp, kommer inte ihåg, för att slippa ha panik, är ni med?”

Denna undervisningssituation kände arbetslaget igen sig i och den gav upphov till en diskussion kring hur vi lärare informerar och ställer frågor till eleverna. Att vi ofta ger mycket information på en gång, väver in frågor i informationen som vi inte inväntar/förväntar få svar på. Hur mycket av det som sades uppfattades av eleverna? Vad i informationen uppfattades? Uppfattade de två eleverna samma information? Vilka signaler ger vi eleverna när vi inte inväntar/förväntar oss svar på de frågor vi ställer?

Observation B

Observation B gjordes i en åk 1 med 14 elever. Det var veckan efter påsklovet. Matematik stod på schemat och eleverna skulle spela bingo i syfte att träna addition. Observationsprotokollet är på tre sidor och här är ett utdrag (L= lärare):

”L: Nu har vi matte. Idag jobbar vi lite med addition. Hur många dagar var ni lediga? Då har ni inte tränat matte. Idag ska vi göra något jätteroligt, Bingo med addition, ni vet, plus. Det blir lätt!”

Vid återkopplingsträffen i arbetslaget lyftes denna del av lektionen upp. Reflektionerna var desamma som i observation A, mycket information med invävd fråga som inte förväntades få svar. Utifrån denna diskussion var det flera i arbetslaget som skulle fundera på hur de själva inleder en lektion, ger information till eleverna. Läraren som

blev observerad vill bli observerad igen. Denna gång med fokus på just inledning och hur hon ger information, ställer frågor till eleverna.

Steg tre

Efter återkopplingsträffen fick var och en, på frivillig basis, besvara en enkät med åtta frågor (bilaga 1). Elva av de tolv lärarna har besvarat enkäten. I enkäten fanns möjlighet att utveckla och motivera sina svar. Jag visar här resultatet av enkäten i form av stapeldiagram i absoluta tal. De flesta lärarna valde att utveckla sina svar och för att förtydliga stapeldiagrammen citeras en del av de svar som gavs i enkäten. För att avidentifiera lärarna som citeras har jag valt att numrera dem 1-11; lärare 1, lärare 2 osv.

6.1 Diagram

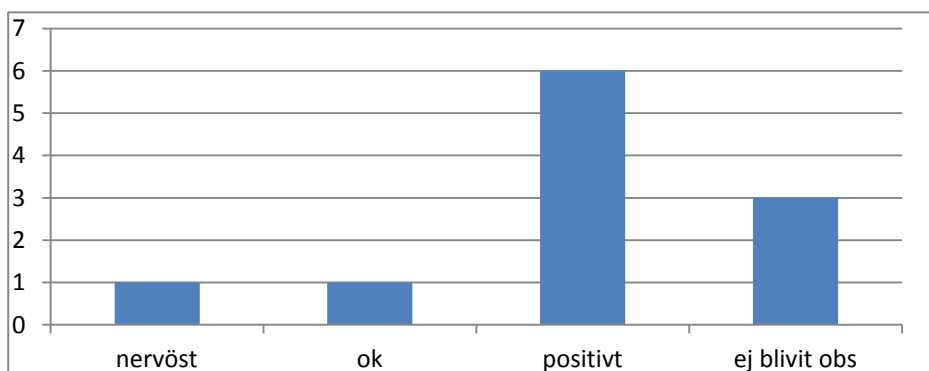


Diagram1. Hur upplevde du observationstillfället?

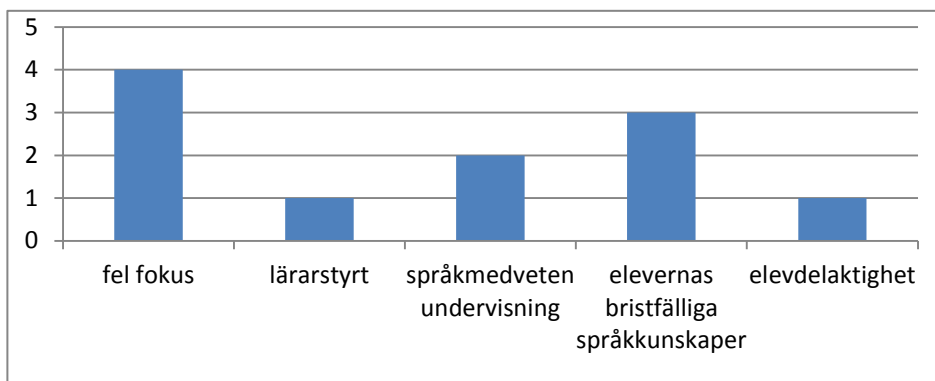


Diagram 2. Vad kan du, utifrån observationsprotokollen, utläsa om den undervisning som bedrivs?

Citat:

"Jag kan utläsa att mycket av undervisningen handlar om annat än undervisning, t ex motivationsarbete, att rikta elevernas fokus på "rätt" saker eller att lösa konflikter." (lärare 1)

"... när man sedan fick konversationerna på papper såg man ett mönster och det blev mer tydligt hur låg elevernas ordkunskap är." (lärare 6)

"Att vi nog tror att vi undervisar mer i samspel med eleverna än vi gör." (lärare 10)

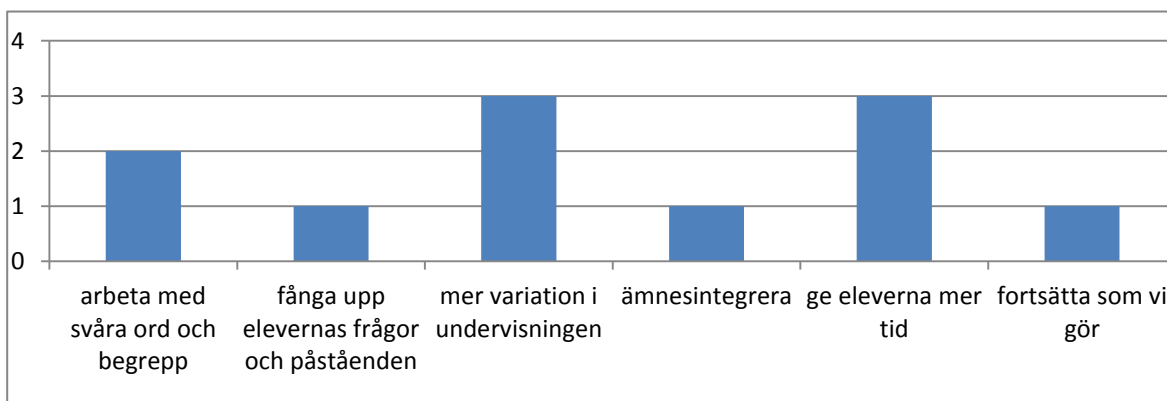


Diagram 3. Finner du något i undervisningen som kan utvecklas vidare? I så fall vad?

Citat:

"Att vi kan våga misslyckas genom att bedriva mer undervisning som inte består av att läsa innantill i böcker." (lärare 2)

"Att använda varierade sätt i undervisningen, det vill säga olika pedagogiska metoder." (lärare 4)

"Försöka vara mer öppen i mina frågor, ge tid åt eleverna, ha tålmod." (lärare 9)

"Det blir ibland för forcerat, vi kan ta oss mer tid till att lyssna in eleverna." (lärare 11)

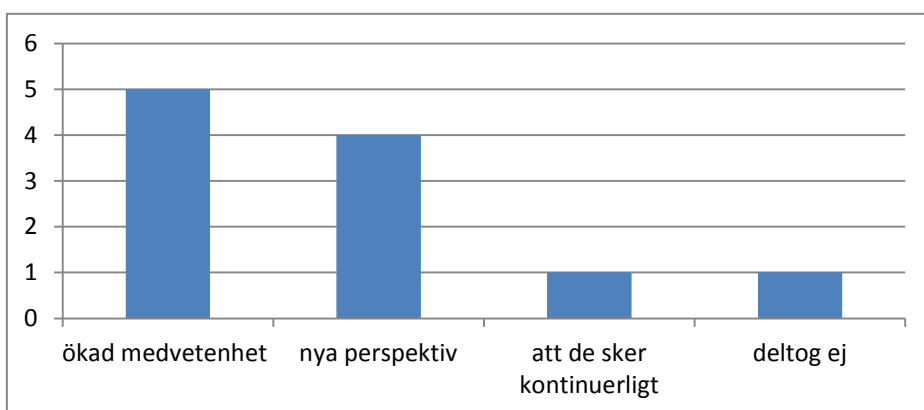


Diagram 4. På vilket sätt kan diskussionerna i samband med observationerna, återkopplingsträffen, bidra till att du förändrar något i din undervisning?

Citat:

"Mer medvetenhet om vad man faktiskt gör." (lärare 1)

"Jag upplever att det ibland kan vara svårt att se sin egen undervisning med nya ögon. Det är lätt att hamna i samma hjulspår om man är ensam att titta på resultatet av observationen. Har man istället en diskussion i arbetslaget så kan man få fler infallsvinklar och på så sätt är det lättare att göra förändringar." (lärare 3)

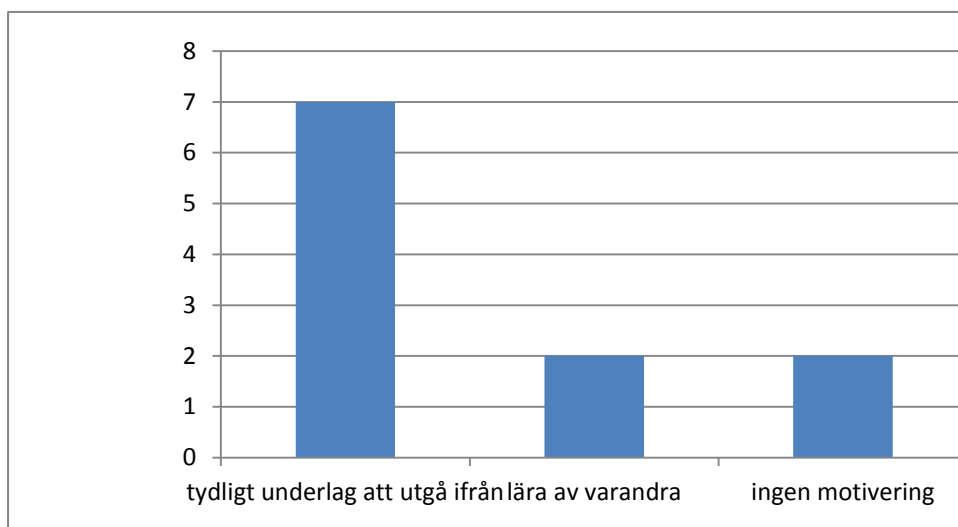


Diagram 5. Kan observationerna vara ett stöd i arbetslagets pedagogiska diskussioner? Om ja, på vilket sätt?

Frågan besvarades med ja av alla deltagande lärare. Nedan följer ett urval av de motiveringar som angavs.

Citat:

"Ser på undervisningen på ett annat sätt. När det finns nedskrivet på pappret vad som händer i klassrummet kan vissa saker synas ur ett annat perspektiv." (lärare 2)

"Dom ger ett tydligt underlag och något man kan referera till under diskussionen istället för att prata om abstrakta situationer eller situationer där alla inte varit med." (lärare 3)

"Observationerna kan vara en utgångspunkt men anser att vi bör ta del av varandras undervisning i större utsträckning." (lärare 9)

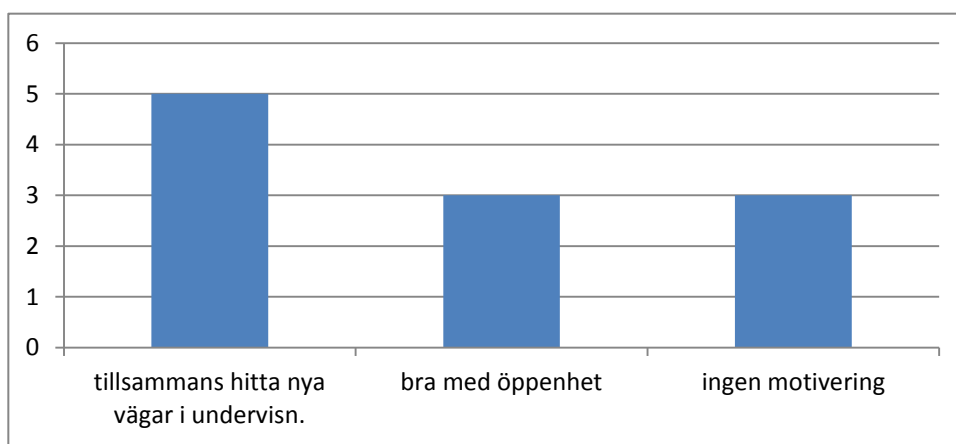


Diagram 6. Kan observationerna leda till ett ökat kollegialt lärande? Om ja, på vilket sätt?

Frågan besvarades med ja av alla deltagande lärare och bland annat angavs följande motiveringar.

Citat:

"Att jag inte bara gör det som känns tryggt utan vågar utmana mig själv, och eleverna, med hjälp, stöd och tips från kollegerna. Se och lära av varandras kompetenser och infallsvinklar." (lärare 2)

"Jag kan även se att det skulle kunna medföra en del svårigheter då alla inte kan ge kritik på ett konstruktivt vis. Alla kan heller inte ta till sig det som kritiseras och använda det till sin fördel i undervisningen." (lärare 8)

"Jag tror att all öppenhet är bra för allas utveckling. Det finns en fara i att låsa in sig och stänga ute konstruktiv kritik. Det är även av vikt att ta del av kollegers undervisning för att utveckla sig själv." (lärare 9)

Fråga 7. Kan du tänka dig bli observerad i undervisningssituation igen?

Denna fråga besvarades med ett ja av 10 lärare. En lärare besvarade inte frågan.

Citat:

"Absolut. Jag har inget emot att bli observerad och granskad. Det är svårt att se på sig själv "utifrån". (lärare 1)

"Alltid nyttigt att bli observerad av någon utomstående, negativ och positiv kritik. Ett bra sätt att växa på." (lärare 11)

Fråga 8. Kan du tänka dig att observera en kollega?

Endast en lärare har besvarat denna fråga med ett nej. Åtta lärare kan tänka sig observera en kollega.

Citat:

"Ja, det kan jag. Man arbetar ju tillsammans så ofta och om man gör en sådan observation kommer man nog se det på ett annat sätt. Man sätter på sig "observationsglasögonen." (lärare 6)

"Ja det kan jag tänka mig för jag tycker det är viktigt för min undervisning att jag utvecklas och inte glömmet bort att jag undervisar för elevernas skull och inte för min egen." (lärare 8)

"Jag tror inte jag kan observera någon kollega. Jag tycker det är svårt att veta vad jag behöver titta på och har svårt att titta kritiskt." (lärare 5)

Steg fyra

Detta steg är min analys av enkäterna för att få svar på mina problemformuleringar och de redovisas under rubriken **"Analys"**

7. Analys

I de tre verksamheter jag observerat har alla lärarna varit välvilligt inställda till att bli observerade och att delta i de efterföljande diskussionerna. Sammanlagt består verksamheterna av 12 lärare. Av dessa har 9 blivit observerade i undervisningssituation. Alla lärarna har fått ta del av observationsanteckningarna inom sitt arbetslag och alla har deltagit i de efterföljande diskussionerna. Vid återkopplingsträffen blev

diskussionerna mer ytliga än fördjupade. Det föreföll svårt för kollegerna att förhålla sig kritiskt till varandra men lättare att vara kritisk mot sig själv och det som kunde utläsas om ens egen undervisning. Att man förhöll sig relativt okritisk till det man kunde utläsa i observationsanteckningarna från observerade kolleger kan självklart ha olika orsaker. Det kan bero på det fenomen som Scherp, 2003, beskriver som erfarenhetslärande, att man lägger märke till det i undervisningen som stämmer med de föreställningar man redan har. Ovanan att förhålla sig kritiskt till varandra, att i diskussioner ifrågasätta det som sker i undervisningen eller det som inte sker blir då ett hinder för den kollegiala lärprocessen.

För att uppnå ett ökat kollegialt lärande behöver lärare träna sina förmågor att; förhålla sig kritiskt, analysera och ha ett reflekterande förhållningssätt till sin egen och andras undervisning. Detta för att kunna föra de samtal som leder till ett ökat kollegialt lärande och som kan föra undervisningen ett steg framåt (Hattie 2012).

En annan möjlig orsak kan vara den rådande kulturen. Man kan inte säga att det i dessa tre verksamheter är en samarbetskultur då de inte valt varandra som samarbetspartners (Hargreaves 1994). Däremot kan man se tendenser till utvecklingsorienterad samarbetskultur vid planeringar av gemensamma aktiviteter och teman/arbetsområden som ska genomföras med eleverna. Enligt Hargreaves kan man snarare definiera kulturen som en påtvingad kollegialitet, styrd utifrån faktorer som personalbehov och vem som anställs. Alltså är det snarare organisationen som styr vem som ska samarbeta med vem, dvs. ingå i det befintliga arbetslaget, än spontanitet och frivillighet.

Det är arbetslag med 3 – 5 kolleger i varje, vilket kan betecknas som ”små” arbetslag, som tillsammans har ansvar för ett mindre antal elever. Undervisningen i verksamheterna är till större delen organiserad så att en lärare arbetar med en eller ett par elever i ett klassrum. Även om man är ensam i undervisningssituationerna träffar man sina kolleger under raster och annan tid på ett helt annat sätt än i en stor skola med många klasser vilket kan ge en familjär stämning som är svårare att vara kritisk i, man håller ihop, en balkaniserad lärarkultur kan uppstå (Hargreaves 1994).

I enkätsvaren framträder ett annat mönster. Jag upplever att lärarna gett ärliga svar, även om de är subjektiva dvs. speglar besvararens upplevelse av observationerna och de efterföljande diskussionerna. I de skriftliga svaren har lärarna varit mer reflekterande över både sin egen och kollegernas undervisning. Alla lärarna anser att observationerna kan vara ett stöd i de pedagogiska diskussionerna och att de kan leda till ett ökat

kollegialt lärande, (se diagram 5a och diagram 6a). Det positiva gensvaret på dessa frågor var inte det jag upplevde vid återkopplingsträffarna. Det kan bero på svårigheterna att föra kollegiala samtal som handlar om lärprocesser om man inte har vanan och/eller redskapen för detta. Enligt Scherp, 2003, är den mest avgörande förutsättningen för att kunna ta och ge konstruktiv kritik ”att man har en positiv inställning till återkoppling, att man ser det som en möjlighet till lärande”. (s.62)

7.1 Slutsats

Syftet med studien var att undersöka huruvida klassrumsobservationer som metod kan leda till ett ökat kollegialt lärande. Jag anser att jag genom enkätsvaren och diskussionerna i arbetslagen har fått svar på mina frågor.

- Har observationerna bidragit till att utveckla de pedagogiska diskussionerna?

På vilket sätt?

Lärarna upplever att observationsprotokollen synliggör det som händer i klassrummet och att de utgör ett tydligt underlag för deras gemensamma diskussioner och reflektioner. Genom att föra samtal utifrån dessa protokoll möjliggörs andra/nya infallsvinklar och perspektiv på hur man, tillsammans, kan utveckla undervisningen – man lär av varandra.

- Upplever lärarna att observationerna med efterföljande diskussion bidragit till ett kollegialt lärande?

Lärarna menar att det krävs en kontinuitet, att observationerna med efterföljande diskussion blir ett återkommande inslag i verksamheten, för att ett kollegialt lärande ska uppstå. Ett lärande som i sin tur kan leda till förändringar av undervisningen, förändringar som kan öka möjligheterna för eleverna att nå kunskapsmålen.

- Upplever lärarna att klassrumsobservationerna har förändrat deras sätt att undervisa och i så fall på vilket sätt?

Eftersom det endast varit ett observationstillfälle/lärare och verksamhet med efterföljande diskussion har det inte skett någon större mätbar förändring i undervisningen. Däremot har varje arbetslag önskat en fortsättning av observationer med efterföljande diskussioner i syfte att öka det kollegiala lärandet och utveckla undervisningen.

8. Diskussion

Klassrumsobservationer är ingen ny metod för att synliggöra den undervisning som bedrivs. De flesta lärare har någon gång under sina år som lärarstudent eller som verksam lärare blivit observerad i undervisningssituationer. Som handledare åt studenter har jag observerat studenter ett flertal gånger och det har varit givande diskussioner efteråt om det som syntes i undervisningen. Dock har de efterföljande diskussionerna förts mellan den observerade, studenten, och den som observerat, handledaren. Det är ju bra i sig att föra diskussioner men ska de leda till ett ökat kollegialt lärande bör de även föras i arbetslagen. Min egen uppfattning om vikten av det kollegiala lärandet och vad det kan leda till har, genom de klassrumsobservationer med efterföljande diskussion jag genomfört, stärkts. Min förhoppning att observationerna kan ligga till grund för de kollegiala samtal som leder framåt infriades till viss del men det krävs en kontinuitet i dessa, det räcker inte med en observation då och då. Precis som Maaïke Hajer, 2010, är jag övertygad om att skolan kan bli en lärande organisation för såväl elever som lärare. Det är viktigt att förändringarna börjar hos lärarna, i deras uppfattning om vad som ger effekt på elevernas resultat. Det kräver att utrymme skapas så att lärarna kan föra de kollegiala samtalen och utbyta erfarenheter. Vidare menar Hajer att ”de förändringar man vill uppnå måste få prövas och användas i den egna kontexten i en social och konstruktiv process.” (s. 175)

Men för att ett kollegialt lärande ska uppstå krävs inte enbart att man genom klassrumsobservationer har synliggjort undervisningen och de lärprocesser som pågår. I de svar jag fick i min enkät påtalar tre av lärarna vikten av ett öppet klimat för att ett kollegialt lärande ska ske. Det talar för att man i arbetslaget bör verka så att ett tryggt och tillåtande klimat som främjar ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt skapas. Att man ser möjligheterna till ett kollegialt lärande i de diskussioner som uppstår när man har ett gemensamt innehåll och fokus (Timperley 2008).

Jag tror att i de arbetslag där man har svårt att ge och ta konstruktiv kritik tenderar man att föra mer ytliga diskussioner som snarare handlar om praktiska göromål än hur man tillsammans kan utveckla de lärprocesser som styr undervisningen. Det finns en viss risk att kollegerna i ett sådant arbetslag strävar mot olika håll/grupperingar vilket i sin tur påverkar stämningen och självklart även undervisningen (Hargreaves 1994). Därför är det viktigt att man diskuterar och klargör, såväl för sig själv som inom

arbetslaget, hur man kan definiera begreppet kollegialt lärande, vad det ska leda till och hur det ska ske. Viktigt att man tillsammans skapar ett tillåtande klimat där man lär sig såväl ta emot kritik som att ge kritik.

När man förhåller sig kritiskt kan det uppfattas som att man kritiserar personen/läraren och inte fenomenet/undervisningssituationen, metoderna. Enlig Scherp, 2003, är det då lätt att man går i försvar eller vill förklara sig, man reagerar med olika avvärjningsmekanismer. Risken uppstår att fortsatt kommunikation blockeras och det blir en diskussion kring hinder istället för en konstruktiv diskussion hur man går förbi hinder (Scherp 2003).

Ett sätt att komma förbi fokus på person kan vara att man redan innan klassrumsobservationen bestämt sig för vad som ska vara observationens fokus. Det kan vara inledningen av lektionen, kommunikationsmönstret i klassrummet, genusperspektiv mm. Det finns många bra observationsscheman att använda vid klassrumsobservationer. Ett av dessa är det s.k. SIOP-schemat (bilaga 3) andra finns att tillgå i Maiike Hajers bok "Språkinriktad undervisning", 2010.

8.1 Reflektion

Jag har under detta läsår haft förmånen att, i min roll som processtödjare i stadsdelen, stå utanför undervisningen och blicka in på den. Att efter snart 25 år som lärare ta detta kliv tillbaka och betrakta verksamheten utifrån har varit en nyttig och intressant erfarenhet. Eftersom jag i mitt uppdrag inte har ansvar för elever har jag helt och hållet kunnat fokusera på det utvecklingsarbete som ska bedrivas inom ramen av Skolsatsningen i verksamheterna.

Jag fylls av beundran över mina kollegers pedagogiska arbete och förundras över alla dessa val och ställningstagande de står inför dagligen, alla beslut som ska fattas, all dokumentation som ska skrivas. Det framträder också tydligt hur arbetsbördan ger konsekvenser för den pedagogiska verksamheten t ex att arbetstiden inte alltid räcker till för de fördjupade kollegiala samtal som borde vara nerven i det pedagogiska arbetet. De samtal som kan leda till ett ökat kollegialt lärande och en ökad måluppfyllelse för våra elever hinns inte med i den omfattning som behövs för att en mer genomgripande utveckling ska ske. Under den tid jag varit processtödjare har jag, inom ramen av mitt uppdrag, haft möjligheten att utföra klassrumsobservationer, skriva

observationsprotokoll och leda de efterföljande diskussionerna i arbetslag inom ett par av stadsdelens skolor. Det har varit värdefullt ur flera aspekter:

- den synliggjorda undervisningen har lett till diskussioner om hur vi undervisar, varför vi gör just så och hur vi kan utveckla vår undervisning mot en mer språkinriktad sådan – ”gör vi det vi tror vi gör?”
- de arbetslag som blivit observerade vill fortsätta vilket förhoppningsvis leder till mer fördjupade samtal och ett ökat kollegialt lärande som kan sprida sig till fler arbetslag inom den egna skolan
- i de efterföljande diskussionerna har fokus förflyttats från elevperspektiv till lärarperspektiv i den betydelsen att diskussionerna handlat om hur undervisningen kan utvecklas för att ha så god effekt på elevernas lärande som möjligt
- kan leda till en ökad medvetenhet om vikten av att man som lärare grundar sina teorier om lärande i den forskning som bedrivs om lärandet – vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet kan mötas
- kan leda till en ökad medvetenhet hos skolledarna om vikten av att prioritera tid för kollegerna i arbetslag att klassrumsobservera hos varandra i syfte att öka det kollegiala lärandet och utveckla undervisningens effekter på elevernas lärande

8.2 Framtid

Enligt Hattie, 2012, är en av de viktigaste framgångsfaktorerna, som leder till ett bättre resultat hos eleverna, när lärare tillsammans med kolleger analyserar och reflekterar över sin undervisning. Att fokusera diskussionerna kring lärprocesser i syfte att utveckla sin undervisning och därigenom ge alla elever möjligheterna att nå kunskapskraven är vad kollegialt lärande handlar om. Men kollegialt lärande kommer inte av sig själv. Det krävs en medveten skolorganisation som ser vikten av att arbeta långsiktigt och systematiskt med de kollegiala samtalen. Det måste skapas en trygg miljö på skolorna där lärarna kan känna sig trygga, öppna för att både ge och ta emot konstruktiv kritik och villiga att lära. Klassrumsobservationer är en av de metoder som, genom att synliggöra det som sker i undervisningen och bilda ett tydligt underlag för diskussioner, kan bana väg för ett mer fokuserat innehåll i de pedagogiska diskussionerna. Jag ser det kollegiala lärandet som en av de förutsättningar skolan behöver för att klara sitt uppdrag

Christina Hultén
Utbildningsvetenskap SO115F
vt-2013

och har en förhoppning om att skolledare prioriterar den tid som krävs för att detta ska uppstå.

9. Referenser

- Bryman, Alan. (2006). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Carlgren, Ingrid. & Runesson, Ulla. & Rönnerman Karin. m fl. (2011). *Lärare som praktiker och forskare*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet
- Hajer, Maaïke. & Meestringa, Theun. (2010). *Språkinriktad undervisning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Hargreaves, Andy. (1994). *Läraren i det postmoderna samhället*. Lund: Studentlitteratur
- Hattie, John. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur
- Kroksmark, Tomas. m fl. (2010). *Utbildning på vetenskaplig grund*. Stockholm: Stiftelsen SAF i samarbete med Lärarförbundet
- Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- Scherp, Hans-Åke. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita
- Skolverket www.skolverket.se
- Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken*. Stockholm: Norstedts
- Tiller, Tom. (1999). *Aktionslärande*. Hässelby: Runa förlag
- Timperley, Helen. (2008). *Teacher professional learning and development*. Bryssel: IAE (International Academy of Education) och Genève: IBE (International Bureau of Education)

Bilaga 1

Hej!

Malmö 14/2-13

Eventuellt kommer jag att skriva en 15 hp forskningsrapport om "Kollegialt lärande". I denna har jag för avsikt att undersöka om klassrumsobservationer och de efterföljande diskussionerna kan vara en metod som leder till ett ökat lärande inom arbetslaget. Därför är jag tacksam om du vill ta dig tid att besvara följande frågor. De svar jag får tillstånd att använda kommer självklart att avidentifieras!

Kryssa i det alternativ som passar dig:

Jag medger att mina svar får citeras i rapporten

Jag medger inte att mina svar får citeras i rapporten

Det kan hända att jag dessutom behöver träffa ett par av er som blivit observerade för en intervju. Kan du tänka dig att bli intervjuad?

Ja

Nej

Namn: _____

Frågor att besvara efter återkopplingsträffen

1. Hur upplevde du observationstillfället/tillfällena?
2. Vad kan du, utifrån observationsanteckningarna, utläsa om den undervisning som bedrivs?
3. Finner du något i undervisningen som kan utvecklas vidare? I så fall vad?
4. På vilket sätt kan diskussionerna i samband med observationerna (återkopplingsträffen) bidra till att du förändrar något i din undervisning?
5. Kan observationerna vara ett stöd i arbetslagets pedagogiska diskussioner? Om ja, på vilket sätt?
6. Kan observationerna leda till ett ökat kollegialt lärande? Om ja, på vilket sätt?
7. Kan du tänka dig bli observerad i undervisningssituation igen? Motivera ditt svar.
8. Kan du tänka dig att observera en kollega? Motivera ditt svar.

Tack för hjälpen!

Christina Hultén

christina.hulten@pub.malmo.se

0730-846314

Bilaga 2

Intervjufrågor

- Hur definierar du begreppet ”kollegialt lärande”?
- Vad anser du krävs för att detta lärande ska uppstå?
- Upplever du att observationer + efterföljande diskussioner kan bidra till ett ökat kollegialt lärande? I så fall hur?
- Har de observationer som genomförts i ditt arbetslag lett till att du förändrat ngt i din undervisning? I så fall vad, i diskussionerna, var det som fick dig att förändra och vad förändrade du?
- Hade du gjort det i alla fall?

Bilaga 3

Strategier	4	3	2	1	0
<p>13. Eleverna ges möjligheter till att använda strategier</p> <p>14. Under lektionen använder läraren sig av s.k. stöttor (scaffolding) för att främja elevens förståelse och formulering</p> <p>15. En variation av frågetyper används, inklusive kognitivt komplexa frågor</p> <p>16. Det ges goda möjligheter till interaktion och djupgående diskussioner mellan lärare och elever kring ämnesbegrepp</p> <p>17. Läraren ger tillräckligt mycket betänktid åt elever till att kunna formulera sina svar och inlägg</p> <p>18. Elever ges utrymme att förklara och diskutera nyckelord på sitt modersmål om detta behövs, med hjälp av kamrater, tolk, ordbok o.s.v.</p>	4	3	2	1	0
<p>Tillämpning</p> <p>19. Material för eleverna för att öva in ämneskunskaper</p> <p>20. Aktiviteter att tillämpa språk- och ämneskunskaper i klassen</p> <p>21. Läraren använder sig av aktiviteter som integrerar alla språkfärdigheter (läsa, tala, skriva, lyssna)</p>	4	3	2	1	0
<p>III. Tillbakablick/bedömning</p> <p>22. Tydliga genomgångar av nyckelbegrepp</p> <p>23. Läraren ger regelbundet feedback på elevernas yrtranden och arbeten (språkligt, innehållsmässigt och vad gäller arbetsatt)</p> <p>24. Läraren bedömer förståelse och inläring av alla mål i temat bl.a. i form av prov</p>	4	3	2	1	0

Figur 6.1 SIOP-schemat är ett observationsschema som kan användas för att utvärdera sin egen eller varandras undervisning. Det innebär att man med hjälp av klassrumsobservationer främjar ett språkutvecklande arbetssätt.

I. Lektionförberedelser	4	3	2	1	0
<p>1. Klart definierade ämnesmål presenteras för eleverna</p> <p>2. Klart definierade språkliga mål presenteras för eleverna.</p> <p>3. Ämnesord och -begrepp är anpassade till elevernas ålder och undervisningsnivå</p> <p>4. Ett rikt utbud av läromedel används för att göra lektionen betydelsefull och för att tydliggöra innehållet (t.ex. grafik, diagram, modeller, bild)</p> <p>5. Ämnesinnehållet anpassas till olika elevers olika kompetenser (t.ex. i text och uppgifter)</p> <p>6. Betydelsefulla aktiviteter har utarbetats som integrerar ämnesbegrepp med aktiv användning av målspråket (t.ex. skriva brev, intervjuar, rollspel)</p>	4	3	2	1	0
<p>II. Instruktioner</p> <p>Bygga upp förkunskaper (Building backgrounds)</p> <p>7. Ämnesbegrepp knyts explicit till elevernas tidigare upplevelser</p> <p>8. Nya begrepp anknyts explicit till innehåll som tidigare lärts in</p> <p>9. Nyckelbegrepp betonas, upprepas och skrivs så att eleverna inser vikten av dessa</p>	4	3	2	1	0
<p>Begripligt inflöde</p> <p>10. Muntligt språk är anpassat till elevernas språkniva (t.ex. vad gäller uttal, tempo, satsstrukturer)</p> <p>11. Tydliga förklaringar av uppgifter och instruktioner</p> <p>12. En mängd olika tekniker används för att för tydliga ämnesbegrepp (t.ex. genom bild, grafiska framställningar, demonstrationer, gester)</p>	4	3	2	1	0