

Observationsguide

Genomförande

Under observationerna förs anteckningar om vad som sker i klassrummet, med översiktliga tidsredovisningar av olika skeden och händelser. Efter observationen summeras iakttagelserna i ett observationsschema. Det blir härmed ett slags kodningsschema utifrån observationsanteckningarna.

I schemat görs en bedömning av i vilken utsträckning de olika indikatorerna framträdde under observationen. Dessutom görs en sammanfattande bedömning för kvalitetsaspekten i sin helhet. Bedömningen sker utifrån en fyrgradig skala (1= i mycket låg grad eller inte alls, 2= i ganska låg grad, 3= i ganska hög grad och 4= i mycket hög grad). Möjligheten finns även att ange att indikatorn inte går att värdera eller inte är relevant i sammanhanget (0). Observatören bör i så fall kommentera anledningen till detta i fältet för kommentarer. De goda exempel som anges i schemat avser att ge en konkretisering av indikatorn, dvs. att återge hur den kan komma till uttryck. Exempelen är avsedda att ge ett kvalitativt stöd, inte ett kvantitativt. Även om endast ett av de angivna goda exemplen kan iakttas, kan det vara ett så tydligt exempel att den aktuella indikatorn kan sägas framträda i mycket hög grad. Listan på goda exempel är likaså inte uttömmande, det kan finnas andra positiva exempel. Om sådana observeras kan de med fördel anges i kommentarrutan. Kommentarrutan ger i övrigt utrymme för en sammanfattande bedömning i löpande text.

Kommentarer till observationsschemats olika delar

Korta fakta

Flera av uppgifterna kan fyllas i på förhand. Uppgifter om lärarnas utbildning och erfarenhet kan eventuellt hämtas från inkomna dokument, alternativt tillfrågas läraren på plats. Det senare gäller även frågor om lärarens kompetensutveckling och om elevgruppen (förutom om närvarande elever – som observatören själv kan notera). Utrymme finns också för korta kommentarer om iakttagelser som är av intresse men som inte behandlas på annan plats i observationsschemat. Observatören bör samtidigt efterfråga lärarens lektionsplanering, som kan lämnas antingen före eller efter observationen, exempelvis i samband med den avslutande lärarintervjun.

Undervisningsmönster

Utgångspunkten i observationsschemat tas i denna del i Sherps (2002) kategorisering av olika undervisningsmönster.¹ Sherp har framhållit att det inte finns någon självklar koppling mellan arbetssätt och en elevaktiv lärprocess. Arbetssätt som man vanligtvis kopplar ihop med traditionell förmedlingspedagogik kan visa sig vara ett gott exempel på elevaktivt arbete. Det är inte arbetssättet i sig som är elevaktivt utan lärprocessen som är aktiv.

Elevaktiv helklassundervisning²: I den elevaktiva undervisningen står läraren inför en större grupp elever och hanterar klassen med hjälp av sin kunskap, föreläsartalang och förmåga att fånga elevernas intresse för det ämne eller kunskapsområde de är experter på. De förklarar med exempel som eleverna känner igen. Dessa lärare skapar eller tar vara på tankeutmanande situationer, ställer tankeutmanande frågor till eleverna och får dem att fundera och dra slutsatser. Läraren ger utrymme för elevernas frågor och vidareutvecklar dessa frågor. Eleverna blir därigenom medskapande i en kunskapande process.

Elevpassiv helklassundervisning: Den elevpassiva katederundervisningen styrs helt av läraren. Undervisningen är välplanerad och har ofta en innehållsmängd som inte ger utrymme för utvecklingar. Stoffet står i centrum, undervisningsmaterialet dominerar och elevernas frågor och associationer i anknytning till detta påverkar inte lektionsuppbygget i någon högre utsträckning. Arbetsområdet avslutas ofta med ett prov.

Lärarakтив handledning: Lärarakтив handledning innebär att läraren deltar i elevernas problemlösningssarbete efter att ha fångat upp eller skapat frågor och obalanser som eleverna har behov av att få någon ordning på. Lärarens handledning inriktas på att ge struktur åt arbetsgången, vidga och fördjupa elevernas frågor genom att utmana deras föreställningar samt att ge stöd vid informationssökning. För en aktiv handledning kan läraren behöva organisera självgående arbete för de elever som inte deltar i en handledningssituation eller dela upp en grupp elever på flera lärare.

Lärarpassiv handledning: En vanlig studiesituation är att eleverna sitter och arbetar var och en för sig. Läraren går runt och förklarar, förtydligar och hjälper eleverna. Eleverna förväntas arbeta självständigt med uppgifter i läroböcker eller arbetsblad, enligt mer eller mindre strukturerade arbetsscheman. Lärarinsatsen ligger i huvudsak i plane-

¹ Scherp, Hans-Åke och Gunbritt (2002) *Elevers lärmiljö. Lärares undervisning och elevers lärande*. Arbetsrapport, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstads universitet, s 66

² Det begrepp som Sherp använder är katederundervisning, vilket här ersattas av begreppet helklassundervisning.

ringen av arbetsområdet. Under själva arbetet är läraren mer passiv.

En liten andel förmedlingspedagogik eller helklassundervisning (mindre än en fjärdedel av tiden) kan för övrigt vara ett tecken på att man i för hög grad individualiserar undervisningen. Helklassundervisning under mer än tre fjärdedelar av tiden kan vara ett tecken på att läraren i för hög grad kontrollerar elevernas aktiviteter, att läraren är aktiv i högre grad och eleverna i mindre grad. Relationen reception-produktion bör vara balanserad. De observerade lektionerna bör givetvis sättas in i ett större sammanhang och följas upp i intervjuer med lärare och elever för att få ett helhetsperspektiv.

Tidsanvändning

Här tas fasta på hur mycket tid som ägnas åt undervisning från lärarens sida, dvs. effektiv tid utifrån ett lärarperspektiv. Om tiden i realiteten utnyttjas effektivt av eleverna är en annan fråga. I kommentarrutan kan därför anges om det finns ett flertal elever som är överksamma under långa stunder och om det tycks handla om elevernas ointresse eller motstånd för uppgiften eller om att de väntar på att få hjälp med någon uppgift.

I tabellen anges bland annat effektiv tid för undervisningen. Tid som ägnas åt organisation, administration eller att upprätthålla ordningen betraktas inte som effektiv tid i denna mening. Den totala lektionstiden minskat med den tid som används åt det sistnämnda ger den effektiva tiden (dvs. total tid - [a+b] = c).

Kursplanefokus

Här anges på förhand centrala områden utifrån kursplanen. I en granskning av svenska skulle det exempelvis kunna vara:

Receptiva färdigheter - lyssna och läsa
Produktiva färdigheter - tala och skriva
Grammatik
Ordkunskap
Litteraturhistoria

2011-06-30

4 (7)

Trygg, stödjande och uppmuntrande lärandemiljö

Att *misstag ses som tillfällen till lärande* handlar bland annat om att läraren skapar ett sådant klimat att eleverna kan artikulera idéer fritt utan att frukta över felaktiga svar.

Det är viktigt att läraren har samma *positiva förväntningar* gentemot mot alla elever. Ett tecken på att inte alla elever är inkluderade syns i att lärarens uppmärksamhet i klassen är tydligt snedfördelad, genom påtagligt positivt/negativt intresse bara för vissa elever.

Att *eleverna bemöts på ett konstruktivt sätt av lärarna om de förefaller passiva eller oengagerade i aktiviteter* kan handla om att läraren med genuint intresse försöker ta reda på varför eleven förefaller oengagerad, dvs. insatser med budskapet: "Jag ser att du inte verkar så uppmärksam just nu, är det något jag kan göra för att återfå din uppmärksamhet eller som du vill att jag förklarar för dig så att du lättare kan följa med i vad som pågår?" Mindre konstruktivt är att oavbrutet tjata på de ouppmärksamma eleverna att lyssna eller att tala om för dem att de ska lyssna för att "detta kommer på provet".

Det är betydelsefullt att läraren uppvisar ett socialt intresse och en social kompetens gentemot alla elever och är allmänt uppmuntrande och stödjande. Det räcker dock inte med att läraren enbart verbalt uppmuntrar eleverna att göra sitt bästa. Läraren måste också ge eleverna stödstrukturer och vägledning i hur de kan gå tillväga.

Väcker läraren tankar, känslor, nyfikenhet eller *motiverar* eleverna inför olika aktiviteter och uppgifter? Detta kan till exempel ske genom att man knyter an till och utmanar elevernas erfarenheter, förkunskaper, och knyter an till deras intressen eller olika aktualiteter.

Tydlighet i mål och innehåll

Lektionsstart avser det som läraren gör innan de planerade lektionsaktiviteterna sätts igång. *Lektionsavslut* innebär att lektionen avslutas på ett ordnat och planerat sätt. Ett exempel på motsatsen är att eleverna avbryter lektionen genom att lämna klassrummet därför att lektionstiden enligt deras bedömning är ute.

Om läraren ger en *tydlig eller en bra instruktion* kan vara svårt att avgöra genom observation eftersom man inte kan läsa elevernas tankar. Det man bör ta fasta på är om läraren försöker "samla in bevis" eller genomför handlingar för att på något sätt ta reda på om eleverna förstått instruktionen. Det kan vara *inherent*, dvs genom att se efter vad eleverna faktiskt gör genom att t ex gå runt i klassrummet. Det kan även vara *diskursivt*, dvs genom att med hjälp av någon muntlig aktivitet ta reda på om eleverna förstått. Exempel på detta är att en elev får återberätta hur man ska göra eller att eleverna

gruppvis går igenom instruktionen och berättar för varandra innan de sätter igång. Frågan: "Har ni förstått?" är inte en valid indikator på om eleverna verkligen förstått.

Att läraren skapar en balans mellan mer avancerade uttryck och mer vardagsnära språk handlar om att läraren skapar en bro mellan elevernas muntliga vardagsspråk och det skriftliga ämnesrelaterade språket. Lärarens muntliga genomgångar bör vara genomtänkta och föregripa och förbereda för det ofta mer krävande och abstrakta språket i de skrivna texterna. Det betyder bl a att läraren bör medvetet alternera mellan vardagliga uttryck och mer ämnesmässiga/kunskapsrelaterade för att eleverna ska ha möjlighet att göra viss bekantskap med terminologi och uttryck som sedan kommer i texterna. Elevernas skriftliga produktion bör dessutom föregås av att de muntligt fått pröva på övergången från vardagligt samtal om ämnet, till det mer ämnesspecifika sättet att tala om det.

Ett exempel hämtat från skönlitteraturens värld ska få illustrera detta. I Vilhem Mobergs "Sänkt sedebetyg" uttalar skollärare Mård, med given dialekt:

"Dä finns tre stöcken skeljetecken här i världen: Dä lella, dä halvstora och dä stora. Di kallas komma, semmikolen och ponkt. Vid komma ska ni styra er lite, bara lite – så lång tid bara som det tar att blinka en gång. Vid semmikolen ska ni stanna dubbelt så lång tid – eller två blinkningar. Men vid ponkten ska ni styra er och ge er god tid medan ni drar ett helt andetag ur bröstet. Kom ihåg dä, barn, så länge ni lever!"

För forskningsrelaterade exempel se Skolverkets rapport "Greppa språket".³

Individanpassning, stöd och utmaning

Lärarens roll som ledare handlar om att strukturera interaktionen, både för att eleverna ska få möjlighet att utveckla fördjupade tankar genom att formulera sig, och för att eleverna ska få möjlighet att på lika villkor vara delaktiga i interaktionen och uppleva att de har något att bidra med.

Samspelet i klassen kan vid en ytlig iakttagelse se positivt ut om många elever yttrar sig. Men möjligheterna till samspel - och därmed tillfällen till språkutvecklande och tankeutvecklande arbete – minskar drastiskt för blyga, andraspråkstalande och osäkra elever om läraren inte genom strukturering av samtalet säkrar alla elevers möjlighet till deltagande. *Får eleverna möjlighet att tänka efter innan de yttrar sig?* Härigenom får även de elever som inte är "snabba" möjlighet att yttra sig. Om alla elever fått betänketid och möjlighet att formulera sig är det också lättare för fler elever att ge genomtänkta svar. Läraren kan även ge betänketid genom så kallad kortskrivning, som innebär att elever-

³ Skolverket (2009) *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Titeln till trots är rapportens resonemang och slutsatser inte bara av relevans vid undervisning av flerspråkiga barn utan betydligt mer allmängiltiga.

na, innan de förväntas yttra sig, får möjlighet att skriva ned sina tankar, reflektioner om den fråga/det problem som läraren formulerat. Alternativt kan eleverna få förbereda samtal i helklass genom samtal i par eller smågrupper. Genom samtal i smågrupper får alla möjlighet att delta och också en övning att formulera sig så att de lättare kan formulera sig inför hela klassen.

Att läraren ger eleverna stöd genom att visa på och låta dem utveckla olika lärandestrategier har inte minst Scheerens (2007) påpekat vikten av.⁴ Det kan handla om olika strategier beroende på uppgiftens karaktär. Handlar det om skrivande kan det gälla att först skissa en struktur och att exempelvis använda mindmap som stöd, handlar det om läsande kan det gälla att eleverna får klarhet i om det handlar om att översiktsläsa och urskilja huvudbudskapet respektive djupläsa för att förstå författarens intentioner etc. Mer allmänt skulle man kunna säga att det handlar om att förse eleverna med en slags problemlösningstrategier eller metakognitiva strategier, i syfte att bryta ned en uppgift i hanterbara delmoment.

Individanpassade uppgifter tar hänsyn till elevernas olika behov och utgångsläge och är utmanande inom elevens "närmaste utvecklingszon" till skillnad från *individualiserade* uppgifter som innebär att alla elever arbetar med likartade uppgifter; såsom svara skriftligt på frågor till en text, räkna ett visst antal tal och sen gå till en annan bok med samma typ av uppgifter, läsa tyst utan att detta följs upp. Individualiseringen ligger i att eleverna tillåts arbeta i olika takt, men uppgifterna är av *konvergent* karaktär: slutna, pekar mot bara en lösning, ett facit.

Ett mer gynnsamt alternativ är att uppgifterna är utan tak, dvs. av sådan art att eleverna på olika sätt kan fördjupa sig och aktivt arbeta med dem under hela den avsatta tiden. Det handlar om att uppgifterna är *divergenta*, dvs. så konstruerade att de möjliggör individanpassade sätt att arbeta med "samma" uppgift på olika sätt. Exempel på *divergenta* uppgifter är att man ska tänka ut så många översättningar som möjligt till ett citat på engelska (i stället för bara en översättning), skriva en läslogg (i stället för ett referat), i en kartbok leta efter naturtillgångar i olika länder (i stället för samma land), skriv ett utrotningshotats djurs dagbok (i stället för att skriva ner fakta om ett djur från en text) Med andra ord: kräver uppgifter utan tak att eleven är kreativ i relation till ett givet kunskapsstoff.

Med individanpassning avses att läraren erbjuder uppgifter av olika slag och med olika grad av utmaning för att eleverna ska få en möjlighet att arbeta utifrån sin proximala utvecklingszon. Inte att alla elever ska t ex hoppa över samma bock, eller laga samma

⁴ Scheerens, Japp et. al. (2007) *Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness*

mat, men att eleverna kan få utmaningar baserade på tidigare erfarenheter och kunskaper.

Återkoppling och reflektion över lärandet

Återkoppling eller feedback innebär att eleverna får respons på sitt arbete genom att läraren pekar på synliga kvaliteter i elevens prestation. Det handlar om att feedbacken är så konkret som möjligt och fokuserar den uppgift som bedöms. Feedback till bara en elev, kan fungera också som stöd för andra elever som lyssnar. Svepande omdömen om eleven som person av typen "Du är jätteduktig", "Bra spelat idag" kan inte sägas ha någon nämnvärd effekt på elevens lärande, även om det kanske fyller en social funktion.

Eleven behöver få guidning i *vad* hon behöver utveckla och *hur* hon ska gå tillväga för att utveckla detta. Uppmaningar som "Du måste tala/hoppa högre" har inget instruktionsvärde i detta sammanhang.

Eleverna behöver få veta vad som förväntas, men också hur de ska nå dit. Om uppgifterna bygger på att de ska skriva ett innehåll behöver de få veta hur de ska åstadkomma den skriftliga slutprodukten. Till exempel kan det gälla att eleverna har fått hjälp med att få en struktur angiven för hur texten kan byggas upp (inledning, rubriker...), att de har fått ett förråd av termer och uttryck genom t ex att få samtala och läsa om innehållet som de ska skriva om och fått uppmärksamma specifika formuleringar (detta handlar om mer än att använda "svåra" ord, snarare om de språkliga strukturer i vilka ämnesspecifika-ämnesneutrala avancerade ord förekommer). Om eleverna uppmanas att skriva med "egna" ord innebär detta att eleverna behöver få klart för sig vad som är skillnaden mellan att skriva med "egna" ord och att kopiera texten i väsentliga delar.

Eleverna kan också ge feedback till varandra, om de har fått stödstrukturer för detta t.ex. i form av bedömningsmatriser eller stödfrågor där de framgår vilka kvaliteter som ska uppmärksammas och hur de ska gå tillväga när de formulerar sig. Genom att ta del av andras arbeten får de se olika möjliga lösningar av uppgifter och tränar sig på att värdera arbeten.

För att eleverna ska uppnå läroplanens mål att kunna värdera eget arbetet i relation till den egna arbetsinsatsen och andras råd måste de få regelbunden träning i detta. Det är följaktligen av betydelse att det ges möjligheter till sådana aktiviteter i undervisningen och att eleverna får stödstrukturer för att göra en sådan självbedömning och därmed kan skapa en medvetenhet om sitt eget lärande.