Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr 17

Undervisning med uppseendeväckande brister – så blev den signifikant bättre

Marcus Samuelsson, Joakim Samuelsson, Bernt Friberg
Urban Hansson & Mats Rosenkvist

LINKÖPINGS UNIVERSITET

Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 17

Undervisning med uppseendeväckande brister

- så blev den signifikant bättre

Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet, SE-581 83 Linköping, Sweden
Linköping 2024

Roller och förhållanden mellan rapportens författare

Marcus Samuelsson och Joakim Samuelsson är verksamma som forskare vid Linköping universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande. De har fått tillgång till data, gjort analyser och skrivit rapporten tillsammans med de tre experterna. Marcus har varit huvudförfattare för rapporten och Joakim har varit huvudansvarig för analyserna. Marcus och Joakim har genomfört arbetet utan ersättning av de företag som experterna äger.

Bernt Friberg driver företaget Fibbla Kompetens, Urban Hansson driver företaget Skolkompaniet och Mats Rosenkvist driver företaget Successful Schools Sweden/ BravoLesson. Bernt Friberg och Urban Hansson har utvecklat observations-underlaget Skicklig undervisning i praktiken som användes vid datainsamlingen. De har inkluderat det i ett koncept/en modell för systematisk skolförbättring i samverkan med Mats Rosenkvist.

Skrifter från Forum för ämnesdidaktik Linköpings universitet nr. 17

© Samuelsson, Samuelsson, Friberg, Hansson & Rosenkvist, 2024

Om inget annat anges är innehållet i detta verk licensierat under en Creative Commons Erkännande-IckeKommersiell 4.0 Internationell Licens. För att visa licensvillkoren gå till:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.sv

ISBN 978-91-8075-735-5 (PDF)
https://doi.org/10.3384/9789180757355
ISSN: 2004-6677 (Online)
ISSN: 2004-6669 (Print)

Innehållsförteckning

Sammanfattning....4

1. Inledning....5
   1.1 Förhållningssätt till undervisningen i svenska skola....5
   1.2 Att leda undervisning....6
   1.3 Observationsstudier om att leda undervisning....7
   1.4 Syfte och frågeställningar....9

2. Undervisningsskicklighet i praktiken....11
   2.1 Mål som utgångspunkt för lärandet....11
   2.2 Lärandemiljö....11
   2.3 Elevernas delaktighet I lärandet....12
   2.4 Synliggörande av lärandet....13
   2.5 Användning av respons för lärande....13
   2.6 Lektionens planering och genomförande....14
   2.7 Lärarens ledarskap i klassrummet....15
   2.8 Stöd till elever med olika behov....15
   2.9 Användning av rutiner....16
   2.10 Samarbetslärande....17

3. Metod....19
   3.1 Genomförande....19
      3.1.1 Intervention....19
      3.1.2 Insamling av data....22
   3.2 Analys av data....25

4. Nulägesbild av undervisning i svenska skolor....27
   4.1 Mål som utgångspunkt för lärandet....28
   4.2 Lärandemiljö....29
   4.3 Elevernas delaktighet i lärandet....30
   4.4 Synliggörande av lärandet....31
   4.5 Användning av respons för lärande....32
   4.6 Lektionens planering och genomförande....33
   4.7 Lärarens ledarskap i klassrummet....34
   4.8 Stöd till elever med olika behov....35
   4.9 Användning av rutiner....36
   4.10 Samarbetslärande....37

5. Utveckling av undervisningsskicklighet....38
   5.2 Sammanfattning....41
   5.3 Undervisningsutveckling i F-6 jämfört med 7–9....42

6. Observatörernas iakttagelser och reflektioner....45
   6.1 Iakttagelser och reflektioner över respektive dimensionen....45
   6.1.1 Mål som utgångspunkt för lärandet....45

6.1.2 Lärandemiljö....45
6.1.3 Elevernas delaktighet i lärandet....45
6.1.4 Synliggörande av lärandet....46
6.1.5 Användning av respons för lärande....46
6.1.6 Lektionens planering och genomförande....47
6.1.7 Lärarens ledarskap i klassrummet....47
6.1.8 Stöd till elever med olika behov....47
6.1.9 Användning av rutiner för lärande....48
6.1.10 Samarbetslärande....48
6.2 Slutsats....49

7. Lärarnas reflektioner över observationer och återkoppling....50
7.1 Faktorer som påverkat kompetensutvecklingsprocessen....50
7.1.1 Positivt bemötande vid återkoppling....50
7.1.2 Den skriftliga återkopplingen....51
7.1.3 Kompetent återkoppling....51
7.1.4 Bekräftelse på mitt arbete....52
7.2.1 Förbättrad individuell kompetens....53
7.2.2 Förbättrad kollektiv kompetens....54
7.2.3 Strukturerat arbete i klassrummet....55
7.2.4 Arbetsglädje....55
7.3 Sammanfattning....56

8. Diskussion och slutsatser för verksamma inom skolan....57

9. Referenser....61

Bilaga 1. Sammanfattning av resultaten - Utgångsläge och undervisningsutveckling för de tio dimensionerna

Sammanfattning

Denna rapport är genomförd i samarbete mellan Marcus Samuelsson och Joakim Samuelsson, som forskar om utveckling av skicklig undervisning, samt Bernt Friberg, Urban Hansson och Mats Rosenkvist som är experter på att utveckla evidensbaserad undervisningsskicklighet.

Vår rapport bygger på en analys av en serie med 504 lektionsobservationer med fokus på undervisningsskicklighet som genomfördes med alla lärare på 30 grundskolor, 20 F-6 skolor och 10 7–9 skolor. Analysen visar på stor variation i undervisningens genomförande på samtliga skolor och utbredda brister i själva lärprocessen. Under 60 procent av de 504 lektionerna fanns inga lärandemål alls och lärandet synliggjordes sällan under lektionerna. Fokus i klassrummen var på att göra, inte att lära. Under cirka 10 procent av lektionerna hade eleverna förstått vad de skulle lära. Under cirka 45 procent av lektionerna använde läraren ett tydligt och konventionellt ledarskap med fokus på kontroll och sanktioner. Under endast 40 procent av lektionerna var lärarens ledarskap i klassrummet inriktat på att inspirera och motivera för lärande. Eleverna lämnades ofta ensamma att lyckas/misslyckas i arbetet under lektionerna och samlärande med andra elever användes i liten utsträckning. Tränade rutiner lyste med sin frånvaro i de flesta klassrum.

Rapporten visar också att alla lärares undervisning blev signifikant bättre med metoden: lektionsobservationer, coachande samtal (”min undervisning”) och kollektiva reflektioner kring data om hur undervisningen genomfördes på skolan (”vår undervisning”). På 14 av de 30 skolorna observerades alla lärare, totalt 188, även en andra gång. Analysen av de observationerna visar att alla lärarnas undervisning då hade blivit signifikant bättre. Det innebär även att lärare som redan var skickliga hade blivit skickligare. Effekten mellan första och andra observationen varierade mellan medelstora och stora effekter för de 10 observerade dimensionerna.

En annan sida av resultaten är lärarnas positiva reaktioner. Lärare som får möjlighet att strukturerat reflektera över undervisningsskicklighet i relation till sin undervisning på ett sätt som de känner är meningsfullt vill ha mer. Evidensbaserad undervisningsskicklighet som förmedlades till konkreta iakttagbara handlingar i klassrummet uppskattades eftersom lärarna kunde pröva dessa lärdomar redan nästa lektion.

Rapporten visar att det med små resurser går att utveckla det som är framgångsrik evidensbaserad undervisningsskicklighet. Rapporten tydliggör för de som är ansvariga för undervisningen; politiker, rektorsutbildningar, lärarutbildningar, skolchefer, rektorer och lärare, hur brådskande och möjligt det är att utveckla undervisningen. 1,1 miljoner elever är i grundskolan här och nu. Studien kan fungera som inspiration till skolutveckling. Den kan påverka kultur och förhållningssätt inom den egna verksamheten, bidra till professionell dialog om undervisningens kvalitet samt leda till utveckling, mer lärande och högre kunskapsresultat på varje skola.

1. Inledning

Om elever lär sig något under sina 6890 timmar och 9 år i grundskolan ska det enligt skollagen inte vara resultatet av en slump till följd av vilka lärare som undervisar dem. Det ska i stället vara en konsekvens av det arbete som skolchefer och rektorer har ansvar för att genomföra tillsammans med lärarna, att systematiskt säkerställa alla elevers rätt till god utbildning och undervisning på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Skolan fungerar dock inte så över allt. I egenskap av experter och forskare samtalar vi med skolchefer och rektorer i samband med möten, utbildning och handledning vecka efter vecka sedan många år tillbaka. I dessa samtal möter vi deras inställning till det som har störst påverkan för eleverna och på deras två uppdrag – värdegrunds- och kunskapsuppdraget. För majoriteten av dem kan deras inställning summeras: de håller med om att undervisningen är det som har störst påverkan på elevernas studiero, motivation och lärande (jfr. Hattie, 2023) men uttrycker samtidigt att de inte har tid att prioritera systematiskt fokus på det nu. Det får bli senare. I linje med detta finns det en ”pedagogisk segregation” i det svenska skolsystemet enligt Skolverkets förra generaldirektör Peder Fredriksson (Skolverket, 2023). En del elever får möjlighet att lära sig mer och andra mindre, läsår efter läsår. Denna likvärdighetsfråga (Skolverket, 2001) motiverar oss i vårt arbete med att studera och försöka påverka svensk undervisning och hur lärare leder densamma.

1.1 Förhållningssätt till undervisningen i svenska skola

Under det senaste decenniet har flera rapporter (OECD, 2013; Ifous, 2020; Rosenkvist, 2021; Skolinspektionen, 2021) konstaterat att kvalitetsarbetet i skolan inte inbegriper systematik i att utveckla undervisningens kvalitet. Ovan nämnda rapporter påvisar att svenska skolledare i liten grad organiserar och genomför observationer för att säkerställa undervisningens kvalitet och vad den leder till. Det får rimligen till följd att skolchefer och rektorer på olika nivåer i skolsystemet har begränsad kunskap om hur undervisningen genomförs i klassrummen på den eller de skolor de har ansvar för. Det innebär samtidigt att skolchefer och skolledare har litet fokus på undervisningens kvalitet utifrån evidens, trots att evidens i flera fall finns tillgänglig (Samuelsson & Ekholm, 2024).

Den typen av medvetna eller omedvetna beslut om att inte fokusera och agera på undervisningen kommenterades också i samband med att Skolinspektionen presenterade rapporten, *Långvarigt låga kunskapsresultat* (2021). I den konstaterades att huvudmän och rektorer förstod att undervisningen behövde utvecklas, något som Skolinspektionens nuvarande generaldirektör Helena Ängmo i rapporten kommenterade: ”Men ändå inriktades inte satsningarna mot att höja nivån i undervisningen.” Utifrån skolchefers och skolledares ansvar i det som benämns skolans styrkedja bör deras förståelse, medvetenhet och passivitet ställas i relation till forskning som visat hur stor skillnad det kan vara mellan vad olika lärares undervisning leder till, med andra ord den insikt alla som elever, lärare och skolledare redan har. De tio procent skickligaste lärarna skapar 1,5 läsårs lärande per läsår medan de tio procent av lärarna som skapar minst lärande enbart skapar 0,5 läsårs lärande per läsår. Med andra ord, två elever som startar med samma kunskaper

och förmågor, kan hamna på helt olika kunskapsnivå efter ett läsår enbart beroende på vilken lärare de blivit tilldelad. Om ett läsår med samma lärare följs av ytterligare dåliga läsår kan det resultera i att eleven får kunskapsluckor som inte går att återhämta (Hanushek, 2011).

Detta faktum förefaller lärare och skolledare vara både mindre bekanta med och fokuserade på enligt de ovan nämnda rapporterna. Inte nödvändigtvis därför att de inte förstår möjligheten med att observera utan sannolikt därför att:

- Lektionsobservationer historiskt inte är en naturlig del av arbetet på alla skolor. Detta har lett till stängda klassrumsdörrar och att lärare känner sig bedömda när de får besök i klassrummet, i stället för att känna sig som en del i ett givande och logiskt utvecklingsarbete (Successful Schools/Novus, 2016; Skolvärlden, 2017).

- Skolkulturen i Sverige innebär ett generellt förhållningssätt om att man kan undervisa på olika sätt och att varje lärare själv bestämmer vilket som känns bäst för hen och hens elever. Förhållningssättet är inte att det, som forskning visat, att det finns vissa sätt att undervisa som är mer eller mest framgångsrikt (Linderoth, 2016; Tengberg, 2023).

- Rektorsutbildningen inte rustar rektorer för att systematiskt leda och organisera arbetet med att utveckla och säkerställa undervisningens kvalitet som är en del av deras uppdrag enligt skollagen (Skolinspektionen, 2023).

1.2 Att leda undervisning

Vi vet sedan tidigare att av de variabler som går att påverka är läraren, eller mer precist lärarens undervisning, det som har störst påverkan på studiero, elevers engagemang, motivation och lärande (Hattie, 2008; Hattie & Zierer, 2019; Hattie, 2023). I Hatties *Visible Learning: the Sequel* konstaterar han att vi vet vilka strategier som har störst sannolikhet att vara effektiva för lärande och de kan vi hjälpa lärare att införa i klassrummet. För att belysa vikten av det måste man sätta ännu större fokus på vad olika sätt att undervisa faktiskt leder till (Hattie, 2023).

I en svensk kontext finns en översikt om liv och arbete i svenska klassrum (Granström & Einarsson, 1995). Forskarna påvisar vad vi då, vilket alltjämt är relevant, visste om klassrumsforskning med fokus på (a) undervisningsprocesser, (b) språket, (c) könsrollsmönster och (d) samspelet mellan elever i klassrummet. Avseende undervisningsprocesser konstaterade Granström och Einarsson att svenska klassrum vanligtvis organiseras kring tre typer av aktiviteter: lärarledda genomgångar och förhör, grupparbete eller enskilt arbete. Vidare konstateras att ramar som klasstorlek och klassammansättning skapar förutsättningar för arbetet och att undervisning ofta anpassas efter en styrgrupp (Dahllöf, 1967; Lundgren, 1979). Granström och Einarsson konstaterar fortsatt att lärare och elever har inlärningsmål. Eleverna har

dessutom aktivitetsmål som handlar om att tillgodose lärarens önskemål om det som sker i en aktivitet. Avseende språket konstaterar Granström och Einarsson att läraren styr kommunikationen i klassrummet som till stora delar består av ett fråga-svarsmönster. Lärare lotsar ofta eleverna till rätt svar och värderar också elevernas svar på olika frågor. Forskarna (1995) konstaterar avseende interaktionen mellan elever på lektionen att den är ganska omfattande och sker utom kontroll av läraren. Ju äldre eleverna blir desto mer förekommer denna slags interaktion. En del interaktion mellan elever kommer till uttryck som kränkande behandling och grupparbeten som arbetsform innebär sällan att alla är aktiva och lär sig (Granström & Einarsson, 1995). Mer nutida finns metaöversikt om att främja studiero – lärares ledarskap (Skolforskningsinstitutet, 2021). Översikten slår fast att det är en komplex uppgift att leda undervisning och av det följer att lärare behöver ha många kompetenser; didaktisk, relationell och ledarskapskompetens (Nordenbo m.fl., 2008) för att klara läraruppdraget. En del av uppdraget handlar om att analysera och välja innehåll och arbetsformer för det som behövs för olika elever, grupper och klasser och situationer, vilket ställer krav på att lärare har den förmågan (Wubbels, 2011). Vidare att lärare är i behov av stöd och verktyg för att i förlängningen kunna observera hur bra den egna praktiken är för elevers lärande och utveckling (Skolforskningsinstitutet, 2021). Översikten identifierar sex teman med konkreta sätt som lärare kan utgå ifrån när de planerar, genomför och följer upp undervisningen. Det handlar om att lärare behöver ha förmågan att (a) lära känna eleverna och skapa positiva relationer, (b) välja och anpassa arbetssätt utifrån elevernas behov, (c) förebygga genom tydliga förväntningar och struktur, (d) aktivera eleverna och göra dem delaktiga, (e) stödja och möta beteenden och (f) utvärdera utifrån observation (Skolforskningsinstitutet, 2021). Översiktens första fem teman är lärare och rektor mer eller mindre bekanta med. Det överensstämmer med sådant de oftast visste sedan tidigare. I en del fall kanske något glömts bort men detta är inget som överraskar dem. Det sistnämnda temat handlar om systematiskt kvalitetsarbete med fokus på kvaliteten i den undervisning som lärarna bedriver, något lärare och rektorer är mindre vana vid att göra.

1.3 Observationsstudier om att leda undervisning

Vid sidan av den internationella, ofta amerikanska forskning, som ingår i metastudier och studier med fokus på lärares ledarskap har det på senare tid genomförts olika systematiska observationsstudier i Norden med fokus på lärares undervisning. Ett projekt av relevans för denna rapport är *Quality in Nordic Teaching, QUINT,* som intresserat sig för kvaliteter i nordisk undervisning (Tengberg & Wejrum, 2021; Tengberg m.fl., 2022). I en pilotstudie (Tengberg & Wejrum, 2021) spelades åtta lektioner av fyra högstadielärare in på video under en termin. Mellan tillfällena fick lärarna återkoppling på sin genomförda undervisning av en av författarna utifrån observationsprotokollet PLATO, Protocol for Language Arts and Teaching Observation (Grossman m.fl., 2013). Enligt protokollet kodas undervisningen utifrån en fyrgradig skala där 1 är det samma som att nästan inga belägg förekommer för ett visst element och 4 är det samma som att det förekommer återkommande eller starka belägg för ett visst element, till exempel Purpose i domänen Instructional Scaffolding. Forskarna kom fram till att videoinspelade observationer och återkoppling kan göra

nytta för lärarnas utveckling av sin undervisning. PLATO som verktyg för professionsutveckling bekräftade därmed tidigare forskning (Cohen m.fl., 2016). Forskarna fann vidare att kollegial bearbetning av återkoppling som stöd för framtida planering och genomförande av undervisning kan höja medvetenheten om den egna undervisningens möjligheter och begräsningar. Det behövdes också för att lärarna skulle kunna tolka PLATO. Av detta drog de slutsatsen att utveckling i hög grad bygger på forskarnas insats (Tengberg & Wejrum, 2021). I en större studie genomfördes videoobservationer av 81 lärares undervisning i matematik, svenska och samhällskunskap på svenska högstadieskolor (Tengberg, m.fl., 2022). Ett huvudfynd i den studien, som inte innehöll någon intervention, var en inbördes skillnad mellan lärarnas undervisning på i stort sett alla de undersökta variablerna. De observerade lärarna uppvisade ett relativt otydligt ledarskap när det kom till att förklara, förmedla och sätta ämnesinnehåll i ett sammanhang för eleverna. Lärarna var däremot tydliga med hur undervisningen skulle genomföras. Lärarna var bra på att förklara och förtydliga sådant som eleverna tyckte var svårt samtidigt som stora och systematiska skillnader mellan återkoppling förekom mellan klasser. Medan en del klasser fick specifik och utvecklad återkoppling på skolarbetet fick andra klasser knappt någon återkoppling alls. Forskarna fann också att elever hade begränsat inflytande över undervisningens utformning och innehåll i samtliga tre ämnen. Längre samtal med många deltagande elever var också sällsynt förekommande (Tengberg m.fl., 2022).

Ett andra projekt av relevans är projektet CISEL, *Classroom interaction for enhanced student learning* (Sølvik & Ertesvåg, 2022). Projektet studerade hur lärare tillämpade forskningsbaserad kunskap om klassrumsledarskap i praktiken. Olika fallstudier genomfördes inom ramen för projektet där totalt 450 lärare deltog. I en fallstudie om lärares arbete med innehållsförståelse och analys och utforskning, två dimensioner av domänen i lärandestöd i det teoretiska ramverket, TTI, Teaching Through Interaction (Hamre m.fl., 2013) observerades 79 klassrum fyra gånger under studiens första år, två på höstterminen och två på vårterminen (Ertesvåg & Vaaland, 2022). Den observerade undervisningen skattades med hjälp av en sjugradig skala, där 1–2 bedöms som låg, 3–5 som medel och 6–7 som hög kvalitet i den enskilda dimensionen. Genomsnittet för de observerade lärarnas undervisning var 3,67. Det konstaterades att 19 procent av klassrummen hade en undervisning under 3,0, och 5 procent av klassrummen hade en undervisning över 5 poäng. Ingen undervisning bedömdes genomsnittligt som hög kvalitet. Fallstudien drog slutsatsen att det är komplext och krävande att arbeta med fördjupad förståelse av ämnesinnehållet. Det större CISEL-projektet fann att kvaliteten på undervisning varierade mellan olika klassrum (Virtanen m.fl., 2019; Westergård m.fl., 2019). Ett resultat som stämmer överens med annan internationell forskning (Allen m.fl., 2013; Hanushek, 2011; Virtanen m.fl., 2018). Projektet konstaterade vidare att variationen mellan lärares undervisning var så stor att den kunde betraktas som ett hot mot idealet om en likvärdig utbildning (Ertesvåg, 2019; Ertesvåg & Vaaland, 2022).

Ett tredje projekt av relevans är ULF-projektet *Ledarskap för lärande* (Samuelsson & Thorsten, 2021). ULF-projektet fokuserade på didaktiskt ledarskap, eller annorlunda uttryckt lärares förmåga att leda undervisning i relation till ett

ämnesinnehåll. Projektets intervention bestod av 13 timmars föreläsningar och workshops ledda av forskare följt av individuellt arbete med att planera, genomföra och följa upp undervisning. Innan och efter interventionen observerades 35 lärare som medverkade i studien av förstelärare i två av tre medverkade kommuner. Förstelärarna använde ett observationsprotokoll som utvecklades inom ramen för ULF-projektet (Samuelsson m.fl., 2021) som fokuserade på tio dimensioner av ledarskap för lärande. Förstelärarna kodade lärarnas undervisning utifrån en sex-gradig skala, där 4 innebar att läraren gjorde något i väldigt hög grad och 1 att läraren gjorde något i väldigt låg grad. Observatörerna avgjorde också huruvida något behövdes men inte gjordes av läraren vilket kodades som O eller om något inte behövdes och därför inte heller gjordes av läraren vilket kodades som X. Lärarna i den tredje kommunen intervjuades istället utifrån restriktioner till följd av pandemin Covid 19. Resultat visade att över 82 procent av de observerade lärarna förändrade sitt sätt att leda undervisningen till det bättre enligt skattningar från för- och efterobservationen. Förändringarna innebar vidare att tio lågt skattade lärare vid förobservationen hade minskat till två vid efterobservationen. Vidare konstaterades att 15 högt skattade lärare vid förobservationen hade ökat till 22 högt skattade lärare vid efterobservationen. Slutsatsen drogs att förändringen av sättet att leda undervisning gjorts till följd av ULF-projektets intervention ledarskap för lärande (Samuelsson & Thorsten, 2022).

1.4 Syfte och frågeställningar

De ovannämnda forskningsprojekten har det gemensamt att de på olika sätt undersökt och försökt påverka lärarnas undervisning. Några av dem hade ett allmän-didaktiskt fokus (Sølvik & Ertesvåg, 2022; Samuelsson & Thorsten, 2021) och andra hade ett specifikt ämnesdidaktiskt fokus (Tengberg & Wejrum, 2021; Tengberg m.fl., 2022). En bakomliggande tanke med interventioner är en vilja att påverka något i en viss riktning, i detta fall handlar det om undervisning som ska gå från något mindre utvecklat till något mer utvecklat, eller med andra ord från något lite sämre/lägre till något betydligt bättre/högre. Det görs inte sällan också genom differentierade insatser för olika individer (Berwick, 2010) eller på individ, grupp och organisationsnivå (Ertesvåg & Sørensen Vaaland, 2021). Insatsers inriktning bygger oftast på att forskare kommunicerat behovet med lärare och rektorer samt att rektorer och skolledare fattat beslut om vilken slags kompetensutbildning, observation och coachande samtal som ska erbjudas till och genomföras av individer eller grupper i organisationen.

I ljuset av ovanstående inledning är syftet med denna rapport att bidra med kunskap om hur undervisning genomförs och bidra med kunskap om hur undervisning påverkas av en intervention med fokus på att utveckla lärares undervisning. Rapporten svarar på följande forskningsfrågor:

- Hur undervisar lärare i förhållande till olika dimensioner av evidensbaserad undervisningsskicklighet?

- Hur förändras lärares undervisning till följd av coachning för utveckling av undervisningsskicklighet?

- Hur upplever lärarna att bli observerade och få återkoppling avseende undervisningsskicklighet?

- Vilket mönster avseende undervisningsskicklighet noterar observatörerna före och efter coachning?

2. Undervisningsskicklighet i praktiken

Undervisning är en komplex verksamhet där läraren genomför en mängd olika processer i klassrummet, processer som kräver flera olika kompetenser av lärare (Kounin, 1970; Doyle, 2006. Cochran Smith, 2013).

Under varje dimension, nedan, redovisas forskningslitteratur som, beskriver kvalitet inom olika processer som lärare bör förhålla sig till för att bedriva skicklig undervisning. Det handlar om följande dimensioner (1) mål som utgångspunkt för lärande, (2) lärandemiljö, (3) elevens delaktighet i lärandet, (4) synliggörande av lärandet, (5) användning av respons för lärande, (6) lektionens planering och genomförande, (7) lärarens ledarskap i klassrummet, (8) stöd till elever med olika behov, (9) användning av rutiner och (10) samarbetslärande. Utdragen ur Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 22) och Läroplan för gymnasiet (Gy 11) motiverar varför dimensionerna är berättigade att observera i svenska klassrum och hur de har stöd i den forskning som redovisas under varje dimension.

2.1 Mål som utgångspunkt för lärandet

Målen anger inriktningen på skolans arbete (Lgr 22, s. 11)

Elevernas möjligheter att utöva inflytande på utbildningen och att ta ansvar för sina studieresultat förutsätter att skolan klargör utbildningens mål (GY 11, s. 2)

Det finns ett starkt stöd i forskningen för att arbeta med såväl tydliga lärandemål som språkliga mål (Mager, 1989; Gibbons, 2012; Wiliam, 2013; Hajer & Meestringa, 2014; Marton, 2015; Kaya, 2016). Inför varje lektion/arbetsområde behöver elever och lärare ha samma bild av vad som skall läras under lektionen/arbetsområdet (Klapp, 2015; Robinson, 2015; Ryve m.fl., 2016). Lärandemålen för varje lektion, som är utbrutna ur de övergripande mål som skall nås under undervisningsavsnittet, behöver konkretiseras så att de är iakttagbara och utvärderingsbara (Höög & Johansson, 2014; Carlgren, 2015; Hirsh & Segolsson, 2019; Karlberg & Samuelsson, 2021). Det innebär att eleverna visar måluppfyllelse i någon form av iakttagbar handling (Lundahl, 2011; Crehan, 2018; Hattie & Zierer, 2019; Tengberg, 2022).

I ljuset av ovanstående menar vi att det finns ett starkt stöd i forskningen för att lärare ska visa på tydliga lärandemål, kompletterade med språkliga mål, samt att lärarna kontrollerar att eleverna har förstått vad som ska läras under lektionen.

2.2 Lärandemiljö

Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero (Skollagen 4 kap §3)

En tillåtande och öppen lärandemiljö beskrivs av flera forskare som en viktig framgångsfaktor för elevernas lärande (Dysthe, 1996; Carlgren, 2015; Andersson, 2019). Enligt forskarna präglas en god lärandemiljö av att lärandet verkligen fokuseras. Läraren visar engagemang samt passion i undervisningen. Då uppstår känslomässig smitta och engagemanget gör eleverna motiverade (Crehan, 2018). Då syns också tydligt hur läraren skapar relationer till samtliga elever (Andersson, 1999; Maunula m.fl., 2011; Hattie & Yates, 2014; Hirsh, 2017; Samuelsson, 2017). ”Felsvar” ses som en möjlighet för eleverna att utvecklas och lära sig mer, inte som ett misslyckande. Det innebär att alla elever vågar svara och inte bara ett fåtal elever. Eleverna ses som resurser för varandra och läraren finns redo för stöd och hjälp, när eleverna behöver det (Nottingham, 2013; Håkansson & Sundberg, 2016; Crehan, 2018; Wahlström, 2019). Samtidigt fråntar inte läraren eleverna möjligheten att enskilt eller tillsammans lösa uppgifter. Eleverna är aktiva i lärandesituationen och inte passiva mottagare av information (Dysthe, 1996; Hirsh, 2017; Hageskog & Gerrevall, 2019).

I ljuset av ovanstående framkommer ett behov av en lärandemiljö som skapar trygghet och studiero, vilket möjliggör fokus på lärande. En sådan miljö präglas av ett ständigt pågående relationsbyggande mellan lärare – elever, elever-elever, vilket innebär ett tillåtande klassrumsklimat där både lärare och elever tydligt visar att, här vill de vara.

2.3 Elevernas delaktighet I lärandet

Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inlärning och för sitt arbete i skolan. Eleverna ska ges inflytande över utbildningen (Lgr 22, s. 15)

Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sitt lärande, svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen (Gy 11, s. 8)

Stödet i forskningen för betydelsen av att göra eleverna delaktiga i sitt lärande är stort. (Ogden, 2005). En lektion där elevernas delaktighet märks tydligt i klassrumssituationen genomsyras av att eleverna arbetar fokuserat och med stor energi (Gibbons, 2010; Wiliam, 2013; Körling, 2015). Det märks att de vet vad som ska läras och hur de ska göra för att lyckas. Elevernas delaktighet stärks när de får arbeta i par eller grupper (Carlgren & Marton, 2000; Wiliam, 2013; Hattie & Clarke, 2019) Läraren visar hela tiden intresse för hur det går för eleverna och lyssnar till paren eller grupperna för att kunna ge stöd och hjälp när det behövs. Eleverna ges möjlighet att ha synpunkter på lektionen/undervisningen samtidigt som läraren visar att hen tycker det är viktigt och förändrar efter elevernas synpunkter när det är lämpligt. Det är eleverna som har det mesta talutrymmet under lektionen (Carlgren & Marton, 2000; Dysthe, 2001; Sjöström & Tyson, 2022). Det innebär också att eleverna får delta i effektiva klassrumsdiskussioner. Lärarhandlingar innebär att eleverna ges stora möjligheter att öva för att lära, helst tillsammans med någon eller några (par/grupp). Eleverna finns som en ständig resurs för varandra vid reflektion

och utvärdering av lärandet (Steinberg, 2011; Mitchell, 2015; Fohlin m.fl., 2017; Jönsson, 2017).

I ljuset av ovanstående menar vi att elevers delaktighet bygger på att de har någon/några att vara delaktiga med, samtidigt som läraren bjuder in eleverna för delaktighet. När eleverna dessutom vet vad som ska läras och att de kan få stöd och hjälp när de behöver det, vill elever både delta och ta ansvar för sitt lärande.

2.4 Synliggörande av lärandet

Läraren ska utifrån kursplanernas krav allsidigt utvärdera varje elevs kunskapsutveckling, muntligt och skriftligt redovisa detta för eleven (Lgr 22, s. 18)

Elevernas kunskapsutveckling är beroende av om de får möjlighet att se samband. Skolan ska ge eleverna möjligheter att få överblick och sammanhang. Eleverna ska få möjlighet att reflektera över sina erfarenheter och tillämpa sina kunskaper (Gy 11, s. 4)

Vikten av att synliggöra lärandet betonas av flera forskare (Maunula, m.fl., 2011; Klapp, 2015; Marton, 2015: Ryve, Hemmi och Kornhall, 2016) Om lärandet ska kunna bli synligt för eleverna (och läraren), måste det först och främst vara klart för eleverna vad som ska läras och hur detta lärande ser ut när lektionen/arbetsområdet avslutats (Nottingham, 2013; Timperley, 2013; Hattie m.fl., 2018; Wahlström, 2023). Läraren måste vara medveten om att det som eleverna visar/utför är ett resultat av de lärandehandlingar och situationer i undervisningen som gjort det möjligt att lära sig det som avsågs (Klapp; 2015; Hattie & Clarke, 2019; Hattie & Zierer, 2019). Läraren behöver sedan reflektera över lärandet tillsammans med sina elever, med fördel i klassrumssamtal. Läraren kan då tillsammans med sina elever anpassa den fortsatta undervisningen och arbetsformerna kopplat till hur väl lärandemålen uppfyllts under lektionen (Wiliam, 2013; Marton, 2015; Ryve m.fl., 2016; Wahlström, 2023).

Ovannämnda forskning understryker att lärare tillsammans med eleverna behöver synliggöra vad som lärdes i förhållande till det som skulle läras, annars kan eleverna, med all rätt, fundera över: varför gjorde vi det här?

2.5 Användning av respons för lärande

Läraren ska organisera och genomföra arbetet så att eleven: Utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga. Upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt (Lgr 22, s. 14)

Läraren ska fortlöpande ge varje elev, information om framgångar och utvecklingsbehov i studierna (Gy 11, s. 10)

a.

Användandet av respons på olika sätt är en stor framgångsfaktor för elevernas lärande. Denna kan innefatta självreglering, kamratrespons och lärarrespons, som ges när eleverna behöver det (Wiliam, 2013, Wiliam, 2016; Bryk m.fl., 2018; Crehan, 2018). Vikten av att kontrollera om responsen är användbar för eleven kan inte nog betonas (Jönsson, 2017; Lee & Kroksmark, 2017; Hattie & Clarke, 2019). Respons som inte eleven förstår skapar enbart förvirring och leder inte lärandet framåt. För att självreglering och kamratvärdering ska bli framgångsrikt måste framgångskriterierna/lärandemålen för lärandet vara tydliga för eleverna (ev. en lärandematris, ej att förväxla med en bedömningsmatris) (Hattie & Yates, 2014; Lee & Kroksmark, 2017; Hageskog & Gerrevall, 2019).

I ljuset av ovanstående forskning framkommer vikten av att eleverna får respons som de förstår som på så sätt blir användbar för dem. Sådan respons ger eleverna ständiga möjligheter att utveckla sitt lärande. Det innebär följaktligen att läraren måste kontrollera hur eleven/eleverna uppfattat responsen. Utvecklandet av kamratrespons ger eleverna och läraren stora möjligheter att ge stöd och hjälp.

2.6 Lektionens planering och genomförande

Läraren ska tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen (Lgr 22, s. 15)

Läraren ska tydliggöra vilka vetenskapliga grunder, värderingar och perspektiv som kunskaperna vilar på och vägleda eleverna så att de kan ta ställning till hur kunskaper kan användas (Gy 11, s. 6)

Vikten av en tydlig planering, som är användbar även för eleverna i deras arbete och lärande finns det stöd för i forskningen Håkansson & Sundberg, 2012; Hargreaves &Fullan, 2013; Timperley, 2013; Hajer, M & Meestringa, T, 2014). Lärare behöver ha en tydlig lektionsplanering som i anpassad form även finns tillgänglig för eleverna. Denna kan med fördel ha gjorts tillsammans med andra lärare. Utan en skriftlig lektionsplanering blir det svårt, för att inte säga omöjligt, att själv eller tillsammans med andra utvärdera lärandet (Hargreaves & Fullan, 2013; Hirsh, 2017; Samuelsson, 2017). Elever lär sig oftast något, men det är av stor vikt att de lär sig det som avses ska läras och att detta lärande är kopplat till läroplan och kursplan. En stor fördel för eleverna är att de både före och under lektionen har tillgång till hur läraren har tänkt sig lektionens genomförande (Håkansson & Sundberg, 2012; Hattie & Zierer, 2019; Karlberg & Samuelsson, 2021). Läraren behöver också tillsammans med eleverna utvärdera hur de uppfattade lektionens planering och genomförande. Det ger eleverna ett direkt inflytande på undervisningens utformning och ger läraren ett ovärderligt stöd i för att förstå resultatet av vad den egna undervisningen leder till samt utifrån det utveckla undervisningen (Pihlgren, 2017; Crehan, 2018; Wahlström, 2023).

Ovannämnda forskning understryker att lektionsplanering är ett viktigt stöd både för lärare och elever. Den behöver vara elevvänligt skriven, vilket innebär att eleverna kan använda den som stöd och hjälp under lektionen.

2.7 Lärarens ledarskap i klassrummet

Läraren ska tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen (Lgr 22, s. 12)

Läraren ska klargöra skolans normer och regler och hur dessa är en grund för arbetet, och tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen (Gy 11, s. 8)

Läraren behöver kunna använda ett konventionellt ledarskap byggt på kontroll, belöning och sanktioner i situationer där det är mest framgångsrikt. (Steinberg & Sourander, 2010; Håkansson & Sundberg, 2012; Samuelsson, 2017; Håkansson & Sundberg, 2023). Fackkompetens, chefskompetens och social kompetens är önskvärda kompetenser. En tydlig värdegrund som återspeglas i vardagen och ett positivt professionellt förhållningssätt är grundläggande krav. Läraren bör också ha insikt i vad känslomässig smitta innebär för en ledare och hur det påverkar elevernas trygghet och prestationer (Blossing, 2004; Ohlsson, 2011; Hejlskov Elvén, 2014; Hageskog & Gerrevall, 2019). Den engagerade, motivationsskapande och kunnige läraren aktiverar sig själv och eleverna som läranderesurser för varandra. Läraren arbetar med positiv förstärkning som främsta medel för utveckling och bygger sin undervisning på elevernas olika förkunskaper. Varje elev får möjlighet att lyckas utifrån sina förutsättningar (Larsson & Kallenberg, 2006; Andersson, 2019; Karlberg & Samuelsson, 2021).

Ovannämnda forskning understryker att ett tydligt, utvecklande, positivt och relationsskapande ledarskap med fokus på att motivera och inspirera, skapar studiero i klassrummet, vilket i sin tur ger möjlighet till ökat lärande.

2.8 Stöd till elever med olika behov

Läraren ska ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, *erfarenheter och tänkande (Lgr 22, s. 14)*

Varje elev ska få stimulans och växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev ska möta respekt för sin person och sitt arbete (Gy 11, s. 4)

Att alla elever ska få utmaningar för sitt lärande finns det ett stort stöd för i forskning (Andersson, 1999; Pihlgren, 2013; Timperley, 2013; Hageskog & Gerrevall, 2019). (lägg till här). Alla elever ska ges möjlighet att utvecklas maximalt utifrån sina egna förutsättningar. (Wiliam, 2013, 2016; Håkansson & Sundberg, 2016; Sjöström & Tyson, 2022). För att detta skall vara möjligt måste läraren differentiera sin undervisning så alla elever har möjlighet att nå målen för lektionen/undervisningen, även om detta kan ske i olika utvecklingssteg. Mål måste individuellt anpassas för att utmana eleverna i deras lärande oavsett var de befinner sig i sin lärprocess. Det är därför viktigt för läraren att veta var de olika eleverna befinner sig kunskapsmässigt och inte ta för givet att alla förstår vad som för stunden ska läras. Även de elever som

kommit långt i sin kunskapsutveckling behöver utmanas för att möjliggöra en positiv kunskaps-utveckling (Andersson, 1999; Hirsh, 2017, 2020; Wallberg, 2019).

Utgångspunkten måste tas i vad eleverna kan eller behärskar inte efter vad läraren anser att de borde behärska. Läraren kan ta hjälp av att dela in eleverna i olika samarbetsgrupper/par som bygger på olikheter där eleverna kan hjälpa och utmana varandra. Olikheterna får dock inte vara så stora att de blir ett hinder i elevernas lärprocess (Timperley, 2013; Hattie & Yates, 2014; Ryve m.fl., 2016). Eleverna måste förstå att ansträngning krävs för att de skall lyckas och bli framgångsrika. Det är också av yttersta vikt att läraren i betydligt större utsträckning frågar eleverna hur lärandet fungerade med den undervisning som erbjöds under lektionen (Hattie & Yates, 2014; Crehan, 2018; Hageskog & Gerrevall, 2019).

Ovannämnda forskning understryker att elever har rätt att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Läraren måste utmana samtliga elever, även de som kommit lång i sin kunskapsutveckling. Det är också klart angivet i styrdokumenten för den svenska skolan, se ovan i läroplanscitaten,

2.9 Användning av rutiner

Läraren ska tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron i den egna gruppen (Lgr 22, s. 12)

Läraren ska klargöra skolans normer och regler och hur dessa är en grund för arbetet, och tillsammans med eleverna diskutera och utveckla regler för arbetet och samvaron i gruppen (Gy 11, s. 8)

Rutinerna skapar trygghet för klassen och inte minst för de elever som har svårt att fokusera sin uppmärksamhet (Ogden, 2005). Det är läraren som beslutar vilka rutiner som skall användas och varje lärare har ett ansvar att skapa tydliga rutiner tillsammans med sina klasser (Steinberg & Sourander, 2010; Karlberg & Samuelsson, 2021). En effektiv rutin kännetecknas av att den frigör tid för själva lärandet och att den underlättar för läraren. Spilltid minimeras genom att eleverna och läraren tillsammans har tränat rutinerna så att beteenden automatiseras och ledarskapet förenklas. (Pihlgren, 2013; Crehan, 2018; Hirsh & Segolsson, 2019)

Rutinerna skapar trygghet för klassen och inte minst för de elever som har svårt att fokusera sin uppmärksamhet. Det är läraren som beslutar vilka rutiner som skall användas och varje lärare har ett ansvar att skapa tydliga rutiner tillsammans med sina klasser (Maunula m.fl., 2011; Samuelsson, 2017; Bryk m.fl., 2018).

Effektiva rutiner kännetecknas av att de frigör tid för själva lärandet och att de underlättar arbetet för läraren och eleverna. Spilltid minimeras genom att eleverna och läraren tillsammans har tränat rutinerna så att beteenden internaliseras och ledarskapet förenklas (Ogden, 2005; Hirsh & Segolsson, 2019; Håkansson & Sundberg, 2023). Exempel på vardagsrutiner är rutiner vid lektionens start och slut. Rutiner vid byten av moment. Rutiner för att säkerställa att alla uppfattat rätt när

klassen får en ny uppgift. Rutiner för arbeten i grupp eller par och rutiner vid redovisningar av olika uppgifter (Sjøvold, 2008; Wheelan, 2013; Hirsh, 2020). Även en övergripande rutin avseende hur lektionen är strukturerad underlättar för elever och lärare. Effektiva och tränade rutiner betyder dessutom ofta mer för en klass än ytterligare en vuxen i klassrummet (Pihlgren, 2017; Crehan, 2018; Rönnström & Johansson, 2018; Tengberg, 2022).

I ljuset av ovanstående forskning framkommer att väl intränade och accepterade rutiner frigör tid och möjliggör ökat lärande.

2.10 Samarbetslärande

Läraren ska planera och genomföra undervisningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans oberoende av könstillhörighet (Lgr 22, s. 12)

Alla elever ska få utveckla sin förmåga att ta initiativ och ansvar och att arbeta både självständigt och tillsammans med andra (Gy 11, s. 3)

Forskning visar i stor utsträckning att lärandet ökar när eleverna lär tillsammans och hjälper och stöttar varandra (Sahlberg & Leppilampi, 1998; Dysthe, 2001; Gibbons, 2012: Marton, 2015; Lundgren, Säljö & Liberg, Red., 2020). När elever ömsesidigt får ge och ta emot respons av andra elever ökas deras möjligheter till att utföra arbete av hög kvalitet. Det är bättre att lyckas med stöd och hjälp än att inte lyckas alls (Körling, 2015; Kagan & Stenlev, 2017). Eleverna är i stor utsträckning en outnyttjad resurs i skolan när det gäller att hjälpa och stötta kamraterna. Alltför ofta arbetar eleverna enskilt och får enbart stöd och hjälp av läraren (Håkansson & Sundberg, 2012). Det innebär att många elever sitter inaktiva under perioder när de väntar på att få hjälp av sin lärare (Håkansson & Sundberg, 2016; Wiliam, 2013; Hattie & Zierer, 2019). Effektivt samarbetslärande kräver struktur och en tydlig ledning från läraren. Eleverna behöver ha lärt sig hur de skall samarbeta i par eller grupp och klassen behöver ha skapat tydliga normer och regler för hur samarbetet skall fungera. Läraren ansvarar för att styra vilka som skall lära tillsammans och träna eleverna att arbeta i olika roller (Dysthe, 2001; Mitchell, 2015; Wahlström, 2023). När eleverna är utbildade i samarbetslärande innebär det att alla vet vilken uppgift de har samt att de även förstår vikten av att gruppens olikheter är en tillgång (Klapp, 2015; Crehan, 2018; Fohlin & Wilson, 2018).

Ovannämnda forskning understryker att när elever är tränade/utbildade i samarbetslärande innebär det möjlighet för alla få stöd och hjälp när de behöver det, vilket är en viktig förutsättning för skicklig undervisning. Då kan läraren fokusera på de elever som just för stunden behöver mest stöttning.

Genomgången ovan påvisar att alla de tio dimensionerna är betydelsefulla för god undervisning som leder till framgångsrikt lärande. De tio dimensionerna beskriver olika processer som kan variera i en undervisningssituation.

Dessa dimensioner ingår i observationsunderlaget *Undervisningsskicklighet i praktiken (USiP)* som experterna, Friberg, Hansson och Rosenkvist har skapat. Experterna valde de tio dimensionerna utifrån att de varit återkommande i forskning (läs ovan) över lång tid och på senare tid samt i Sverige och 14 andra länder. Experterna har i en process med mer än 2 500 systematiska lektionsobservationer skapat och förfinat det allmändidaktiska observationsunderlaget. Detta arbete har gett data som har gjort vår gemensamma analys och den här rapporten möjlig.

3. Metod

Undersökningen har genomförts på 30 olika skolor, vilka samtliga har fått besök av experterna Friberg eller Hansson. Observationerna har föregåtts av att förvaltningschefer eller rektorer har kontaktat och anlitat experterna för genomförandet.

Lektionsobservationerna är genomförda utan att någon utbildning eller coachning har skett före observation. Varje observation har följts av ett didaktiskt coachande samtal med läraren efter lektionen. Observationerna fördelades enligt följande; F-6: 260 lektioner, 7–9: 244 lektioner. Sammanlagt har tjugo F-6 skolor och tio 7–9 skolor i tio olika kommuner observerats under åren 2017–2023. De ger en ögonblicksbild av hur undervisningen bedrevs de dagar som de 504 lektionsobservationerna genomfördes. Av dessa 504 lärare fick sedan 188 lärare en andra observation ca sex veckor senare.

3.1 Genomförande

Studien har genomförts i flera steg vad gäller intervention och datainsamling.

3.1.1 Intervention

Interventionen inleddes med en inspirationsföreläsning som följdes av lektionsobservationer, coachning och ytterligare en lektionsobservation samt en workshop.

Inspirationsföreläsning
Inför lektionsobservationerna har experterna haft en inspirationsföreläsning för lärarna på skolorna. Syftet med föreläsningen har varit att väcka nyfikenhet inför utvecklingsarbetet men också att minska den oro som många lärare, enligt rektorerna, gett uttryck för när de ska bli observerade i klassrummet. Ledordet har varit *att gå från bedömningsoro till utvecklingsglädje*. Majoriteten av lärarna har efter lektionsobservationerna berättat att de känt en viss oro inför de kommande observationerna, men att denna oro minskade när de under inspirationsföreläsningen fått mer information om observationernas syfte och genomförande. Experterna redovisade också i detalj syftet med lektionsobservationerna och hur lektionsobservationerna skulle genomföras. De informerade även om att det coachande didaktiska samtalet som följde efter observationen skulle genomföras samma dag. Tidigt tydliggjordes att expertens intryck från observationen och innehållet i samtalet inte skulle spridas till rektor eller någon annan på skolan. Vid inspirationsföreläsningen redovisades de tio dimensionerna i observationsunderlaget USiP på en övergripande nivå. Dels hur de är uppbyggda, dels hur de är utformade efter vad forskningen visat vara framgångsfaktorer i undervisningen. Observationsunderlaget USiP hade inte använts på skolorna innan lektionsobservationerna genomfördes.

Lektionsobservation
Av praktiska skäl har lektionerna begränsats till 40–60 minuter (av kostnadsskäl för att hinna med fyra till fem lektioner per skoldag). Lektionsobservationerna har hela tiden följt en fastställd rutin inspirerad av Granströms (2004) diskussion om observatörers agerande vid observationsstudier.

- Experten presenterar sig innan lektionen kort för läraren, pratar om lektionsobservationen och (om det finns tid) frågar om läraren har något särskilt önskemål inför observationen, ett enkelt samtal i syfte att minska eventuell oro hos läraren. De flesta lärarna har inga särskilda önskemål men ibland kan läraren be om att experten tittar på ett speciellt moment eller på samspelet med vissa elever.

- Läraren presenterar mycket kort experten inför eleverna. Eleverna får veta att experten tittar på läraren och inte på eleverna. Efter några minuter har eleverna glömt att experten sitter med i klassrummet.

- Under lektionen sitter experten och följer lektionen från en plats längst bak i klassrummet. Experten ingriper inte i lektionen vad som än händer. Ett aktivt ingripande minskar möjligheten att ge läraren stöd och råd kopplat till lärarens eget handlande under lektionen.

- Experten för anteckningar för att kunna lämna en skriftlig återkoppling under det efterföljande coachande didaktiska samtalet.

- Experten dokumenterar lektionen kopplat till de tio dimensionerna beskrivna i USiP.

Lärare uttrycker ofta oro för att få lektionsbesök, grundat i en rädsla i att bli bedömd. Det kan bero på att skolor och lärare ofta uppfattar att de blir bedömda för hur de är, inte på det de gör. Vi har valt att minska risken för bedömningsoro och i stället fokuserat på utvecklingsglädje. Vår bedömning är att lärarna är mogna att ta del av sin personliga sammanställning först då de är väl bekanta med arbetsunderlaget och att förtroendet mellan rektor och lärare är väl förankrat. Vid den första observationen var många av lärarna något reserverade, medan vid den andra observationen visade de upp ett ökat självförtroende, nyfikenhet och en mer öppen, välkomnande attityd.

Det coachande samtalet
Efter lektionen fick läraren personlig återkoppling under ett 20–30 minuter långt coachande samtal med fokus på didaktiska processer som förekommit i klassrummet. Innehållet i återkopplingen sprids inte vidare till rektor eller någon annan på skolan.

I samtalet har experten varit noga med responsen så att inte läraren skulle känna sig bedömd, ”betygsatt”, kritiserad eller ifrågasatt. Det har varit centralt att läraren upplever samtalet på ett positivt sätt för att bidra till att utveckla lärarens undervisning. Fokus ligger på positiv förstärkning i syfte att skapa en bra relation och ett öppet klimat. Samtidigt har det varit viktigt att ta upp områden där läraren kan

förändra sitt beteende, sina handlingar eller sin kommunikation. Mest uppskattat har varit då experten lyft beteenden som läraren själv varit omedveten om. Observationen syftar till att ge en grund för personlig reflektion och utveckling.

Samtalen innehöll en blandning av gemensamma reflektioner över lektionen och konkreta råd till pedagogen. Två dubbelfrågor inledde de flesta samtal.

- Är du nöjd med lektionen? / Varför är du nöjd/missnöjd?

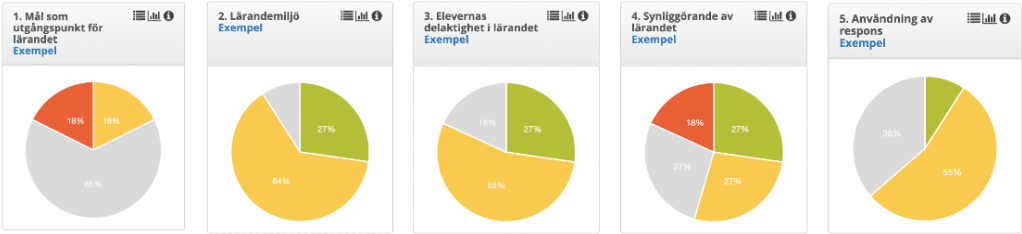
- Vad ville du att eleverna skulle lära sig / lärde sig eleverna det du förväntat dig?

Diskussionen handlar dels om direkta ledarfrågor (kommunikation, konflikthantering, struktur med mera), dels om råd avseende lärprocessen och organisationen av lärandet. Det innehåll som uppskattas mest var sådant som läraren kunde omsätta i handling redan nästa lektion. Ett exempel på ett sådant innehåll är: Att tydligt skilja på instruktion och ”börja jobba” är ett sådant enkelt råd som många lärare tar till sig direkt. Vilket innebär att eleverna inte startar arbetet förrän läraren har gjort ett tecken eller exempelvis sagt ”Varsågod att börja”.

Under varje samtal har experterna en dialog med observerad lärare om utformning av lärandemål för den aktuella lektionen. De flesta lärare har uttryckt att det är svårt att ange konkreta, iakttagbara lärandemål för en lektion. Experten presenterar exempel på lärandemål för lektionen, uttryckta så att eleverna förstår dem (på ”eleviska”) och sedan används dessa exempel som grund för en dialog om lärandemål och synliggörande av lärandet. Återkopplingen ges muntligt i form av ett samtal, men läraren får också en skriftlig sammanfattning av expertens iakttagelser som stöd för minnet. För de som får en andra lektionsobservation har sammanfattningen från lektionsobservation 1 använts som en del i samtalet efter lektionsobservation 2. Lärarna har då kunnat berätta vad de valt att utveckla mellan observationerna och vilka råd de har valt att inte använda.

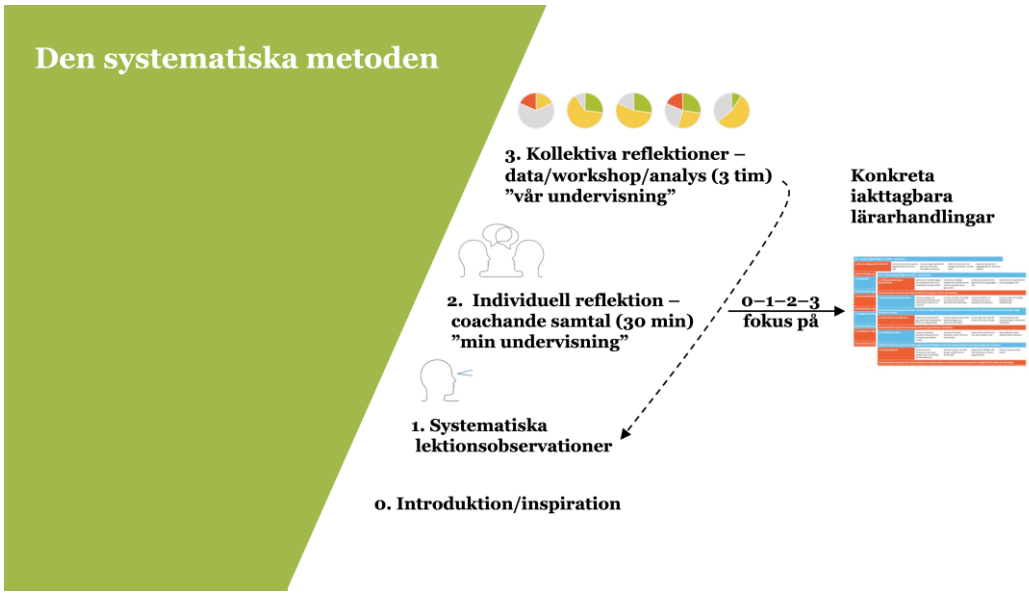
Workshop – det kollektiva samtalet

Utfallen från samtliga observationer på skolan har sammanställts och bearbetats och sedan presenterats vid en workshop. Utfallet i de tio dimensionerna presenteras på skolnivå i diagramform. Underlaget är helt avidentifierat och observationerna presenteras som en ”nulägesbild” från de dagar då observationerna gjordes. Inför workshopen presenteras utfallet för rektor och ledningsgrupp. Tillsammans med rektor analyseras skolans styrkor och utvecklingsområden. I samverkan med rektor väljs sedan de dimensioner ut som särskilt skulle lyftas fram under workshopen. De tio dimensionerna presenterades en i taget. Under presentationerna av nulägesbilden ges personalen möjlighet att diskutera och reflektera kring utfallet för respektive presenterad dimension. Dels diskuterar de om de känner igen bilden av undervisningen på sin skola, dels om de är medvetna om hur olika undervisningen bedrivits de dagar observationerna gjordes. Efter redovisningen lyfts en eller flera av dimensionerna särskilt fram för diskussion, utbildning och träning.



Figur 1. Aggregerad data som visar alla skolans lärares samlade styrkor och utvecklingsområden (här för 5 av de 10 dimensionerna). Denna typ av diagram används som underlag för kollektiva reflektioner kring ”vår undervisning” under respektive workshop. Se tabell 1 och 2 nedan som är underlag för att samla data för diagram för dimension 1 och 5 ovan i figur 1.

Efter den första observationen har det nästan alltid handlat om hur läraren kan formulera iakttagbara mål för lektionen uttryckt på ett sätt som eleverna kan ta till sig. Valet av dimension följs sedan upp under workshop 2 för de skolor som valt att genomföra två lektionsobservationer per lärare. Efter lektionsobservation 2 varierade rektors prioritering av vilken/vilka dimensioner de särskilt velat belysa mer mellan skolorna.



Figur 2. En summerande beskrivning av interventionen.

3.1.2 Insamling av data

Med utgångspunkt i de tidigare presenterade dimensionerna har ett protokoll konstruerats för att dokumentera undervisningen, där varje dimension innehåller fyra kvalitativt skilda utvecklingssteg. Det har utvecklats under en process som idag omfattar 2500 systematiska lektionsobservationer där experterna har kunnat identifiera och konkretisera de lärarhandlingar som forskning (läs ovan) över tid har beskrivit som framgångsrika för elevernas lärande. Till varje dimension som beskrivs i observationsunderlaget finns en matris (se nedan) med exempel på iakttagbara

lärarhandlingar/aktiviteter som beskriver det lärare gör/inte gör i de fyra olika utvecklingssteg (jfr. Grossman m.fl., 2013). Utvecklingsstegen beskriver progressionen i en lärares undervisningsskicklighet.

Tabell 1. Operationalisering av skicklig undervisning
avseende dimensionen mål som utgångspunkt för lärande.

1. Mål som utgångspunkt för lärandet

Utvecklingssteg	Iakttagbara kriterier kan exempelvis vara
Lärare och elever har samma uppfattning av lektionens mål, som är kopplade till kursplanen	• Lärandemål (vad som ska läras under lektionen – inte bara vad som ska göras) är presenterade och läraren har kontrollerat att eleverna förstått målen korrekt. • Läraren har visat hur målen är kopplade till kursplanen. • Eleverna har fått möjlighet att reflektera kring lärandemålen.
Lärarna anger lärandemål, men de är inte fullt förstådda av eleverna	• Läraren har presenterat lärandemål men har inte kontrollerat hur eleverna förstått dem • Lärandemålen är otydligt formulerade. • Eleverna visar under lektionen att de inte helt förstått vad de förväntas lära sig.
Mål finns men de är inte tydligt formulerade muntligt eller skriftligt	• Läraren kan efter lektionen beskriva de lärandemål som lektionen utformats runt. • Lektionens olika moment hänger samman men det är inte tydligt vilket lärande det ska leda till • Läraren har inte i skrift eller tal formulerat några lärandemål för eleverna.
Inga mål används som utgångspunkt för elevernas lärande	• Läraren kan efter lektionen inte ange vad eleverna specifikt skulle lära under lektionen.
© Skolkompaniet i samarbete med Fibbla Kompetens och BRAVOLesson	

Tabell 2. Operationalisering av skicklig undervisning avseende dimensionen användning av respons för lärande

5. Användning av respons för lärande

Utvecklingssteg	Iakttagbara kriterier kan exempelvis vara
Både läraren och eleverna använder respons för att utveckla lärandet i klassrummet	• Eleverna får respons av både läraren och sina kamrater under arbetets gång. • Läraren kontrollerar hur eleverna förstått lärarens råd och stöd. • Eleverna uppmuntras att ge varandra respons • Lärare och elever knyter responsen till någon form av hjälpmedel ex. lärandematris
Läraren använder respons på ett sätt som utvecklar elevernas lärande	• Läraren ger respons på ett sätt som stöttar eleverna i deras lärande. • Läraren kontrollerar hur eleverna uppfattat lärarens råd och stöd. • Eleverna tar vara på responsen och med hjälp av den utvecklar de sitt lärande. • Eleverna uppmuntras inte att ge varandra respons.
Eleverna får respons, men på ett sätt som inte utvecklar deras lärande eller arbetsinsats	• Läraren ger respons under lektionen till majoriteten av eleverna. • Läraren kontrollerar inte hur eleverna uppfattat lärarens råd och stöd. • Eleverna har inte fått lära sig hur de skall ta vara på responsen. • Responsen från läraren är inte framåtriktad i lärprocessen utan mer återkopplande till redan utfört arbete. (görandet)
Eleverna får ingen respons av läraren under arbetets gång	• Läraren ger ingen eller mycket lite respons till eleverna under lektionen. • Eleverna efterfrågar inte respons från lärare eller elever.
© Skolkompaniet i samarbete med Fibbla Kompetens och BRAVOLesson	

Under lektionen observerar experten undervisningen utifrån de tio dimensionerna. Till sin hjälp har de beskrivna iakttagbara beteenden kopplade till respektive utvecklingssteg i de tio dimensionerna. Utifrån dessa iakttagbara beteenden avgörs i vilket av de fyra utvecklingsstegen som läraren befinner sig. De tio dimensionerna dokumenteras för redovisning på skolnivå. För att undvika att läraren upplever sig bedömd och betygsatt så redovisas inte blanketten med sammanställning för läraren under det coachande didaktiska samtalet. Risken finns att läraren går i försvar och inte är öppen för alternativa arbetssätt eller beteenden om sammanställningen redovisas. De allra flesta lärare som tillfrågades om detta anger att de inte ville se sammanställningen just då, eftersom de då riskerar att inte lyssna med öppna sinnen. De få som ber om att få se sin sammanställning är utan undantag bland de allra skickligaste lärarna som redan innan vet att sammanställningen enbart skulle visa ett positivt utfall.

3.2 Analys av data

Datamaterialet har analyserats i flera steg. Innan det första steget genomfördes undersöktes om det fanns någon samvariation mellan de olika dimensionerna. För att analysera samvariationen mellan dimensionerna genomfördes en explorativ faktoranalys på data från det första observationstillfället, så kallad basobservation. Analysen resulterade i en faktor (44.7 av variansen förklarades, eigenvärde=4.47).

Tabell 3. Faktorladdning för de olika dimensionerna.

Dimension		Faktorladdning
1	**Mål som utgångspunkt för lärande**	.582
2	**Lärandemiljö**	.645
3	**Elevers delaktighet i lärandet**	.714
4	**Synliggörandet av lärandet**	.554
5	**Användning av respons för lärande**	.628
6	**Lektionens planering och genomförande**	.798
7	**Lärarens ledarskap i klassrummet**	.736
8	**Stöd till elever med olika behov**	.753
9	**Användning av rutiner**	.654
10	**Samarbetslärande**	.578

Resultatet av faktoranalysen indikerar att de olika dimensionerna mäter aspekter av en kvalitet som vi begreppsliggjort som skicklig undervisning. Därefter genomfördes analyserna kopplade till våra frågeställningar. I den första analysen beräknades den procentuella fördelningen i de olika dimensionerna. I vilken utsträckning undervisningen förändrats hos lärarna i F-6 och 7–9 skolor analyserades genom att studera medelvärdesförändringen (M) med parade t-test. För att se om det fanns någon skillnad på utvecklingen mellan F-6 och 7–9 lärare gjordes en MANOVA på varje dimension. Avslutningsvis för att studera om det fanns något samband mellan dimensionerna gjordes en korrelationsanalys.

Det kvalitativa materialet har bearbetats genom mönstersökning (Bryman, 2018). Experterna började med att sammanställa sina egna intryck från genomförandet av interventionerna. De sammanställde på liknande sätt intryck som rektorer samlat in efter insatserna. Gemensamt med forskarna identifierades återkommande utsagor som tematiserades på olika sätt för att visa på kvalitativa skillnader i experternas och lärarnas upplevelse av den genomförde interventionen (Bryman, 2018).

Avslutningsvis presenteras iakttagelser och reflektioner vi gjort före och efter coachningsprocessen med exempel på lärares kommentarer i relation till varje dimension. Vi gör detta för att ge en något fylligare bild av hur undervisningen framträtt för observatörerna före och efter coachningen. Vägledande i denna analys har varit ”Vad kännetecknar undervisningen, på en övergripande nivå avseende de

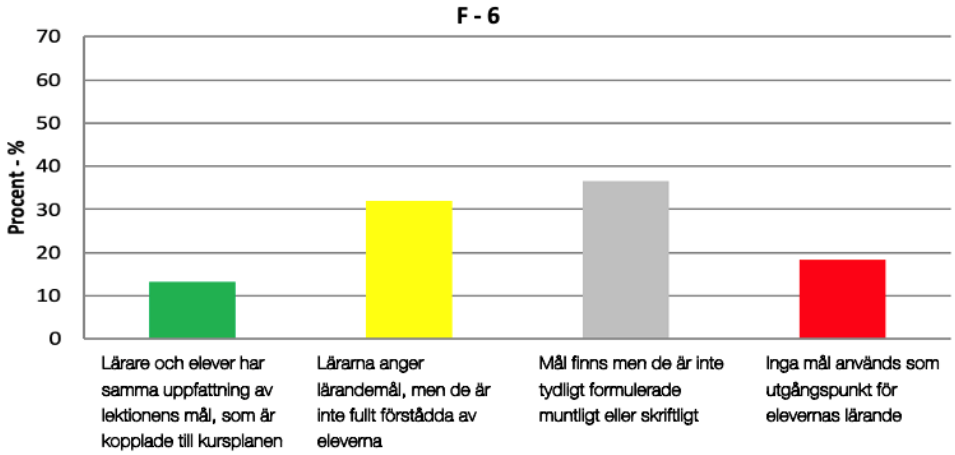
olika dimensionerna?”. När vi skriver kännetecknar så menar vi att vi har ambitionen att lyfta fram det som är frekvent återkommande och tydligt framträder i undervisningen vid de olika tillfällena. Analysen tar därmed sin utgångspunkt i de diskussioner som observatörerna haft under projektets gång. I relation till detta görs också tolkningar eller reflektioner av vad observatörerna sett med kommentarer från lärare.

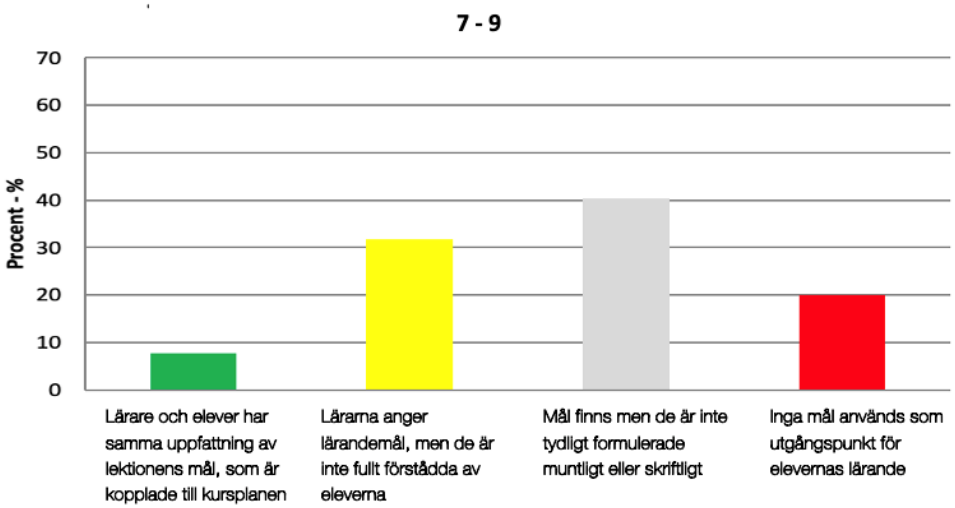
4. Nulägesbild av undervisning i svenska skolor

Skolor i Sverige befinner sig i en över tid mycket homogen och likartad kontext. Vår statistik har samlats in vid inventering av undervisningen på 30 grundskolor. I underlaget finns små till relativt stora skolor både på landsbygd och i städer. De flesta är kommunala skolor, men även några fristående skolor förekommer.
Den samlade statistiken från mer än 500 lektioner ger en genomsnittlig bild av undervisningen i dessa skolor. Statistiken lyfter fram till stor del okända brister i undervisningen och utmanar några etablerade ”sanningar” gällande svensk skola. Ett exempel är att skillnaden i undervisningens kvalitet visar sig variera i högre grad inom en skola än mellan skolor.

Utifrån det och utifrån forskning kring generaliserbarhet inom skolforskning (Larsson, 2009) är det därför rimligt att anta att flera av insikterna från den här kartläggningen även kan gälla för många andra skolor, både kommunala och fristående skolor. Nedan beskriver vi i tabellform utfallet före interventionen.

4.1 Mål som utgångspunkt för lärandet



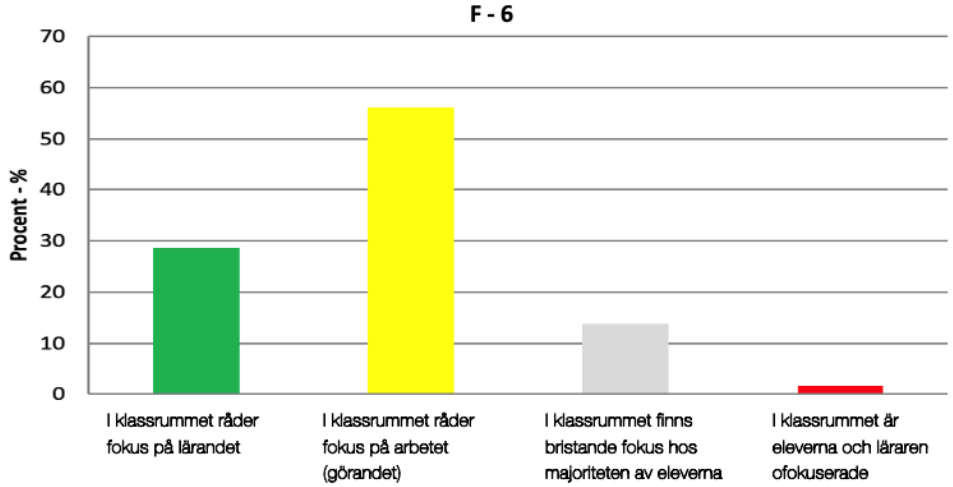


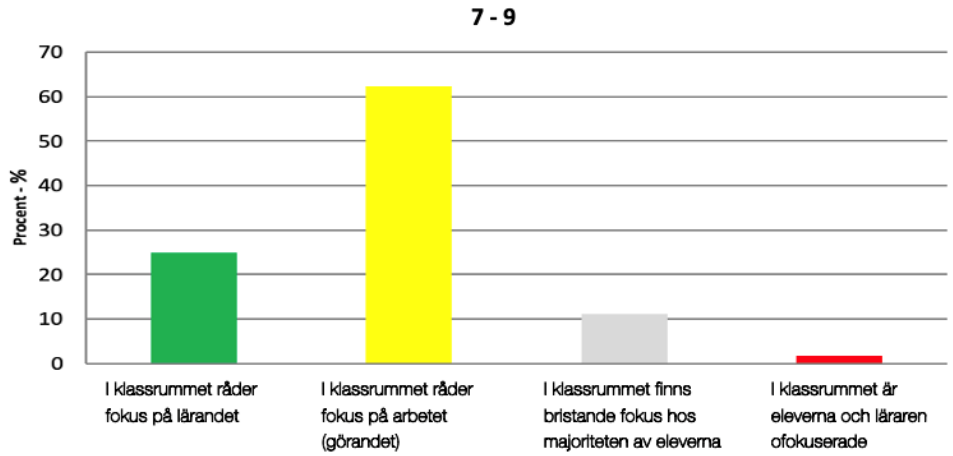
Figur 3 och 4.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende mål som utgångpunkt för lärande från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 60 procent av lektionerna presenterade läraren inga lärandemål alls för eleverna.
- Under cirka 30 procent av lektionerna presenterade läraren någon typ av lärandemål men utan att eleverna förstod vad de förväntas lära sig.
- Under endast cirka 10 procent av lektionerna (F-6 13 procent och 7-9 8 procent) hade läraren och eleverna samma uppfattning av det som skulle läras under lektionen.
- För 20 procent av lektionerna hade läraren inga mål alls för lektionen (Se bil)

4.2 Lärandemiljö



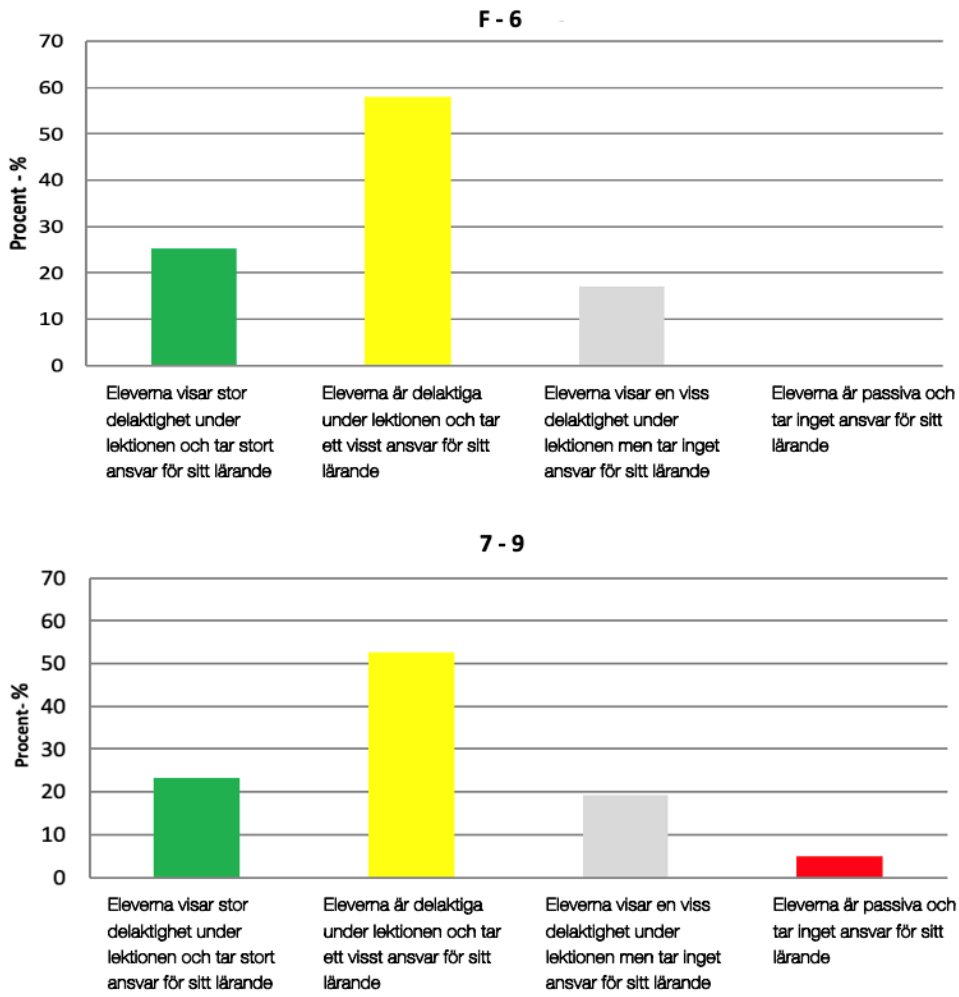


Figur 5 och 6.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende lärandemiljö från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Utfallet är nästan lika mellan F–6 och 7–9.
- Under cirka 60 procent av lektionerna var fokus inte på lärande och lärprocessen utan på att göra eller hinna med.
- Under cirka 25 procent av lektionerna var fokus på lärande och lärprocessen.
- Under cirka 10 procent av lektionerna varierade fokus hos majoriteten av eleverna, vilket ledde till att oron ökar ju längre lektionen pågick.
- Under endast 1 procent av lektionerna var både läraren och eleverna ofokuserade med bristande studiero som resultat.

4.3 Elevernas delaktighet i lärandet

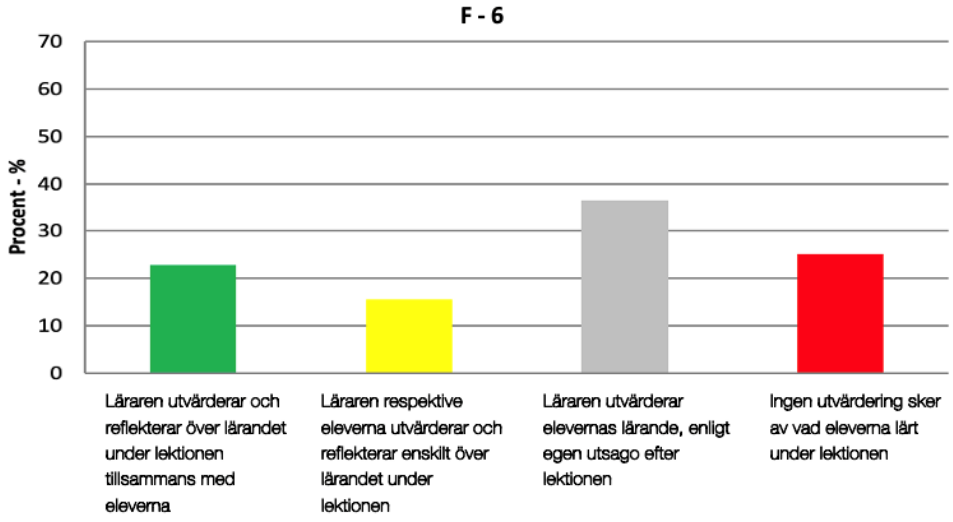


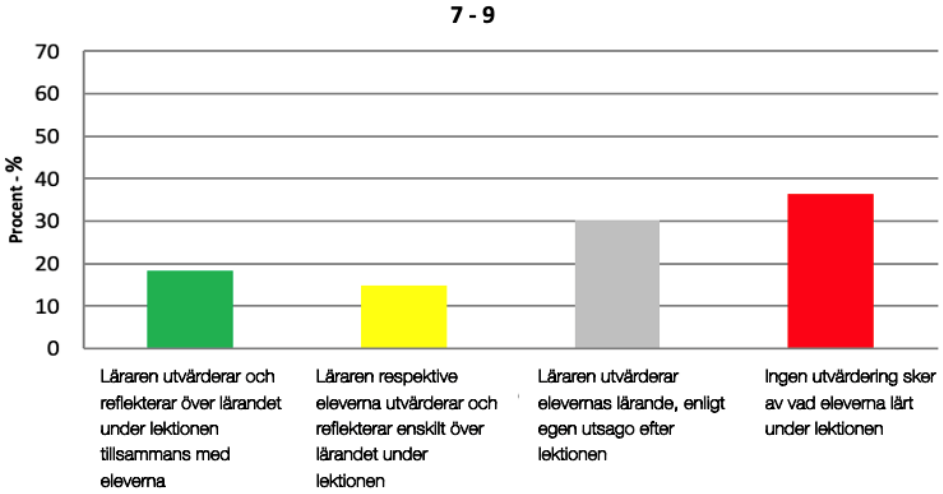
Figur 7 och 8.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende delaktighet i lärandet från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 75 procent av lektionerna var eleverna delaktiga och tog ansvar för sitt lärande.
- I F-6 visade eleverna under knappt 20 procent av lektionerna delaktighet men utan att ta ansvar för sitt lärande.
- I 7–9 visade eleverna under knappt 20 procent av lektionerna delaktighet men utan att ta ansvar för sitt lärande, medan under 5 procent förhöll sig eleverna helt passiva.

4.4 Synliggörande av lärandet



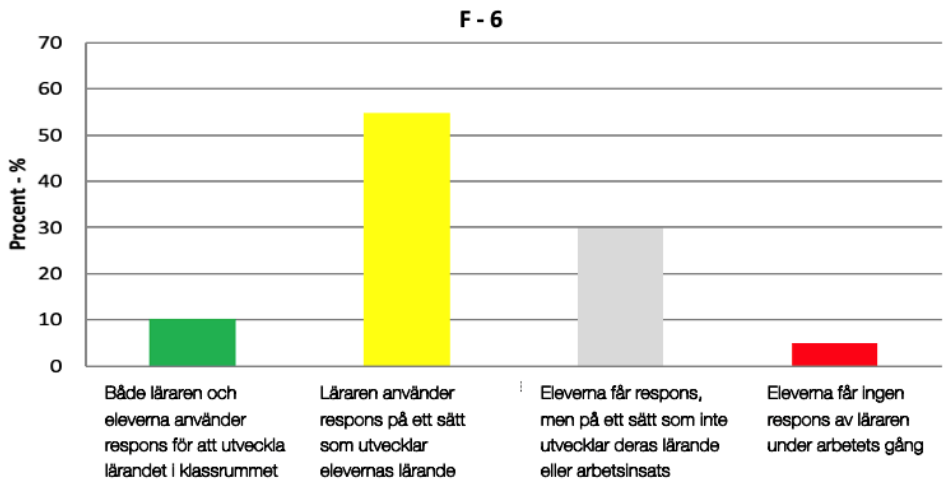


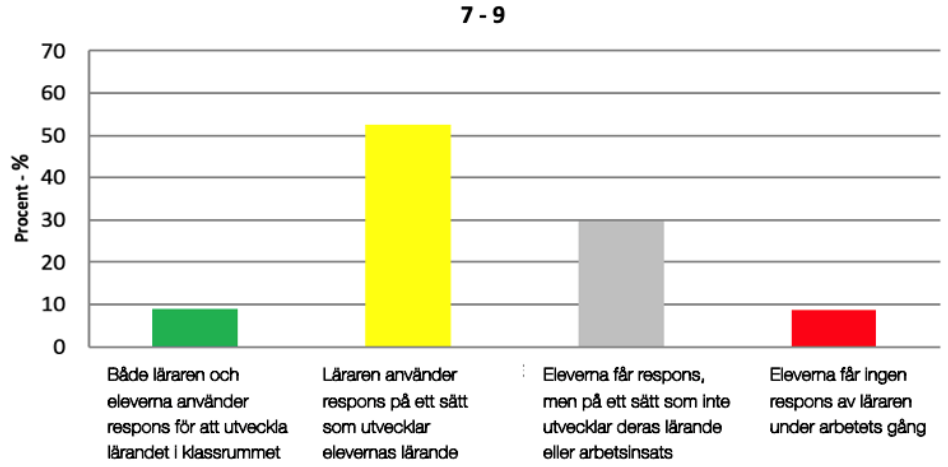
Figur 9 och 10.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende synliggörande av lärandet från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 65 procent av lektionerna (F–6 60 procent och 7–9 66 procent) bjöd läraren inte in eleverna till att reflektera över sitt lärande.
- Under endast cirka 20 procent av lektionerna (F–6 24 procent och 7–9 18 procent) utvärderade läraren och eleverna gemensamt vad eleverna lärt sig.
- Under cirka 30 procent av lektionerna utvärderade läraren själv inte alls vad eleverna lärt sig.

4.5 Användning av respons för lärande



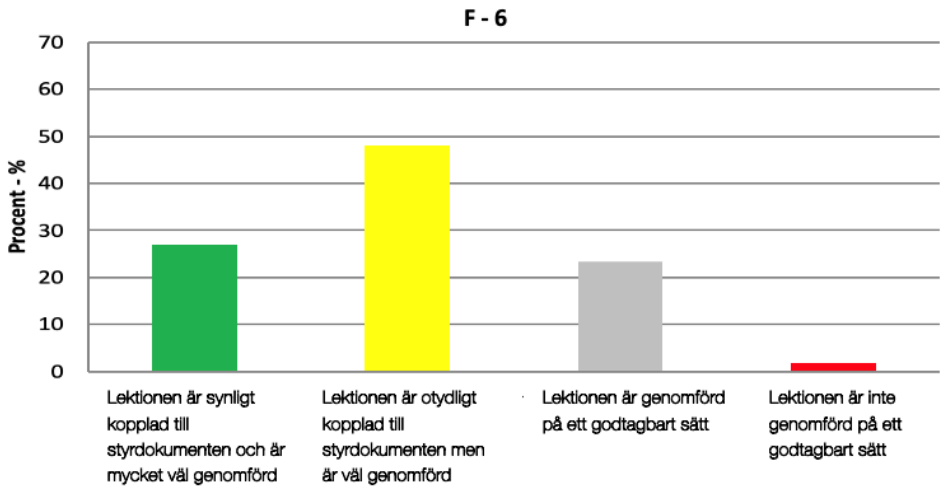


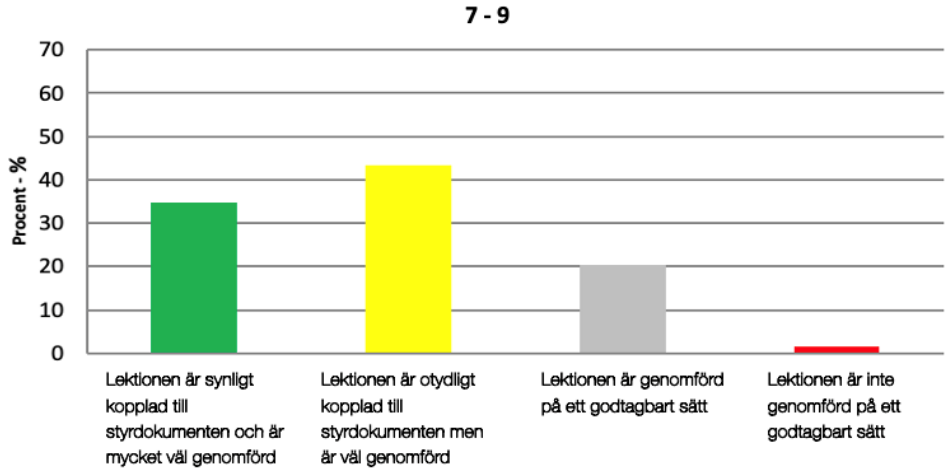
Figur 11 och 12.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende användning av respons för lärande från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 50 procent av lektionerna fick eleverna respons av läraren på ett sätt som utvecklar deras lärande.
- Under 30 procent av lektionerna fick eleverna respons av läraren men på ett sätt som inte utvecklar deras lärande.
- Under cirka 10 procent av lektionerna (F-6 5 procent och 7-9 9 procent) fick eleverna ingen respons alls från sin lärare.
- Under endast cirka 10 procent av lektionerna fick eleverna respons av både läraren och av sina klasskamrater.

4.6 Lektionens planering och genomförande



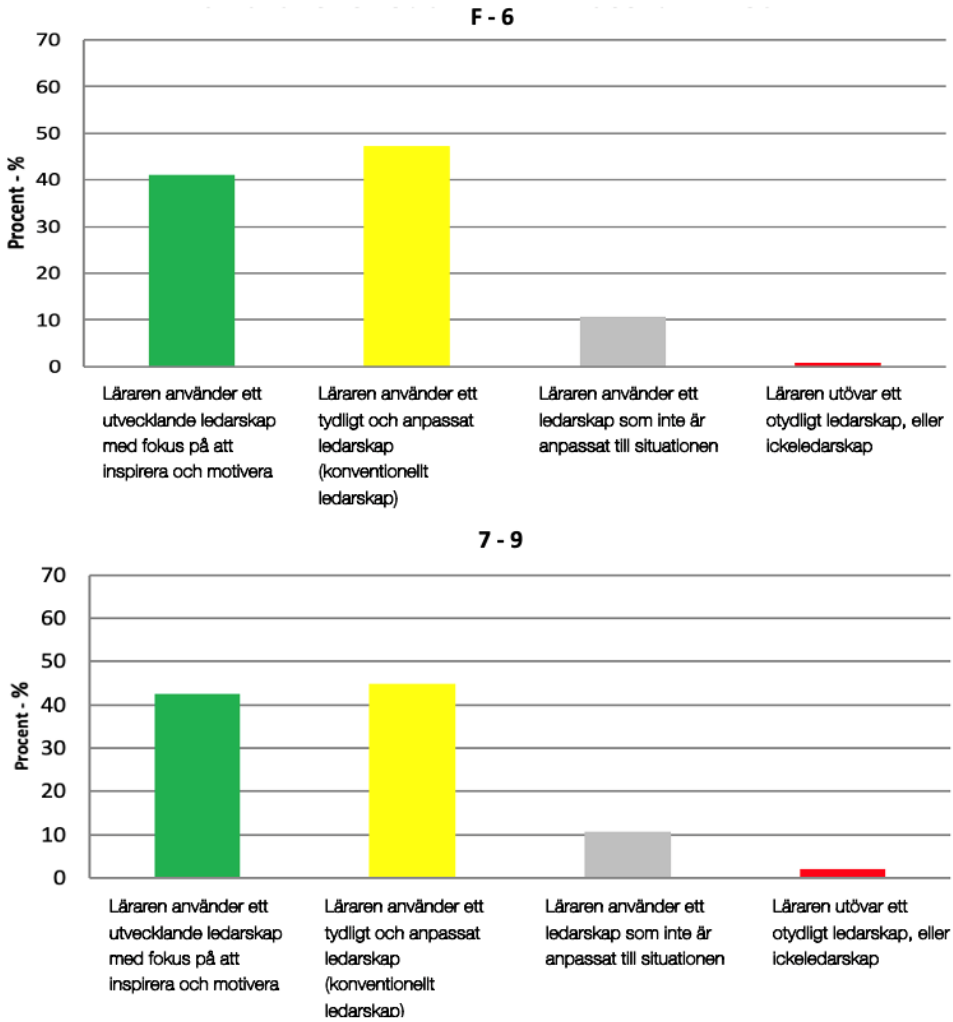


Figur 13 och 14.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende lektionens planering och genomförande från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 75 procent av lektionerna visade lärarna god förmåga att genomföra planerade lektioner även om planeringen oftast inte hade fokus på lärprocessen.
- Under endast 32 procent av lektionerna fanns en tydlig koppling till läroplan/kursplan.
- Endast 2 procent av lektionerna var genomförda på ett icke godtagbart sätt. Då saknades mål, struktur eller så var de valda arbetsmetoderna inte lämpliga.

4.7 Lärarens ledarskap i klassrummet

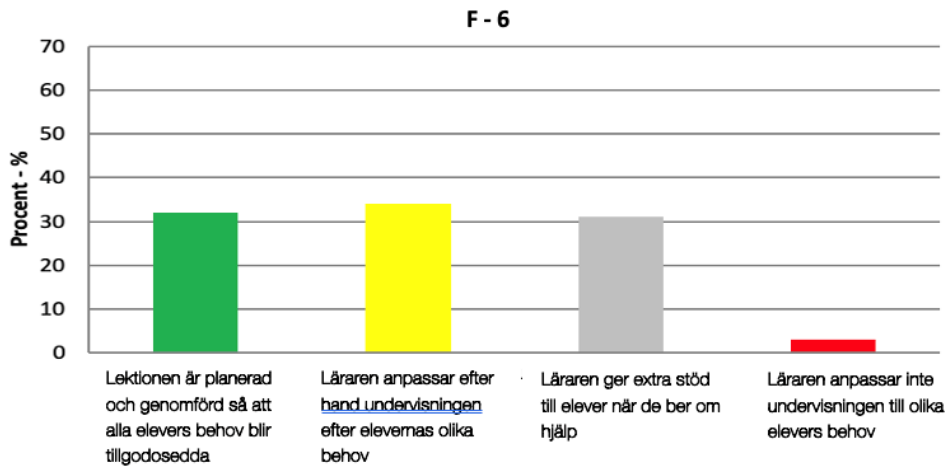


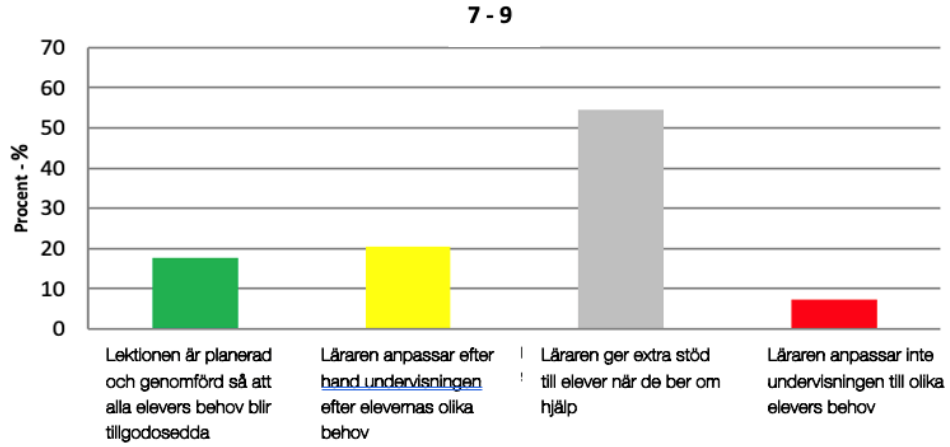
Figur 15 och 16.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende lärarens ledarskap i klassrummet från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- Under cirka 40 procent av lektionerna använde läraren ett tydligt och utvecklande ledarskap med fokus på att motivera och inspirera elevernas lärande.
- Under cirka 45 procent av lektionerna använde läraren ett tydligt och konventionellt ledarskap med fokus på kontroll och sanktioner.
- Under endast cirka 15 procent av lektionerna använde läraren ett ledarskap som inte var anpassat till situationen eller ett icke-ledarskap.

4.8 Stöd till elever med olika behov



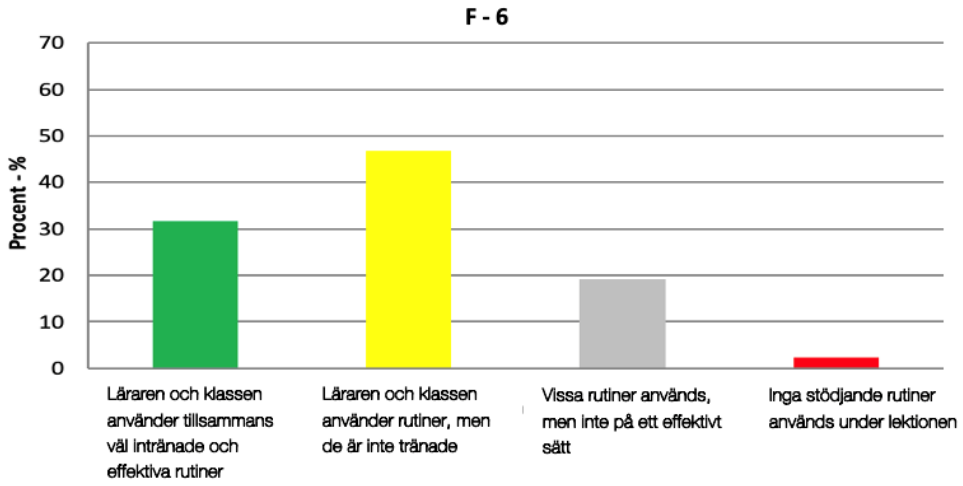


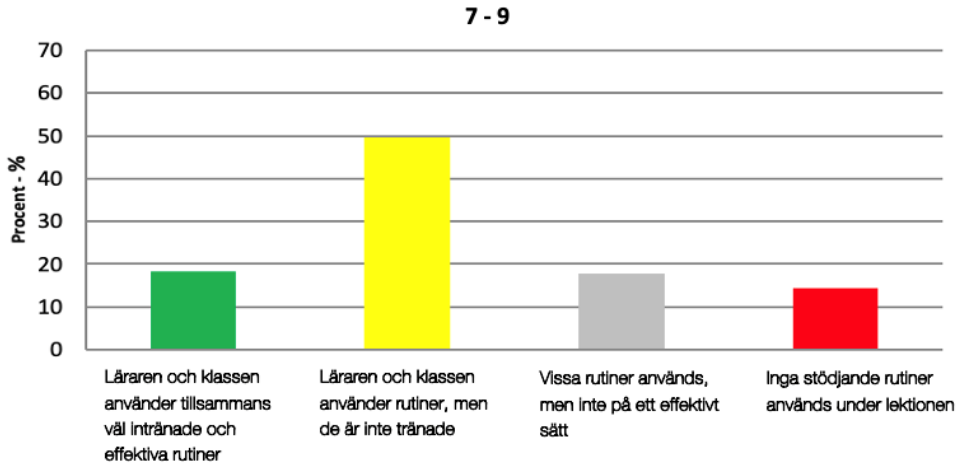
Figur 17 och 18.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende stöd till elever med olika behov från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentarer till figurerna – observationerna visar att:

- För denna dimension var skillnaden mellan F–6 och 7–9 störst.
- Under 31 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent av lektionerna i 7–9 var lektionen planerad och genomförd så att alla elevers behov blev tillgodosedda.
- Under 32 procent av lektionerna i F–6 respektive 20 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren efterhand undervisningen efter elevernas behov.
- Under 30 procent av lektionerna i F–6 respektive 54 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren undervisningen efter elevernas behov först när de bad om hjälp.
- Under 3 procent av lektionerna i F–6 respektive 8 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren inte lektionen efter elevernas behov och eleverna fick ingen hjälp alls.

4.9 Användning av rutiner



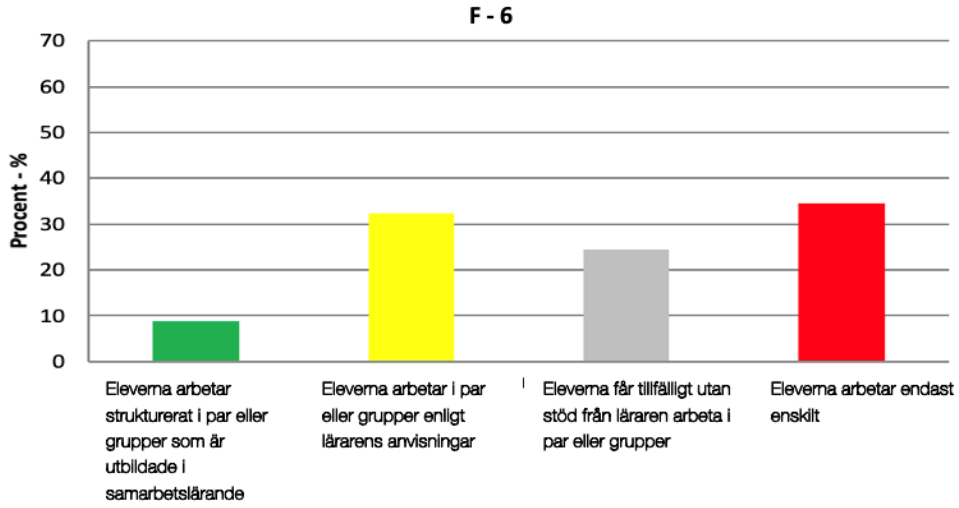


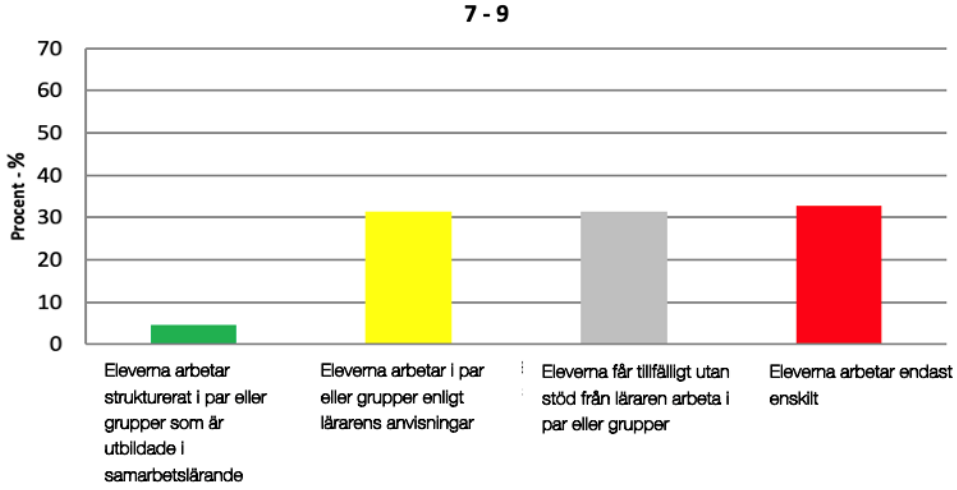
Figur 19 och 20.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende användningen av rutiner från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentar till figurerna – observationerna visar att:

- För denna dimension är skillnaden mellan F–6 och 7–9 stor.
- Under endast 31 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent i 7–9 använde läraren stödjande rutiner som var tränade.
- Under 45 procent av lektionerna i F–6 respektive 49 procent i 7–9 använde läraren stödjande rutiner men de var inte tränade.
- Under 19 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent i 7–9 använde läraren rutiner men inte på ett effektivt sätt som var stödjande.
- Under 2 procent av lektionerna i F–6 respektive 13 procent i 7–9 använde läraren inga stödjande rutiner alls.

4.10 Samarbetslärande





Figur 21 och 22.
Fördelning mellan utvecklingssteg avseende samarbetslärande från 260 lektioner F-6 och 244 lektioner 7–9.

Kommentar till figurerna – observationerna visar att:

- Under nio procent av lektionerna för F-6 och fyra procent för 7–9 var eleverna utbildade i samarbetslärande.
- Under cirka 30 procent av lektionerna arbetade eleverna i par eller grupper men hela tiden med instruktioner och aktivt stöd från läraren.
- Under cirka 60 procent av lektionerna (F–6, 57 procent och 7–9, 63 procent) arbetade eleverna främst individuellt/ensamma.
- Under cirka 30 procent av lektionerna var eleverna helt utelämnade till egenaktivitet med endast i mån av tid möjlighet att få hjälp av läraren.

5. Utveckling av undervisningsskicklighet

I nedanstående resultatdel har vi analyserat förändring i lärarnas undervisning på de olika dimensionerna som observerats samt relationerna mellan de olika dimensionerna. Vi inleder med att presentera utveckling för alla medverkande stadier. Därefter presenteras resultat för F-6-skolor och 7–9-skolor för att avslutningsvis jämföra utvecklingen mellan F-6- och 7–9-skolor.

Analysen visar att det är en signifikant positiv förändring mellan det andra och första lektionsbesöket på alla dimensioner i det totala urvalet, för F-6-skolor och för 7–9-skolor. Med stöd av Cohens *d* kan vi uttala oss om storleken på förändringen som varje dimension genomgått. Ett Cohens *d* värde på .2 brukar betecknas som en liten effekt, .5 som en medelstor effekt och .8 som en stor effekt. En liten effekt (.2) innebär att 58 procent presterar över medelvärdet vid första mätningen, medelstor effekt (.5) innebär att 69 procent presterar över medelvärdet vid första mätningen, medelstor effekt och stor effekt (.8) innebär att 79 procent presterar över medelvärdet vid första mätningen, medelstor effekt.

5.1 På väg mot skicklig undervisning

Effekten av förändringen av undervisningsskicklighet för lärare på alla skolorna visas i tabellen nedan. Förändringen mellan första och andra besöket varierar mellan medelstora och stora effekter för de olika dimensionerna. Stora effekter kan konstateras på dimension 1, 4, 8 och 10.

Tabell 4. Utveckling efter coachning, samtliga lärare i F-6 och 7–9.

		Före		Efter				
Dimension	**N**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	***t*-värde**	***p***	**Cohen's *d***
1	188	2.45	.80	2.99	.74	7.74	<.001	.96
2	188	3.23	.52	3.47	.53	5.36	<.001	.61
3	188	3.24	.63	3.59	.55	6.81	<.001	.70
4	188	2.17	1.09	2.98	1.01	8.58	<.001	1.30
5	188	2.89	.64	3.20	.50	5.81	<.001	.72
6	188	3.04	.74	3.30	.66	4.83	<.001	.76
7	188	3.5	.55	3.70	.53	4.59	<.001	.61
8	137	2.69	.89	3.22	.79	6.10	<.001	1.04
9	188	3.04	.68	3.32	.65	5.39	<.001	.72
10	183	2.25	.93	2.81	.84	7.44	<.001	1.01

N=antal besökta lärare, M=medelvärde, SD=Standardavvikelse

Vid analys av förändringen av undervisningsskicklighet för lärare i F-6 skolor visas att effekten mellan första och andra besöket varierar mellan medelstora och stora effekter för de olika dimensionerna. Stora effekter kan konstateras på dimension 1, 4, 6, 8 och 10.

Tabell 5. Utveckling efter coachning för lärare i F-6.

		Före		Efter				
Dimension	**N**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**t-värde**	***p***	**Cohen's *d***
1	85	2.46	0.82	3.11	.67	6.47	<.001	.92
2	85	3.25	0.53	3.55	.50	4.43	<.001	.64
3	85	3.29	0.59	3.65	.51	5.01	<.001	.63
4	84	2.24	1.04	3.11	.98	6.14	<.001	1.30
5	85	2.89	0.66	3.20	.48	3.99	<.001	.71
6	85	3.00	0.79	3.41	.60	4.47	<.001	.85
7	85	3.49	0.53	3.75	.46	4.63	<.001	.52
8	49	2.94	0.85	3.22	.69	2.31	.025	.87
9	85	3.13	0.67	3.41	.62	4.14	<.001	.63
10	82	2.30	1.06	2.93	.87	5.19	<.001	1.08

N=antal besökta lärare, M=medelvärde, SD=Standardavvikelse

Vid analys av förändringen av undervisningsskicklighet för lärare i 7–9 skolor visas att effekten mellan första och andra besöket varierar mellan medelstora och stora effekter för de olika dimensionerna. Stora effekter kan konstateras på dimension 1, 4, 8 och 10.

Tabell 6. Utveckling efter coachning för lärare i 7–9.

		Observation 1		Observation 2				
Dimension	**N**	**M**	**SD**	**M**	**SD**	***t*-värde**	***p***	**Cohen's *d***
1	103	2.44	.78	2.89	.78	4.69	<.001	.99
2	103	3.21	.51	3.40	.55	3.17	.002	.59
3	103	3.21	.66	3.55	.59	4.73	<.001	.75
4	103	2.12	1.13	2.88	1.02	5.99	<.001	1.30
5	103	2.89	.64	3.19	.52	4.21	<.001	.73
6	103	3.07	.70	3.21	.70	2.28	.025	.65
7	103	3.51	.58	3.66	.57	2.36	.02	.67
8	88	2.55	.88	3.23	.85	5.82	.025	1.10
9	103	2.97	.68	3.25	.67	3.64	<.001	.78
10	101	2.22	.81	2.72	.81	5.31	<.001	.96

N=antal besökta lärare, M=medelvärde, SD=Standardavvikelse

5.2 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan ses att skolorna oberoende av stadium utvecklas signifikant på alla de dimensioner som studerats. I nedanstående tabell sammanfattas i vilken utsträckning F-6-skolorna och 7–9-skolorna utvecklas med stöd av coachningen. Varje dimension har förändrats med medelstor effekt (M) eller stor effekt (S).

Tabell 7. Jämförelse av utveckling av undervisning hos F-6 och 7–9 lärare.

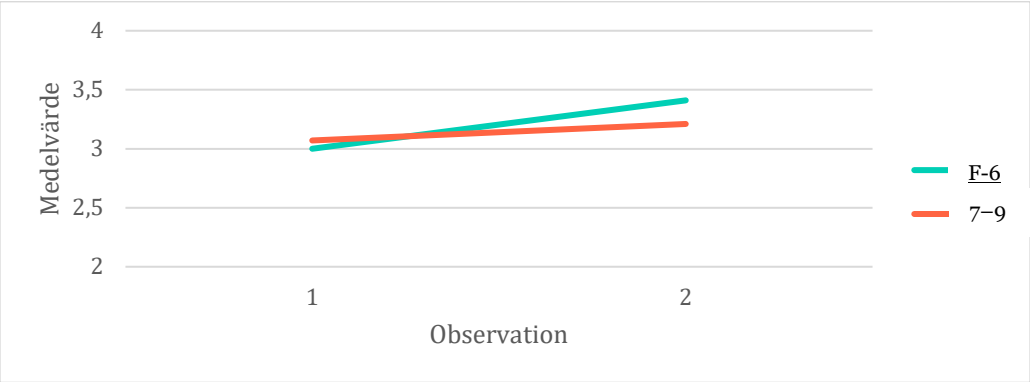
Dimension		**F-6**	**7–9**
1	Mål som utgångspunkt för lärande	S	S
2	Lärandemiljö	M	M
3	Elevers delaktighet i lärandet	M	M
4	Synliggörandet av lärandet	S	S
5	Användning av respons för lärande	M	M
6	Lektionens planering och genomförande	S	M
7	Lärarens ledarskap i klassrummet	M	M
8	Stöd till elever med olika behov	S	S
9	Användning av rutiner	M	M
10	Samarbetslärande	S	S

M=Medelstor effekt, S=Stor effekt

5.3 Undervisningsutveckling i F-6 jämfört med 7–9

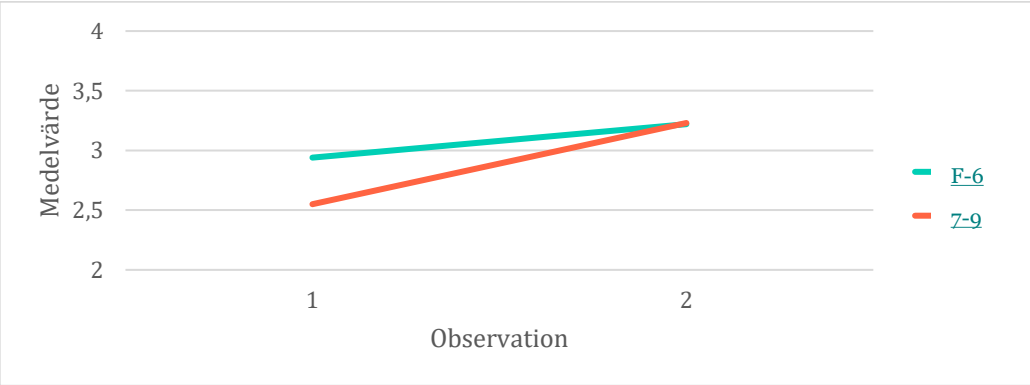
Analysen av F-6-skolor och 7–9-skolors utveckling visade att F-6-lärarna och 7–9-lärarnas undervisningsskicklighet utvecklas i samma utsträckning på flera dimensioner. Nedan presenteras resultatet av den upprepade mätningen. Om det förekommer en interaktionseffekt (interaktion mellan tid och grupp) är det någon grupp som haft en bättre utveckling mellan första och andra observationstillfället på den specifika dimensionen som analyserats. Förekommer det en gruppeffekt är det någon grupp som presterat bättre när resultaten för mättillfälle 1 och 2 summeras. Finns det en tidseffekt är det en signifikant skillnad mellan vad båda grupperna presterat vid tillfälle ett och två. Analysen visar att det finns en interaktionseffekt för dimension sex och åtta samt en tidseffekt för alla dimensioner. I presentationen av resultatet nedan illustrerar vi utveckling med diagram endast i de fall då vi noterat en interaktionseffekt. Övriga diagram presenteras i bilaga 1.

För dimension 1 (Mål som utgångspunkt för lärande) kunde ingen signifikant interaktionseffekt identifieras F (1, 186) = 1.84, p=.17, $\eta 2$=0.01. Det fanns inte någon huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 2.26, p=.14, $\eta 2$=0.01, men en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 28.35, p<.001, $\eta 2$=0.25. Resultatet av analysen för dimension 2 (Lärandemiljö) visade ingen signifikant interaktions effekt, F (1, 186) = 1.83, p=.17, $\eta 2$=0.01. Inte heller fanns det någon huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 2.26, p=.14, $\eta 2$=0.01, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 29.95, p<.001, $\eta 2$=0.14. Analysen av utvecklingen av undervisningsskicklighet för dimension 3 (Elevers delaktighet i lärandet) visade ingen signifikant interaktionseffekt F (1, 186) = .07, p=.94, $\eta 2$=0.00. Det fanns ingen huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 1.48, p=.22, $\eta 2$=0.008, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 45.65, p<.001, $\eta 2$=0.20. Vid analysen av den fjärde och femte dimensionen visades samma mönster. För dimension 4 (Synliggörandet av lärandet), F (1, 186) = .29, p=.59, $\eta 2$=0.01. Det fanns ingen signifikant huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 2.02, p=.16, $\eta 2$=0.011, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 73.44, p<.001, $\eta 2$=0.24. För dimension 5 (Användning av respons för lärande), F (1, 186) = .002, p=.96, $\eta 2$=0.00. Det fanns ingen signifikant huvudeffekt av grupp F (1, 186) = .003, p=.96, η2=0.00, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 33.33, p <.001, $\eta 2$=0.15. Analysen av dimension 6 (Lektionens planering och genomförande), visade en signifikant interaktionseffekt, F (1, 186) = 5.93, p=.016, $\eta 2$=0.03. Det betyder att undervisningen på F-6 skolorna (Låg- och Mellanstadiet, F-6) har utvecklats signifikant mer på denna dimension jämfört med 7–9 skolor (Högstadiet, 7–9). Det fanns ingen signifikant huvudeffekt av grupp F (1, 186) = .56, p=.45, $\eta 2$=0.003, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 26.02, p <.001, $\eta 2$=0.12.



Figur 23. Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 6, lektionens planering och genomförande.

För dimension 7 (Lärarens ledarskap i klassrummet) kunde ingen signifikant interaktionseffekt identifieras F (1, 186) = 1.36, p=.24, $\eta 2$=0.007. Det fanns inte någon huvudeffekt av grupp F (1, 186) = .38 p=.54, $\eta 2$=0.01, men en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 21.91, p<.001, $\eta 2$=0.11. Analysen av den åttonde dimensionen 8 (Stöd till elever med olika behov), visade en signifikant interaktionseffekt, F (1, 186) = 4.75, p=.031, $\eta 2$=0.034. Det betyder att undervisningen på 7–9 skolorna har utvecklats signifikant mer på denna dimension jämfört med F-6 skolor. Det fanns ingen signifikant huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 2.74, p=.10, $\eta 2$=0.02, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 28.19, p <.001, $\eta 2$=0.17.



Figur 24. Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 8, stöd till elever med olika behov.

Analysen av utvecklingen av undervisningsskicklighet för dimension 9 (Användning av rutiner) visade ingen signifikant interaktionseffekt F (1, 186) = .00, p=.99, $\eta 2$=0.00. Det fanns ingen huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 3.82, p=.052, $\eta 2$=0.02, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 28.67, p<.001, $\eta 2$=0.02. På den 10 dimensionen (Samarbetslärande) kunde ingen interaktionseffekt identifieras F (1, 186) = .60, p=.44, $\eta 2$=0.003. Det fanns ingen huvudeffekt av grupp F (1, 186) = 1.82, p=.18, $\eta 2$=0.01, däremot en signifikant huvudeffekt av tid F (1, 186) = 55.77, p<.001, $\eta 2$=0.24.

Sammanfattningsvis visar ovanstående analys att oberoende av stadium tycks coachning i kombination med kollektiva reflektioner påverka lärarna på F-6-skolorna och 7–9 skolorna på samma sätt utom på två dimensioner, lektionens planering och genomförande, där F-6-skolorna utvecklas mer, medan 7–9-skolorna har en bättre utveckling vad gäller att ge stöd till elever med olika behov. För att ytterligare studera relationen mellan de olika dimensionerna gjordes en korrelationsanalys av de olika dimensionerna.

Tabell 8. Korrelation mellan dimensionerna 1–10.

	D1	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**D8**	**D9**	**D10**
D 1	1	.455**	.408**	.378**	.394**	.514**	.346**	.330**	.304**	.298**
D 2		1	.541**	.335**	.430**	.622**	.525**	.349**	.437**	.356**
D 3			1	.418**	.577**	.519**	.535**	.514**	.538**	.471**
D 4				1	.339**	.435**	.356**	.381**	.335**	.340**
D 5					1	.430**	.540**	.409**	.469**	.377**
D 6						1	.566**	.537**	.582**	.451**
D 7							1	.524**	.518**	.370**
D 8								1	.430**	.443**
D 9									1	.399**
D 10										1

*p<.05; **p<.01

Resultatet visar att korrelationen mellan alla dimensioner är statistiskt signifikant (p<.01) vilket stärker resultatet av faktoranalysen, det vill säga att dimensionerna samvarierar.

6. Observatörernas iakttagelser och reflektioner

Med utgångspunkt i fältanteckningar beskrivs nedan hur lärarna förändrade sitt sätt att leda undervisning till följd av de coachande didaktiska samtalen.

6.1 Iakttagelser och reflektioner över respektive dimensionen

Observatörernas iakttagelser och reflektioner beskrivs här dimension för dimension.

6.1.1 Mål som utgångspunkt för lärandet

Under lektionerna som observerades innan samtalet formulerade lärare sällan vad eleverna skulle lära sig. Men de var oftast tydliga med vad som skulle utföras. Observatörerna uppmärksammade att en del lärare tyckte det var svårt att formulera lärandemål för enskilda lektioner. Anledningen till detta vara att de aldrig lärt sig bryta ner mål för enskilda lektioner. Avsaknaden av mål fick till följd att många elever gjorde saker utan att fullt ut förstå vad det skulle leda till.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna notera att fler lärare formulerade lärandemål och att målen formulerades på ett för eleverna begripligt sätt. Observatörerna noterade att lärare upptäckte att det inte var så svårt som de hade fått för sig. Vidare att lärarna konstaterade att arbetet blev både lättare och roligare när eleverna förstod vad de förväntades lära. Observatörerna noterade också ett förändrat samtal kollegor emellan till följd av förändringen över hur lärandemålen kommunicerades.

6.1.2 Lärandemiljö

Under lektionerna som föregick samtalet hade majoriteten av de observerade lärarna fokus på det eleverna skulle prestera. Det kunde handla om antal tal eller antal sidor. Till följd av det föreföll lärarna tillfreds med lektioner där eleverna varit aktiva. Observatörerna noterade att sådana lektioner också innehöll tävlingsliknande moment som det var viktigt att hinna med snarare än att förstå och lära sig något av.

Lektionerna som följde efter samtalet hade en annan karaktär. Då hade lärarna fokus på vad eleverna arbete skulle leda till för något lärande. Det märktes bland annat genom att eleverna frågade läraren om det inte förstått vad de skulle lära sig. Vidare genom att eleverna hjälpte varandra i stället för att tävla mot varandra. Detta påverkade klimatet i klassrummen till något mera positivt.

6.1.3 Elevernas delaktighet i lärandet

Under lektionerna som föregick samtalet visade elever ofta genom frågor och aktivitet att de ville vara delaktiga och ta ansvar för sitt lärande. Alltför ofta bjöd inte lärarna in till delaktighet vilket gjorde att eleverna tappade både engagemang och fokus. Lärarna förklarade att de inte ville öppna för ökad delaktighet eftersom de ville ha

det lugnt och tyst under lektionen och att de upplevde att alla elever inte ville vara delaktiga.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna notera att eleverna bjöds in att vara delaktiga och ta ansvar i större omfattning. Elevernas ansvarstagande för sitt eget lärande ökade och det syntes framför allt bland de elever som hade svårt att lära. Lärarna förklarade utvecklingen med att de tillsammans med eleverna tränat på hur eleverna kunde ta ansvar för sitt lärande.

6.1.4 Synliggörande av lärandet

Under lektionerna som föregick samtalen var det sällan som elever och lärare tillsammans utvärderade vad eleverna lärt i förhållande till det som lärarna planerat att de skulle lära sig. Undervisningen eller arbetet pågick till lektionens slut oftast utan någon repetition, analys eller reflektion kring lärandet. Det var svårt för läraren att synliggöra lärandet eftersom elever och lärare inte hade samma bild av vad som skulle läras. På direkta frågor till eleverna efter lektionen kring vad de lärt under lektionen blev svaret oftast – ingenting. Lärarna uttryckte det som att det var svårt att hinna med synliggörande under lektionen och de framhöll också att de inte visste hur man gjorde.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna notera att lärarna i mycket högre grad synliggöra lärandet tillsammans med eleverna. Lärarna avsatte oftare tid för synliggörandet och arbetade mer strukturerat med synliggörandet kopplat till lärandemålen. Eleverna kunde nu i avsevärt högre grad svara på våra frågor om vad de lärt under lektionen. Lärarna upplevde att det blev lite stressigt men att en tydligt ”exit ticket” underlättade planeringen av nästa lektion.

6.1.5 Användning av respons för lärande

Under lektionerna som föregick samtalet gav lärarna eleverna respons på ett tydligt sätt men kontrollerande sällan hur eleverna uppfattat responsen. Eleverna frågade inte varandra utan väntade, ofta passivt, på att få hjälp av sin lärare. Om eleverna inte förstod responsen räckte de ofta och snabbt upp handen igen för att få hjälp. Många lärare stressade sig igenom lektionen för att hinna hjälpa alla elever och de tog sig inte tid att kontrollera hur eleverna uppfattat hjälpen de fått. Lärarnas kommentarer var ofta ”Jag stressar ihjäl mig” och ”Hur skall jag hinna med alla som behöver mig?”

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se att lärarna i högre grad direkt kontrollerade vad eleverna förstått. Det gällde både enskild respons och respons eller råd som gavs till hela klassen. Lärarna uppmuntrade i ökad utsträckning eleverna att hjälpa varandra och att ge varandra respons. När läraren kontrollerade om eleverna uppfattat responsen rätt innebar det att eleverna fick mer tid till själva lärandet. Lärarna uttryckte ofta att det var så positivt när eleverna hjälpte varandra för att de då själva fick mer tid att hjälpa de som behövde hjälpen allra mest.

6.1.6 Lektionens planering och genomförande

Under lektionerna som föregick samtalet var lektionerna oftast väl planerade och väl genomförda avseende studiero och struktur. Eleverna fick däremot sällan ta del av lärarens lektionsplanering med hänvisning till att de inte hade så mycket att tillföra. Läraren hänvisade sällan till styrdokumenten under lektionen. Lärarna uppgav att de planerade efter läroböckerna och att dessa var kopplade till styrdokumenten.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se en tydligare koppling till styrdokumenten. Fler lärare berättade att de la ut lektionsplaneringen så att eleverna kunde ta del av den. Lärarna berättade att de oftare planerade tillsammans med varandra vilket gjorde det lättare att tolka styrdokumenten och att inte bli bundna till att bara följa böckernas upplägg.

6.1.7 Lärarens ledarskap i klassrummet

Under lektionerna som föregick samtalet använde de flesta lärare ett tydligt och genomtänkt konventionellt ledarskap byggt på krav, kontroll, belöningar och sanktioner. Vi såg mindre av ett ledarskap med fokus på att motivera och inspirera. De lärare som visade ett mindre gott ledarskap tappade ofta kontrollen över klassen med bristande studiero som följd.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se att avsevärt fler lärare fokuserade på att motivera och inspirera eleverna, vilket ökade elevernas engagemang och arbetsglädje. De flesta lärarna blev mer observanta på de små detaljerna i ledarskapet vilket skapade en ökad tydlighet för eleverna. En ökad medvetenhet om kommunikationens betydelse, vikten av att organisera för lärande och av att genomgående använda öppna frågor gav många lärare ett stärkt självförtroende. Mer av samtal kollegor mellan om ledarskapets betydelse resulterade enligt lärarna i en förbättrad studiero på hela skolan. Många lärare uttryckte att de kände sig tryggare i sitt ledarskap efter att ha blivit observerad och fått respons. Gemensamt för de flesta var att de upplevde det som spännande att så små korrigeringar i ledarskapet kunde få så stor effekt på klassen.

6.1.8 Stöd till elever med olika behov

Under lektionerna som föregick samtalet arbetade eleverna oftast ensamma. Det fick till följd att ett stort antal elever fastnade i sitt lärande eller som tidigt gav upp helt. I sådana situationer var de helt beroende av att få hjälp av sin lärare. Handuppräckning användes i stort sett genomgående som metod för att söka hjälp. Eleverna tog inte hjälp av varandra vilket skapade passivitet och låg energi i klassrummet. Högpresterande elever utmanades och stimulerades sällan i sitt lärande. Att eleverna inte gav varandra stöd fick till följd att lärarna ofta blev stressade när de inte kunde tillgodose alla elevers behov. Lärarna uttryckte ofta att

de vill hjälpa och utmana alla, men att de inte hann för att så många elever behövde hjälp.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se hur eleverna i mycket högre grad hjäpte varandra. Läraren kunde mer ha fokus på de elever som behövde mer utmaningar men också de som behövde mest stöd i sin lärprocess. Eleverna interagerade mer med varandra och med läraren. Samarbetet under lektionen gav mer energi och ett större fokus på lärandet. När eleverna hjälpte varandra tappade färre elever fokus och läraren fick en större frihet att hjälpa de elever som läraren i förväg bestämt sig för att prioritera under lektionen. Alla elever fick nu möjlighet att få stöd, av läraren och/eller klasskamraterna under lektionen.

6.1.9 Användning av rutiner för lärande

Under lektionerna som föregick samtalet hade lärarna oftast någon form av rutin vid lektionens start. Rutiner under lektionen användes mest i åk F-6 medan de oftast saknades i åk 7–9. I de klasser som saknade rutiner var det ofta oroligt vid övergångar och vid lektionens slut. Lärarna kommenterade att de tyckte att det tog för mycket tid att träna rutiner och att de själva inte ville vara tvungna att göra på samma sätt varje gång.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se att lärarna utökat användandet av rutiner avsevärt och att de i större utsträckning börjat leda med signaler och tecken. Coacherna kunde se ett helt annat flyt under lektionerna med färre störningsmoment. Eftersom eleverna visste hur de skulle agera vid lektionens start och slut samt vid momentbyten behövde läraren inte längre aktivt leda varje litet moment. Det i sin tur minskade lärarens upplevda stress. Lärarnas uppfattning var att klassen med hjälp av rutinerna fått en helt annan arbetsro under lektionerna.

6.1.10 Samarbetslärande

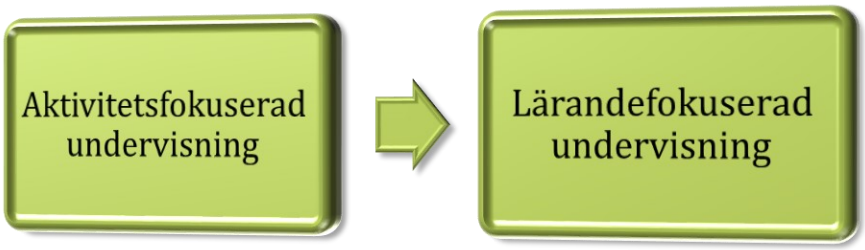
Under lektionerna som föregick samtalet såg vi ytterst få klasser som använde ett strukturerat samarbetslärande. I de flesta klasser såg vi främst ensamarbete. Få klasser var således organiserade för samlärande i någon form. Eleverna som hade svårigheter med lärandet lämnades ensamma i sitt lärande med risk att misslyckas och många av dem gav upp under lektionen. Lärarna uttryckte att det var svårt med att låta eleverna samarbeta. Dels för att det blev pratigt i klassrummet och för att det var svårt att avgöra vad den enskilde eleven kunde.

Under lektionerna som följde efter det didaktiska samtalet kunde coacherna se att lärarna oftare hade organiserat klassen för samlärande. Lärande skedde i avsevärt högre grad i lärpar men också i lärgrupper. Det var inte fråga om det traditionella grupparbetet utan struktur. Tvärtom så var det ett tydligt strukturerat samlärande med tränade arbetsformer och tydliga mål. Eleverna var mycket gladare och mer motiverade. I stort sett alla elever deltog aktivt i lärandet vilket gav läraren mer tid att hjälpa de som bäst behövde stöd. Lärarna ansåg att de nu fick mer tid att hjälpa

alla som behöver det, inklusive mer utrymme att utmana de duktigaste. En återkommande kommentar var ” Det är så spännande att se hur mycket eleverna lär av varandra”.

6.2 Slutsats

Slutsatsen vi kan dra utifrån coachernas fältanteckningar, observationer och reflektioner är att lektionsobservationer tillsammans med coachande aktiviteter förefaller ha bidragit till en utveckling av lärarnas sätt att leda undervisning. En utveckling som kan beskrivas som att de gått från en aktivitetsfokuserad undervisning som präglas av ”otydlighet av vad som ska läras”, ”individuellt arbete”, ”Ofokuserat” och ”otydligt” undervisning till en lärandefokuserad undervisning som präglas av ”synliggörande av lärande”, ”stöttande kontext”, ”studiefokuserat” och ”tydlighet”. Förändringen illustreras i bilden nedan.



Figur 25. Förändring av undervisning, från aktivitetsfokuserad till lärande fokuserad undervisning.

7. Lärarnas reflektioner över observationer och återkoppling

När lärarna funderat över den kompetensutveckling som skett i samband med lektionsobservationerna har de gjort en mängd olika reflektioner som är relaterade till hur de upplevt att bli observerade och få återkoppling. Reflektionerna rör vad som varit positivt med kompetensutveckling men också vad kompetensutvecklingen resulterat i. I detta kapitel kommer vi att presentera faktorer som lärarna menar har varit gynnsamma för kompetensutvecklingsprocessen och vad utfallet av processen varit.

7.1 Faktorer som påverkat kompetensutvecklingsprocessen

I samtalen med lärarna är det flera faktorer som de menar har gynnat upplevelsen och utfallet av kompetensutvecklingen. På en övergripande nivå så handlar det om:

- Positivt bemötande vid återkoppling
- Den skriftliga återkopplingen
- Kompetent återkoppling
- Bekräftelse på mitt arbete

7.1.1 Positivt bemötande vid återkoppling

En återkommande reflektion som förekommer i samtalen med lärarna är det bemötande som de känner att de fått av experterna som varit ute och observerat och gett återkoppling på lektionerna. När lärarna beskriver bemötandet de fått gör de det i positiva ordalag. Det handlar om både experternas inställning och om det innehåll som lyfts fram vid återkopplingen.

> *En av de bästa kompetensutvecklingarna jag fått under mina år som lärare. Bra med konstruktiv kritik som leder framåt. Jag kände att ni hjälpte mig att se vad jag faktiskt gör bra och vad jag behöver utveckla. Ni hade en positiv inställning och såg även de små subtila saker som man som lärare försöker fånga upp i ett klassrum. Tack! (F-6)*

> *Lektionsbesöken har gjort oss mer medvetna och fokus är på det som sker i klassrummet i samspel med eleverna, mycket bra! De var bra på att ge positiv återkoppling och på det sättet fick oss att känna oss som bra lärare. Även om de gav förslag på vad vi kan tänka på framöver/göra mer av så gavs den återkopplingen på ett positivt sätt. (7–9)*

Citaten ovan illustrerar att lärarna tack vare det positiva bemötandet de fick vid återkopplingen gjorde att de gick stärkta ifrån samtalet med experterna. Det positiva bemötandet har gjort att lärarna inte känt sig kritiserade utan snarare har de känt en

vilja att komma vidare och ändra på invanda mönster som inte varit positiva i deras undervisning.

> *Jag uppskattar mycket ditt positiva sätt och genuina vilja att hjälpa i de diskussioner vi haft. Jag har inte känt mig kritiserad, utan snarare uppmärksammad på detaljer och andra perspektiv. Det har hjälpt mig att stanna upp och tänka om kring saker som kanske blivit gjorda av vana eller utan så mycket eftertanke. Ditt kunnande och förtroendeingivande sätt har varit avgörande för min vilja och förmåga att ändra på invanda tankemönster. (7–9)*

> *Det var mycket roligt att höra att vi är en så bra skola och att vi har utvecklats så mycket mellan de två besöken. När några, som Urban och Bernt, med så stor erfarenhet från många av landets skolor lovordar oss, så får det större tyngd. Man blir stolt över sin arbetsplats. (7–9)*

Sammanfattningsvis kan konstateras att experternas positiva bemötande och deras kompetens har varit viktiga aspekter i kompetensutvecklingsarbetet avseende lärarnas engagemang, trygghet och stolthet över sitt arbete.

7.1.2 Den skriftliga återkopplingen

En annan aspekt relaterad till återkoppling, som framträder som positiv för kompetensutvecklingen, är den skriftliga återkopplingen. Tack var att den var skriftlig hade lärarna en möjlighet att gå tillbaka till texten om de ville återkomma till den.

> *Det har varit en bra typ av kompetensutveckling. Den skriftliga sammanställningen efter coachingen är bra att ha så att man kan återkomma till den. (F-6)*

7.1.3 Kompetent återkoppling

Ett återkommande mönster i samtalen är att lärarna har uppfattat återkopplingen som kompetent. Det innebär att experterna uppfattats som både förtroendeingivande och kompetenta. De har kunnat bidra med att se nyanser i undervisningen som lärarna sedan har kunnat vara uppmärksamma på.

> *Arbetslaget tycker gemensamt att den här typen av återkoppling har varit mycket positiv, dels för att vi inte får det så ofta men inte minst för att man har fått det från kunniga och förtroendeingivande personer. Både Urban och Bernts förmåga att föra fram kritik på ett positivt sätt har påtalats och uppskattats. Alla har på något sätt känt sig lyfta av besöken och återkopplingen och därmed inspirerats att jobba vidare med det som diskuterats. Man uppskattar givande diskussioner kring lektionerna man haft. (Arbetslag 7–9)*

Förutom att stötta lärarna i vad de ska vara uppmärksamma på så har experterna kunnat ge svar på varför undervisningen bör förändras men också ge konkreta förslag på vilket sätt den kan förändras.

> *Jag är väldigt nöjd med sättet på vilket du tog dig an lektionsbesöken hos mig. Jag fick en sann boost båda gångerna och förstår nu inte bara att det jag gör gynnar eleverna, men också mera VARFÖR och PÅ VILKET SÄTT det gör det. (7–9)*

Ovanstående resultat är relaterade till lärarnas reflektioner kring återkoppling. En ytterligare faktor som de menar har påverkat deras utveckling och deltagande i kompetensutvecklingsprogrammet är den bekräftelse de fått på sitt arbete i lektionssalen.

7.1.4 Bekräftelse på mitt arbete

Till skillnad från vad man kanske skulle tro, det vill säga att lärare inte vill att någon kommer in i klassrummet och observerar deras arbete med undervisning så visar våra samtal något annat. Lärarna menar att tack vare observationerna så har de kunnat få bekräftelse på det arbete som de utför i klassrummet.

> *Det är alltid trevligt med besök och att få bekräftelse på det man gör. Det var bra att få reda på att vår skola fungerar bra. (F-6)*

> *Jag upplevde att det var väldigt givande. Att man inte märkte av er i klassrummet, tydlig återkoppling med förslag till förbättring och inte bara pekpinnar." (F-6)*

> *Alla är positiva till besöken och har fått bra och värdefull feedback. Man har blivit sedd och fått diskutera bitar från min lektion som ytterligare kan utvecklas/förtydligas. (7–9)*

> *Lärarna menar att de med stöd av observatörerna fick ytterligare ögon på undervisningen som kunde hjälpa dem att utvecklas i sitt undervisningsarbete.*

> *Det har varit bra att få ett extra öga på den egna undervisningen. Mycket tips och tricks som kan vara bra att tänka på. De gav en del konkreta idéer som är värda att prova och som jag har provat och har fungerat bra. (7–9)*

Att feedbacken kom i direkt anslutning till lektionen framträder också som centralt i relation till återkopplingen. Lärarna hade då lektionen färskt i minnet och hade förmodligen lättare att tänka tillbaka på situationerna som observatörerna tog.

Givande och utvecklande att bli observerad. Bra med direkt feedback och att det var två besök. (F-6)

Efter samtalet har jag kunnat använda responsen direkt på nästa lektion. (F-6)

Alla har på något sätt känt sig lyfta av besöken och återkopplingen och därmed inspirerats att jobba vidare med det som diskuterats. Man uppskattar givande diskussioner kring lektionerna man haft. (Arbetslag 7–9)

I citaten kan ses att upprepningen med två besök var uppskattad då lärarna både kunde få bekräftelse på hur de agerat utifrån hur de samtalat med observatörerna tidigare till hur de kunde utvecklas vidare.

7.2 Resultat av kompetensutvecklingen

När lärarna reflekterar över resultatet av kompetensutvecklingsprogrammet så är det tre teman som återkommer i samtalen med observatörerna. Det handlar om:

- förbättrad individuell kompetens
- förbättrad kollektiv kompetens
- strukturerat arbete i klassrummet
- arbetsglädje

7.2.1 Förbättrad individuell kompetens

På ett övergripande plan beskriver lärarna att de fått många konkreta råd som de direkt kan använda i sin undervisning. Vilka dessa konkreta råd som lärarna menar framgår inte alltid.

För mig har det varit otroligt värdefullt att få verktyg i undervisningen som gör skillnad och jag tar till mig av det som sagts efter observationerna. (F-6)

Jag har efterfrågat observationer när vi undervisar för att få feedback på det man gör, så jag är mycket nöjd med att det blivit av. Jag har tagit till mig av det ni sagt och använt det ni tipsat om. Hade önskat fler observationer då vi undervisar olika i olika klasser och ämnen. (F-6)

Jag tycker allt har varit mycket bra, feedback, tips, tankar och idéer man har fått av er. Kul att man kan jobba vidare på sitt ledarskap med små enkla justeringar. Tack! (F-6)

Besöken och samtalen efteråt tycker jag har varit bra. Det har varit givande med feedback och konkreta tips som jag kan använda mig av i min undervisning. (F-6)

Ett konkret råd som flera av lärarna menar haft betydelse för deras utveckling är hur man formulerar tydliga mål och kommunicerar dessa med eleverna. Genom att läraren är tydligare i sin målformulering så leder det till att han eller hon lättare kan utvärdera hur väl undervisningen tagits emot av eleverna.

> *Det jag främst tar med mig av den personliga feedbacken är den positiva feedbacken på mitt sätt att vara med/mot eleverna. Jag har även fått till målen mycket bättre nu. Förut angav jag för stora mål. Jag har ändrat dem så att de nu är lättare att utvärdera och jag utvärderar oftare i slutet av lektionerna. (7–9)*

> *För mig blev besöket en hjälp i hur jag ska formulera mål för lektionen. Jag satte för stora mål och ni visade på ett mycket tydligt sätt hur målet kan delas upp för att bli greppbart. (7–9)*

En distinktion som lärarna framhåller som värdefull är skillnaden på lärandemål och görandemål, där lärandemål mer är kopplade till den förmåga som eleven ska tillägna sig i relation till ett specifikt innehåll och görande mål är de aktiviteter som ska genomföras för att nå detta mål.

> *Som sagt, har varit tydligare med axelkompis (lärpar). Tänker lite mer på hur jag formulerar mål. Tror att det kommer bli lättare med "lärandemål" och "görande-mål". (F-6)*

Deltagande i programmet har också gjort att lärarna känner ett större självförtroende kring sin undervisning och sitt ledarskap.

> *Jag har blivit mer peppad på att verkligen tänka till kring min lektionsplanering. Observationerna har gett mig mycket större självförtroende kring min undervisning och mitt ledarskap. (F-6)*

Sammanfattningsvis så illustreras ovan hur lärarnas kompetens förändrats under kompetensutvecklingsprogrammet. Konkreta undervisningsråd, formulering av tydliga mål kan stärka känslan av kompetens vilket kan leda till ett stärkt självförtroende i relation till kärnan i läraryrket, undervisning.

7.2.2 Förbättrad kollektiv kompetens

På ett övergripande plan beskriver lärarna även att kompetensutvecklingen har inneburit fler och mer öppna samtal i vardagen kring lärandet och undervisningen. Samtal och lärande som påverkar gemensamma handlingsmönster i organisationen – kollektivt lärande.

Vi har börjat använda rutiner, strukturer i klassrummet, så att alla lärare gör mer lika. (7–9)

Lektionsobservationerna har gjort oss mer medvetna och fokus är på det som sker i klassrummet i samspel med eleverna. Mycket bra! (7–9)

7.2.3 Strukturerat arbete i klassrummet

Kompetensutvecklingsprogrammet har bidragit till att undervisningen idag mer präglas av tydlig struktur och samlärande. I och med kompetensutvecklingsprogrammet så ser rutiner och struktur i klassrummet mer lika ut efter att lärarna deltagit i kompetensutvecklingsprogrammet. Lärarna framhåller att detta har haft betydelse för elevernas lärmiljö.

Vi har börjat använda rutiner, strukturer i klassrummet, så att alla lärare gör mer lika. Vi jobbar också med att få eleverna att ta ett större eget ansvar för sitt eget lärande. (F-6)

Jag har blivit mer noggrann med lektionsslut och lektionssignaler som gör att eleverna får en lugn och strukturerad lärmiljö. Ja är bättre på att utvärdera lärandet för att eleverna ska få tänka till om vad de faktiskt lär sig. Kul att höra att min klass fungerar så bra när man jobbar med samlärande och att arbetssättet har gett effekt. (7–9)

Ytterligare en aspekt som kompetensutvecklingsprogrammet medfört för undervisningen är att de idag, med större säkerhet vågar arbeta med kooperativa metoder trots att vissa grupper inte riktigt har lärt sig att arbeta på det viset.

Det jag försöker göra mer i och med era besök är att få in mer av det kooperativa lärandet. Jag har inte jobbat på så sätt tidigare. Jag ser vinster med det men i vissa grupper fungerar det sämre. (F-6)

Mer elevaktivitet, utnyttja eleverna som resurs - lära av varandra, använda kooperativa metoder, vikten av tydliga rutiner, nytt sätt att tänka kring instruktioner, konkreta lektionsmål. (7–9)

När undervisningen bedrivs på ett mer samarbetsbetonat sätt så menar lärarna att eleverna ges en större möjlighet att vara aktiva i lärandet.

7.2.4 Arbetsglädje

Ett resultat av kompetensutvecklingsprogrammet som framträder i samtalen är den arbetsglädje som programmet genererat. Lärarna vittnar om arbetsglädje under och efter att programmet har genomförts. Ett skäl till den glädje de beskriver är att de fått möjligheten att prata om kärnan i sitt yrke, nämligen undervisning.

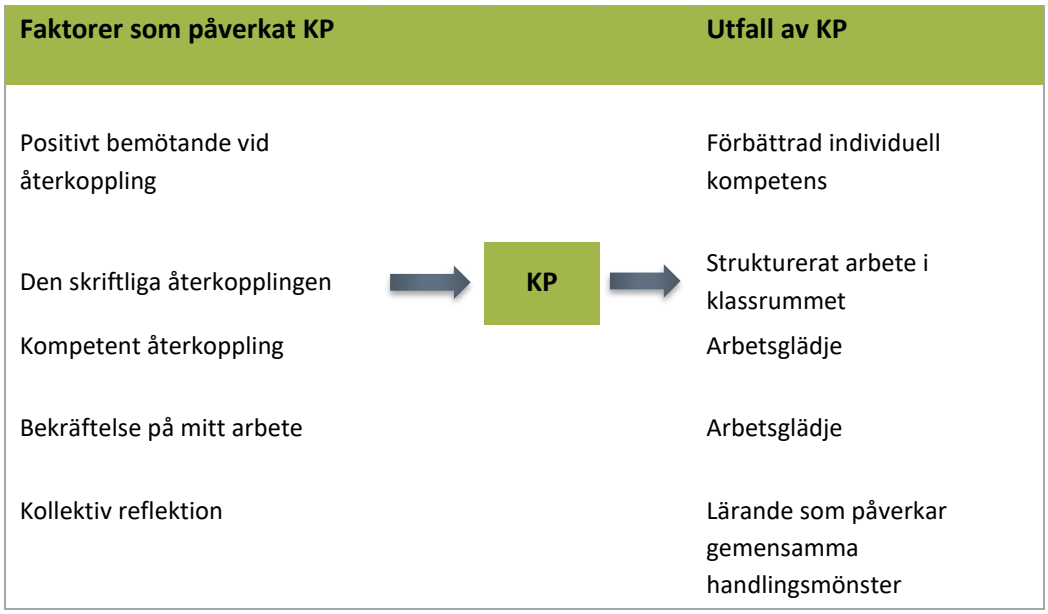
Ljuvligt att få feedback på det som man vill skall vara yrkets kärna-UNDERVISNING. Hade gärna diskuterat ett par timmer olika överväganden och aktiviteter utifrån lektionerna. (F-6)

Jag är inte van att få feedback på ett så mångsidigt sätt. U gav feedback på många olika områden: Lektionsmål och koppling till kunskapskrav, ledarskap i klassrummet, själva processen, elevers delaktighet, språkliga mål, parallella lärprocesser med mera. Det märks att han, genom sin bakgrund och genom alla de timmar som han lyssnat av lektioner, har en gedigen förståelse för pedagogers arbete. Jag har jobbat 34 år som lärare och jag känner att jag genom besöket fått en ytterligare nytändning i mitt jobb. (7–9)

I det avslutande citatet kan ses hur en mycket rutinerad lärare har fått ett ökat engagemang och intresse för sitt arbete.

7.3 Sammanfattning

Upplevelsen av att delta i ett kompetensutvecklingsprogram som detta har i ovanstående beskrivits som positivt. Experternas kompetens och positiva bemötande har gjort att lärarna känt sig trygga och kunnat ta till sig den återkoppling som erbjudits efter observationerna. Vid återkopplingen till skolledningen poängterar rektorer ofta effekten av den kollektiva reflektionen. I nedanstående figur sammanfattar vi vilka faktorer som lärare och rektorer menar varit gynnsamma för kompetensutvecklingsprocessen samt vad lärarna menar att kompetensutveckling lett till i deras vardagliga arbete.



Figur 26. Faktorer som påverkat kompetensutvecklingsprocessen (KP) positivt och utfall densamma.

8. Diskussion och slutsatser för verksamma inom skolan

Denna rapport och dess resultat kan ses som en fyr i mörkret, en fyr vars ljuskägla visar på en möjlig väg ur en situation till en annan. En fyr vars ljuskägla visar resenärer, i vårt fall skolchefer, rektorer, lärare, forskare, lärarutbildare, skolpolitiker och en skolintresserad allmänhet, ett konkret sätt att hjälpa lärare att genomföra skicklig undervisning där alla elevers möjligheter att lära ökas till följd av lärarens agerande i klassrummet. Vi är medvetna om att det vi gjort och det vi förordar, observation och återkoppling på det lärare gör när de leder undervisning, inte är något nytt men sättet det utförs på är nytt: strukturerade observationer följda av både individuella och kollektiva reflektioner som är kopplade till konkreta iakttagbara läraraktiviteter i ett observationsprotokoll (Undervisningsskicklighet i praktiken - USiP) baserat på forskning och beprövade erfarenhet. Med andra ord, inte kollegiala reflektioner utan kollektiva med fokus på att organisationen ska lära för gemensamma handlingsmönster (Rönnström & Johansson, 2018).
Strukturerade observationer av svenska lärares undervisning har gjorts i drygt 50 år (Granström & Einarsson, 1995). Strukturerade observationer genomförs alltjämt på andra ställen med stöd av protokoll som CLASS (Pianta m.fl., 2012; Sølvik & Ertesvåg, 2022) eller PLATO (Grossman, m.fl., 2013; Tengberg, 2022) eller Ledarskap för lärande (Samuelsson & Thorsten, 2022). Strukturerade observationer förefaller således vara ett verktyg som kan användas för att förändra en rådande situation till något bättre, vilket i stor skala påvisades i förändringen av undervisningen och elevernas kunskapsutveckling i Londons skolor i början av 2000-talet (Berwick, 2010).

Rapportens nulägesbeskrivning av vad som görs i klassrum i den svenska skolan bygger på observationer av 504 lärares undervisning. En beskrivning som i en del fall utmanar annars vanligt förekommande beskrivningar av situationen i svensk skola läsåret 2023–2024. Resultaten visar att det finns en stor variation mellan men också inom skolor. Tidigare studier har problematiserat detta faktum i relation till diskussionen om en likvärdig skola (Allen m.fl., 2013; Virtanen m.fl., 2019; Westergård m.fl., 2019; Tengberg m.fl., 2022). Deras resultat, i likhet med vårt, utmanar narrativet om att skillnader i elevresultat sannolikt är ett utslag av skillnader mellan skolor, till exempel faktorer som socioekonomi, etnisk bakgrund eller vårdnadshavares utbildningsnivå. Sådana resultat utmanar också idealet om en likvärdig utbildning (jfr. Ertesvåg, 2019). Denna rapports resultat utmanar även den nuvarande ambitionsnivån i svensk skola om att ha behöriga lärare i varje klassrum. Det går inte att utesluta (Larsson, 2009) att det vi iakttagit i lärares undervisning på 30 skolor gäller också på andra svenska skolor än de experterna besökt. Detta är förvisso ett antagande och därmed en empirisk fråga som vi hoppas att få återkomma till.

Resultaten från observationer visar att de observerade lärarna generellt sett är bra på att planera lektionerna och att skapa studiero men de är inte lika bra på att sätta

lärandet i centrum. Detta samtidigt som lärarnas användande av rutiner skiljde sig mycket mellan F-6 och 7–9. Lärarna i årskurs 7–9 använde sig i betydligt lägre grad av rutiner som var väl intränade. Kanske kan det förstås som att de tänkte att eleverna under sina år på låg- och mellanstadiet borde ha lärt sig vad som förväntas av dem i skolan (jfr. Samuelsson, 2008). Resultaten visar också att endast 25 procent av lärarna hade fokus på lärandet i stället för görandet medan 60 procent av lärarna undervisade med ett fokus på det senare, det vill säga att göra och hinna med. Detta påminner om skillnaden mellan inlärnings- och aktivitetsmål, som Granström och Einarsson konstaterat (Granström & Einarsson, 1995). 60 procent av lärarna genomförde lektioner utan att lärandemål presenterades för eleverna trots att forskning, som nämnts ovan, visar vikten av att läraren och eleverna har samma bild av vad som ska läras under en lektion. I ljuset av dessa resultat kan man reflektera över och uttrycka förvåning i vilken låg utsträckning lärares undervisning vilar på vetenskaplig grund.

Vi har i vår studie studerat dimensioner inom vilka det finns kvalitativa skillnader. Dessa skillnader finns i samtliga observerade skolor. Vi vet inte utifrån vår studie om det beror på att undervisningen i alltför låg grad vilar på vetenskaplig grund, men det kan vara en förklaring. Analysen av observationerna visar också att enbart 40 procent av lärarna leder undervisning på ett sätt som inspirerar och motiverar, men att 75 procent av eleverna var delaktiga och ville ta ansvar för sitt eget lärande. Individuellt arbete var vanligast förekommande och få elever fick möjlighet att på ett strukturerat och tränat sätt samarbeta i par eller grupper. Detta är återigen ett resultat i linje med det Granström och Einarsson (1995) beskrivit. Kanske finns det fog för att påstå att livet i klassrummet är ungefär likadant som det alltid varit och att undervisning genomförs som den tidigare ofta genomförts av lärare som beter sig som lärare brukar bete sig (jfr. Jackson,1968).

Av de 504 lärare som observerades för denna studie fick 188 lärare på 14 skolor besök två gånger. Resultatet visade på medelstora och stora effektstorlekar på förändringen i relation till varje dimension. Tidigare studier (t.ex. Grossman m.fl., 2013; Tengberg & Wejrum, 2021; Samuelsson & Thorsten, 2022) har också visat på utveckling av undervisningskvalitet med stöd av en intervention tillsammans med forskare. Vi har i vår studie förutom att visa på en utveckling också kunnat visa att med små medel, vår intervention, så har vi bidragit till medelstor som stor utveckling av dimensioner av undervisning. Den konkreta responsen med råd baserade på forskning och beprövad erfarenhet under förtroliga coachande didaktiska samtal tillsammans med gemensam reflektion i arbetslag och ämneslag har enligt lärarna haft stor betydelse för kraften i förändringarna.

Ovanstående leder till en tanke om att fyren och dess ljuskägla kanske inte är tillräcklig, kanske behövs det också lotsar, som möter upp och guidar på färden. Experterna Friberg och Hansson har i detta arbete verkat som lotsar på de 30 skolor som de besökt. Där har de värderingsfritt mött skolchefer och rektors behov av stöd och stöttning, mött lärare i de situationer de befunnit sig och på ett övertygande sätt fått dem med sig på en färd av utvecklingsglädje. Återkopplingen av lärarna till experterna via rektorer bekräftar att de lyckats med sitt uppsåt. Innehållet i

interventionen som erbjudits till lärarna mellan den första och den andra observationen har givit dem användbara verktyg för att kunna undervisa på ett annat sätt och leda fler elever till utveckling och lärande. Lärarna har uppskattat besöken de fått av experterna som riktats mot undervisningens genomförande. Med variation och precision bekräftades lärarna i det de gjorde samtidigt som de också fick konkreta råd baserade på forskning och beprövad erfarenhet om hur de kunde göra annorlunda och i ännu högre grad bidra till elevers utveckling och lärande. Sammantaget innebar detta att lärarna upplevde kompetensutvecklingsinsatsen som oerhört värdefull för dem, för undervisningen och för eleverna. Vid sidan av interventionen och det didaktiskt coachande samtalet av experterna föregick allt som vanligt på skolorna. Det går därmed sannolikt att utesluta andra faktorer som kan ha påverkat förändringen i lärarnas sätt att undervisa. Förändringen i deras sätt att undervisa kan rimligen tillskrivas experternas insats samt individuella och kollektiva reflektioner över en gemensam bild av skolans undervisning i förhållande till forskning och beprövad erfarenhet gestaltat i ett observationsunderlag med iakttagbara läraraktiviteter beskrivna (Undervisningsskicklighet i praktiken - USiP).

Lotsens uppgift kan också beskrivas som en person som uppmärksammar den som färdas till att undvika grynnor och skär som bör undvikas. I skolors fall skulle grynnor och skär kunna vara mycket annat som de föreställer sig behöver fixas till och ändras på. Det kan handla om digitalisering, betygsystem, bristande disciplin eller extra anpassningar, vilket på ett sätt inte alls är oviktiga saker men på ett annat sätt inte alls är lika viktiga som undervisningens kvalitet. Ingen annan aspekt är lika avgörande för att elever lär sig och utvecklas under sina år i skolan (jfr. Hattie, 2023).

Resultaten i denna rapport visar att en ringa insats, specifikt ett coachande samtal och en workshop för kollektiv reflektion med fokus på didaktiska processer i klassrummet, kan leda väldigt långt och uppenbart förändra lärares undervisning till det bättre. En metod som även kan förstås, tränas och utföras av andra.
Rapporten bör därför ge alla, politiker, rektorsutbildningar, lärarutbildningar, skolchefer, rektorer och lärare, perspektiv på hur både brådskande och möjligt det är att sätta fokus på och utveckla framgångsrik evidensbaserad undervisningsskicklighet.

Resultaten blir en påminnelse till skolchefer, rektorer, lärare om systematiska prioriteringar som behöver göras (jfr. Skolinspektionen 2021; Samuelsson & Ekholm, 2024) för att lärarna ska kunna ge våra elever de bästa förutsättningarna att lära i skolan. De blir också en påminnelse till skolchefer och rektorer om att agera utifrån att de är medvetna om att undervisningen behöver utvecklas i en skola som ska vila på evidens sedan 2010 (Skollagen). En skola där alla får en möjlighet att utvecklas, där lärarna ges möjlighet att arbeta på vetenskaplig grund bör vara en utgångspunkt i ambitionen att skapa en likvärdig skola. Det blir också en påminnelse om vikten av att skapa och upprätthålla ett klimat där dörrar lämnas öppna och kollegor välkomnas in till att lära av och med varandra, till nytta och glädje för dem själva och eleverna och en påminnelse om en skicklig kompensatorisk undervisning som syftar till en likvärdig skola och högre kunskapsresultat.

Rapporten ger även perspektiv på förslag till åtgärder som återkommande presenterats av skolaktörer om att flytta de skickligaste lärarna till de mest utsatta skolorna eller av debattörer om att rent av säga upp lärare. Wiliam (2011, 2016) underströk att samtidigt som det är viktigt att höja lärarkvaliteten för att förbättra unga människors studieresultat ger det inte mycket att byta ut befintliga lärare med bättre lärare. Det enda sättet att väsentligt förbättra lärarkvaliteten är att investera i de lärare som redan tjänstgör på våra skolor (Wiliam, 2016).

Resultaten i denna rapport bygger på observationer gjorda av två experter. En större mängd lärare, 504 stycken, observerades en gång och en mindre mängd lärare, 188 stycken, observerades två gånger med en intervention emellan. Den mindre gruppen lärare förändrade sin undervisning, och resultatet av interventionen var medelstor eller stor effekt. Frågan är dock om denna förändring blir något bestående eller kommer lärarna att falla tillbaka till att undervisa som de gjorde innan interventionen? I andra skolkulturer har systematiska interventioner över flera läsår lett till bestående förbättringar och högre kunskapsresultat (Berwick, 2010). Detta som en följd av långsiktigt och systematiskt arbete, något vi hoppas kunna följa i en kommande studie. Inför den finns det anledning att reflektera över genomförandet och vad det är som egentligen lett fram till förändringarna som vi beskrivit.

Det kan på ett sätt inte uteslutas att utvecklingen vi konstaterat är en konsekvens av besöken av de både experterna. Deras inspirationsföreläsning, deras resonemang om att gå från bedömningsoro till utvecklingsglädje, deras coachande didaktiska samtal och workshops för kollektiv reflektion har rimligen smittat av sig och gjort nytta. Det skulle kunna förstås som en observatörspåverkan av experterna (Granström, 2004). Men givet att undervisningen var i behov av att utvecklas är det inte något negativt. Att den skulle förändrats utan interventionen håller vi för osannolikt. Därmed inte sagt att skolor och lärares undervisning är som vindflöjlar. Granström (2007) och Cochran Smith (2015) understryker att undervisning inte lättvindigt låter sig påverkas om den som är ansvarig, läraren, inte vill förändra sin praktik. Rapporter som denna visar att vilja att utvecklas kan leda långt om den får stöd av en extern part.

Kelchtermans och Vanassche (2017) resonerar på liknande sätt om skolor som mikropolitiska miljöer där makt och relationer har stor inverkan på det som sker eller inte sker. Den formella makten hos skolledningar förefaller varit överens med den eventuella informella makten hos lärarkollegierna om betydelsen av det externa stödet som erbjudits av de bägge experterna. Den samstämmigheten var en förutsättningar för utvecklingen och förändringen som vi kunnat konstatera.

9. Referenser

Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Lun, J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2013). Observations of effective teaching in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the CLASS-S. *School Psychology Review, 42*(1), 76–98.

Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan*. Brain Books.

Andersson, L. E. (2019). *OBM-boken – psykologi för ledare*. Sanoma utbildning.

Berwick, G. T. (2010). *Engaging in excellence, vol 2: Moral capital*. OLEVI.

Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Studentlitteratur.

Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2018). *Att förbättra skolan för alla*. Studentlitteratur.

Carlgren, I., & Ference, M (2000). *Lärare av i morgon*. Lärarförbundets förlag.

Carlgren, I (2015). *Kunskapskulturer och undervisningspraktiker*. Daidalos AB.

Crehan, L. (2018). *Cleverlands – vad skapar utbildning i världsklass*. Studentlitteratur.

Cochran-Smith, M. (2015). Att bevara komplexiteten i läraryrket: policy, forskning och praxis. *Venue*, (8), 1–7.

Cohen, J., Schuldt, L. C., Brown, L. & Grossman, P. (2016). Leveraging observation tools for instructional improvement: Exploring variability in uptake of ambitious instructional practices. *Teachers College Record*, *118*(11), 1–36.

Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Almqvist & Wiksell.

Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, Practice and Contemporary Issues* (s. 97-126). Lawrence Erlbaum Associates.

Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Studentlitteratur.

Dysthe, O. d.). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur.

Ekholm, M., Blossing. U., Kåräng, G., Lindval, K., Scherp, H-Å. (2000). *Forskning om rektor*. Skolverket.

Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Andersson, L. M. (1980). Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, *80,* 219–231.

Ertesvåg, S. (2019). Exploring improvement in teachers' instructional support: classifying and analyzing patterns of change in a national initiative on classroom management. *International Journal of Leadership in Education, 24*(4), 533–557.

Ertesvåg, S. K., & Sørensen Vaaland, G. (2021). Observation – som stöd för utveckling av ledarskap i klassrummet. I M. Karlberg & M. Samuelsson (Red.), *Ledarskap, sociala relationer och konflikthantering för lärare*. (s. 111–143). Natur & Kultur.

Ertesvåg, S. K., & Sørensen Vaaland, G. (2022). Från teori till klassrumspraktik – en arbetsmodell för lärare. I R. M. Sølvik & S. K. Ertesvåg (Red.), *Ledarskap i klassrummet: undervisningskvalitet från teori till praktik*. (s. 71–94). Studentlitteratur.

Fisher, D., Frey N., & Hattie, J. (2016). *Visible Learning for Literacy, Grades K-12*. Corwin.

Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetande klassrummet*. Studentlitteratur.

Fohlin, N & Wilson, J. (2018) *kooperativt lärande i praktiken,* Studentlitteratur.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2012). *Stärk språket, stärk lärandet: språk och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Hallgren & Fallgren.

Granström, K. (2004). Om tillförlitlighet i observationer i forskning och psykologisk praktik. *Nordisk psykologi, 56*(4), 289–303.

Granström, K., & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Skolverket.

Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J. (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education, 119*(3), 445–470.

Hageskog, C-A., & Gerrevall, P. (2019). *När allt står på spel. Erfarenheter från framgångsrik mästerskapscoaching*. Studentlitteratur.

Hajer, M., & Meestringa, T. (2014). *Språkinriktad undervisning*. Hallgren & Fallgren.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Educational Review, 30*(3), 466–479.

Hattie, J. (2008). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Taylor Francis LTD.

Hattie, J. (2023). *Visible learning – the Sequel 2023*. Taylor Francis LTD.

Hattie, J., & Clarke, S. (2019). *Feedback: Så återkopplar du i klassrummet*. Natur & Kultur.

Hattie, J., & Zierer, K. (2019). *10 Förhållningssätt för framgångsrik undervisning*. Natur & Kultur.

Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Hur vi lär – synligt lärande och vetskapen om våra lärprocesser*. Natur & Kultur.

Hattie, J., & Fisher, D., & Frey, N. (2018). *Framgångsrik undervisning i literacy*: *en praktisk handbok*. Natur & Kultur.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Natur och Kultur.

Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Natur & Kultur.

Hirsh, Å., & Segolsson, M. (Red.). (2019). *Skolutveckling som gemensamt projekt. Att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Book on Demands.

Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet – så skapas magi*. Natur & Kultur.

Hofkens, T. L., & Pianta, R. C. (2022). Teacher–Student Relationships, Engagement in School, and Student Outcomes. I A. L. Reschly & S. L. Christenson (red.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 431-449). Springer.

Håkansson, J., & Sundberg, D. (2012). *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur och Kultur.
Håkansson, J., & Sundberg, D. (2016). *Utmärkt skolutveckling – forskning om skolförbättring och måluppfyllelse*. Natur och Kultur.
Håkansson, J., & Sundberg, D. (2023). *Utmärkt lärare – forskning om lärarskicklighet och vägarna dit*. Natur och Kultur.
Höög, J., & Johansson, O. (2014). *Framgångsrika skolor – mer om struktur, kultur, ledarskap*. Studentlitteratur.
Ivarsson Westerberg, A. (2016). *På vetenskaplig grund – program och teknologi inom skolinspektion*. Södertörns högskola.
Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
Jönsson, A. (2017). *Lärande bedömning*. Gleerups Utbildning.
Kagan, S., & Stenlev, J. (2017). *Kooperativt lärande. Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Studentlitteratur.
Karlberg, M., & Samuelsson, M. (Red.). (2021). *Ledarskap, sociala relationer och konflikthantering för lärare*. Natur & Kultur.
Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända.* Metoder, reflektioner & erfarenheter. Natur & Kultur.
Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Power, negotiation and professional development. I J.D. Clandinin, & J. Husu (Red.), *The SAGE handbook of research on teacher education* (s. 139–142). SAGE Publica- tions Ltd.
Klapp, A. (2015). *Bedömning, betyg och lärande*. Studentlitteratur.
Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
Körling, A-M. (2015). *Undervisningen mellan oss*. Lärarförlaget.
Larsson, G., & Kallenberg, K. (Red.). (2006). *Direkt ledarskap*. Syllabus AB.
Larsson, S. (2009). *A pluralist view of generalization in qualitative studies. International Journal of Research & Method in Education, 32*(1), 25-38.
Lee, O. & Kroksmark, T. (2017). *Världens bästa undervisning i Finland, Kina, Sydkorea, Singapore och Sverige*. Studentlitteratur.
Linderoth, J. (2016). *Lärarens återkomst: Från förvirring till upprättelse*. Natur & Kultur.
Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Norstedts.
Lundgren U. P. (1979). *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber.
Lundgren, U. P., Säljö, R., Liberg, C. (Red.). (2020). *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. Natur& Kultur.
Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. (Lgr 22). Skolverket.
Läroplan för gymnasieskolan. (2011). Skolverket.
Mager, R. F. (1988). *Att formulera undervisningsmål*. Studentlitteratur.
Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. Routledge.
Maunula, T., Magnusson, J., & Echevarria, C. (Red.). (2011). *Learning Study – undervisning gör skillnad*. Studentlitteratur.
Mitchell, D. (2015). *Inkludering i skolan*. Natur & Kultur.
Nordenbo, S. E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole – Et systematisk*

review utført for Kunnskapsdepartementet. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
Nottingham, J. (2013). *Utmanande undervisning i klassrummet. Återkoppling- Ansträngning- Utmaning – Reflektion- Självkänsla*. Natur & Kultur.
Ogden, T. (2005). *Skolans mål och möjligheter*. Statens folkhälsoinstitut.
Ohlsson, J. (Red.). (2004). *Arbetslag och lärande – lärares organisering av samarbete i organisationspsykologisk belysning*. Studentlitteratur.
Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. I S.L. Christenson, A. L. Reschly & C Wylie (Red.) *Handbook on research on Student Engagement* (s. 365-386). Springer.
Pihlgren, A. S. (2013). *Det tänkande klassrummet*. Liber.
Pihlgren, A. S. (2017). Fritidshemmets mål och resultat – att planera och utvärdera. Studentlitteratur.
Robinson, V. (2015). *Elevnära skolledarskap*. Lärarförlaget.
Robinson, V. (2019). *Förbättring i en förändringsrött skola: ett undersökande arbetssätt*. Studentlitteratur,
Ryve, A., Hemmi, K., & Kornhall, P. (2016). *Skola på vetenskaplig grund*. Natur & Kultur.
Rönnström, N., & Johansson, O. (Red.), (2018). *Att leda skolor med stöd i forskning. Exempel, analyser och utmaningar*. Natur & Kultur.
Sahlberg, P., & Leppilampi, A. (1998). *Samarbetsinlärning*. Liber.
Samuelsson, M. (2017). Lärandets ordning och reda – ledarskap i klassrummet. Natur & Kultur.
Samuelsson, M., & Ekholm, M. (2024). Elevsynpunkter som grund för lärares kompetensutveckling. *Pedagogisk Forskning i Sverige, Ahead of print*.
Samuelsson, M., Thorsten, A., Mohlin, A., Heiskanen, C., Skoglund, C., Meckbach, J., Dott, M., Kenndal, R., Enwall, F., & Månsson, K. (2021). Ett observationsprotokoll för att studera ledarskap för lärande. *Venue, 10*(2), 1–10.
Samuelsson, M., & Thorsten A. (Red.). (2022). *Ledarskap för lärande*. (Utveckling, lärande och forskning – praktiknära forskning nr 1.) Linköpings universitet.
SFS 2010:800. *Skollag*.
Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.
Sjøvold, E. (2008). *Teamet: Utveckling, effektivitet och förändring i grupper*. Liber.
Skolforskningsinstitutet. (2021). *Främja studiero i klassrummet – lärares ledarskap*. (Systematisk forskningssammanställning 2021:02). Skolforskningsinstitutet.
Skolinspektionen. (2019). *Skolinspektionens underlag för lektionsobservationer vid kvalitetsgranskningar*.
Skolverket. (2001). *Att organisera kunskap – om skolans kunskapsuppdrag i teorin, i praktiken och i framtiden*. Liber distribution.
SOU 2018:17. *Med undervisningsskicklighet i centrum – ett ramverk för lärares och rektorers professionella utveckling*. Sveriges regering.
Steinberg, J., & Sourander (2010). *Att vända en klass – från oro till fokus*. Epago/Gleerups Utbildning.
Steinberg, J. (2011). *Hitta lärarnas guldstunder: när handledning och utveckling står i centrum*. Lärarförlaget.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Norstedts akademiska förlag.
Sølvik, R. M., Ertesvåg, S. K. (Red.). (2022) *Ledarskap i klassrummet: undervisningskvalitet från teori till praktik*. Studentlitteratur.
Tengberg, M. (Red.). (2022). *Undervisningskvalitet i svenska klassrum*. Studentlitteratur.
Tengberg, M., & Wejrum, M. (2021). Observation och återkoppling med fokus på utvecklad undervisning: Professionsutveckling med hjälp av PLATO. *Acta Didactica Norden*, *15*(1), 22 sidor.
Timperley, H. (2013). *Det professionella lärandets inneboende kraft*. Studentlitteratur.
Virtanen, T. E., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2018). A Validation Study of Classroom Assessment Scoring System–Secondary in the Finnish School Context. *The Journal of Early Adolescence*, *38*(6), 849–880.
Virtanen, T. E., Vaaland, G. S., & Ertesvåg, S. K. (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school. *Teaching and Teacher Education, 77,* 240–252.
Wallberg. H. (2019). *Lektionsdesign*. Gothia Fortbildning.
Wahlström, N. (2019). *Didaktik - ett professionsbegrepp*. Gleerups.
Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
Westergård, E., Ertesvåg, S. K., & Rafaelsen, F. (2019). A preliminary validity of the Classroom Assessment Scoring System in Norwegian lower-secondary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(4), 566–584.
Wiliam, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur.
Wiliam, D. (2016). *Att leda lärares lärande: formativ bedömning för skolledare* Natur & Kultur.
Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education, 22*(2), 113–131.

Sammanfattning av resultaten

Utgångsläge och undervisningsutveckling för de tio dimensionerna

Nedan presenteras en summering av utgångsläget och utvecklingen från observation 1 till observation 2 för alla de tio dimensionerna.

Figurerna illustrerar hur lärarnas undervisning förändrades – hur F-6 lärarnas (blått) respektive 7-9 lärarnas (rött) undervisning förändrats är markerat var för sig i olika färg.

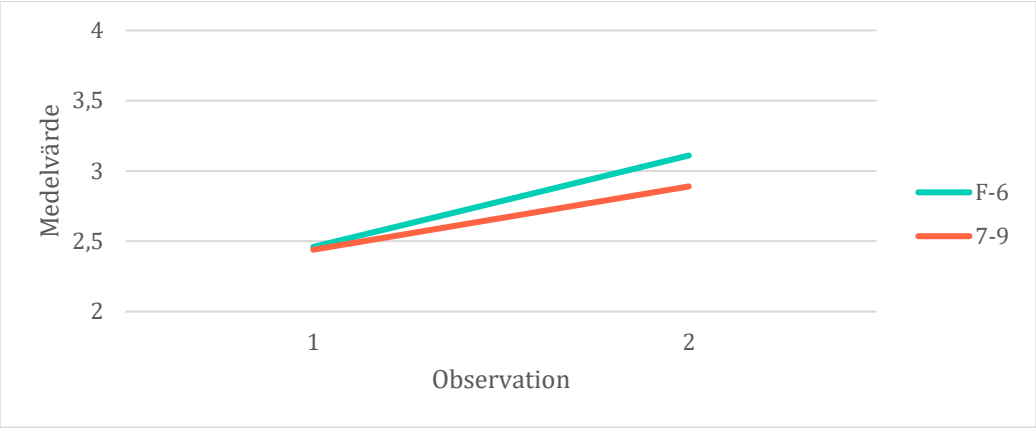
Sammanfattningsvis visar summeringen på utbredda brister samt alla diagrammen var för sig och tillsammans att lärarnas undervisning signifikant förbättrats mellan observation 1 och 2.

Mål som utgångspunkt för lärande

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 60 procent av lektionerna presenterade läraren inga lärandemål alls för eleverna.
- Under cirka 30 procent av lektionerna presenterade läraren någon typ av lärandemål men utan att eleverna förstod vad de förväntas lära sig.
- Under endast cirka 10 procent av lektionerna (F-6 13 procent och 7-9 8 procent) hade läraren och eleverna samma uppfattning av det som skulle läras under lektionen.
- För 20 procent av lektionerna hade läraren inga mål alls för lektionen.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



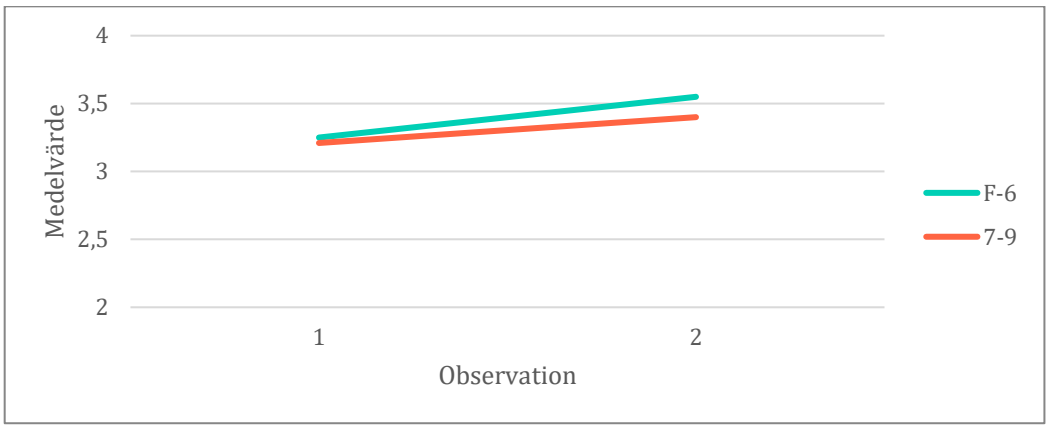
Figur 1.1 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 1

Lärandemiljö

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Utfallet är nästan lika mellan F–6 och 7–9.
- Under cirka 60 procent av lektionerna var fokus inte på lärande och lärprocessen utan på att göra eller hinna med.
- Under cirka 25 procent av lektionerna var fokus på lärande och lärprocessen.
- Under cirka 10 procent av lektionerna varierade fokus hos majoriteten av eleverna, vilket ledde till att oron ökar ju längre lektionen pågick.
- Under endast 1 procent av lektionerna var både läraren och eleverna ofokuserade med bristande studiero som resultat.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



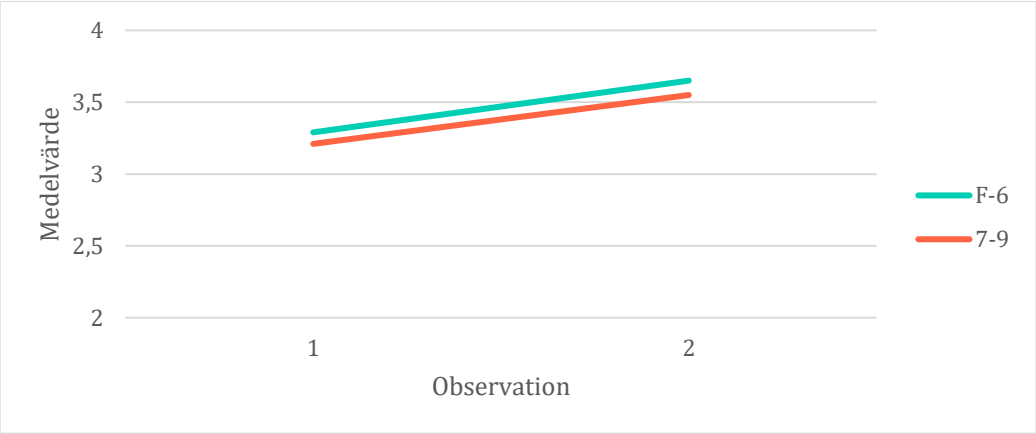
Figur 1.2 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 2

Delaktighet i lärandet

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 75 procent av lektionerna var eleverna delaktiga och tog ansvar för sitt lärande.
- I F-6 visade eleverna under knappt 20 procent av lektionerna delaktighet men utan att ta ansvar för sitt lärande.
- I 7–9 visade eleverna under knappt 20 procent av lektionerna delaktighet men utan att ta ansvar för sitt lärande, medan under 5 procent förhöll sig eleverna helt passiva.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



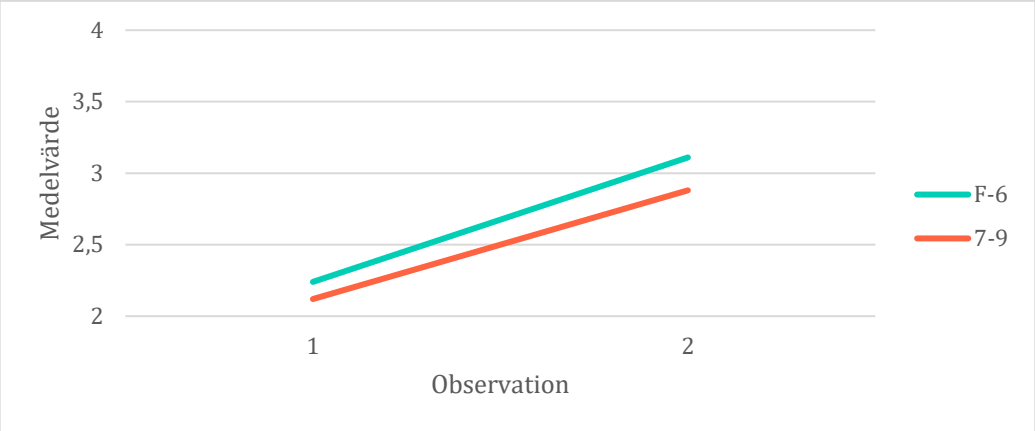
Figur 1.3 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 3

Synliggörande av lärandet

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 65 procent av lektionerna (F–6 60 procent och 7–9 66 procent) bjöd läraren inte in eleverna till att reflektera över sitt lärande.
- Under endast cirka 20 procent av lektionerna (F–6 24 procent och 7–9 18 procent) utvärderade läraren och eleverna gemensamt vad eleverna lärt sig.
- Under cirka 30 procent av lektionerna utvärderade läraren själv inte alls vad eleverna lärt sig.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



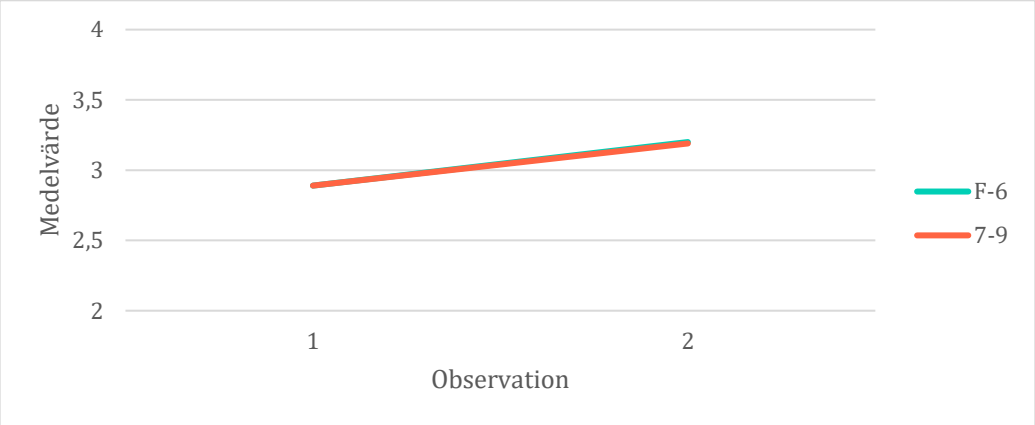
Figur 1.4 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 4

Användning av respons för lärande

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 50 procent av lektionerna fick eleverna respons av läraren på ett sätt som utvecklar deras lärande.
- Under 30 procent av lektionerna fick eleverna respons av läraren men på ett sätt som inte utvecklar deras lärande.
- Under cirka 10 procent av lektionerna (F-6 5 procent och 7-9 9 procent) fick eleverna ingen respons alls från sin lärare.
- Under endast cirka 10 procent av lektionerna fick eleverna respons av både läraren och av sina klasskamrater.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



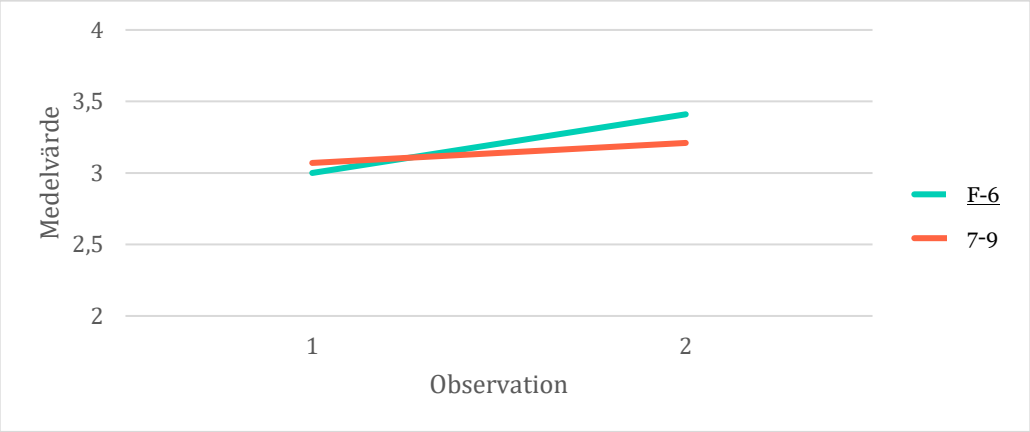
Figur 1.5 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 5

Lektionens planering och genomförande

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 75 procent av lektionerna visade lärarna god förmåga att genomföra planerade lektioner.
- Under endast 32 procent av lektionerna fanns en tydlig koppling till läroplan/kursplan.
- Endast 2 procent av lektionerna var genomförda på ett icke godtagbart sätt. Då saknades mål, struktur eller så var de valda arbetsmetoderna inte lämpliga.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



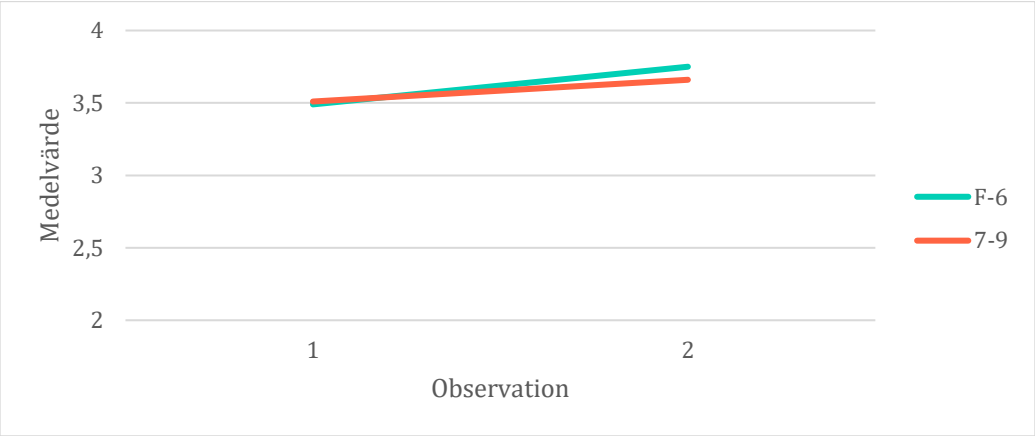
Figur 1.6 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 6

Lärarens ledarskap i klassrummet

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under cirka 40 procent av lektionerna använde läraren ett tydligt och utvecklande ledarskap med fokus på att motivera och inspirera elevernas lärande.
- Under cirka 45 procent av lektionerna använde läraren ett tydligt och konventionellt ledarskap med fokus på kontroll och sanktioner.
- Under endast cirka 15 procent av lektionerna använde läraren ett ledarskap som inte var anpassat till situationen eller ett icke-ledarskap.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



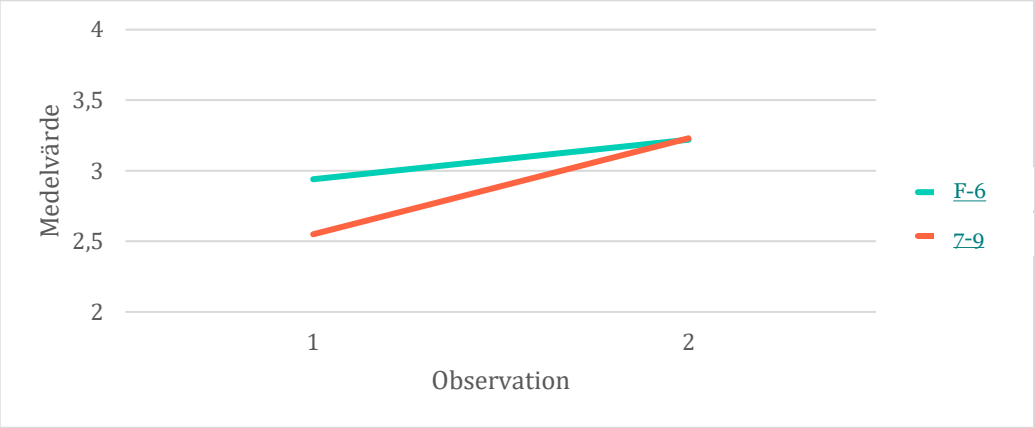
Figur 1.7 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 7

Stöd till elever med olika behov

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- För denna dimension var skillnaden mellan F–6 och 7–9 störst.
- Under 31 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent av lektionerna i 7–9 var lektionen planerad och genomförd så att alla elevers behov blev tillgodosedda.
- Under 32 procent av lektionerna i F–6 respektive 20 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren efterhand undervisningen efter elevernas behov.
- Under 30 procent av lektionerna i F–6 respektive 54 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren undervisningen efter elevernas behov först när de bad om hjälp.
- Under 3 procent av lektionerna i F–6 respektive 8 procent av lektionerna i 7–9 anpassade läraren inte lektionen efter elevernas behov och eleverna fick ingen hjälp alls.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



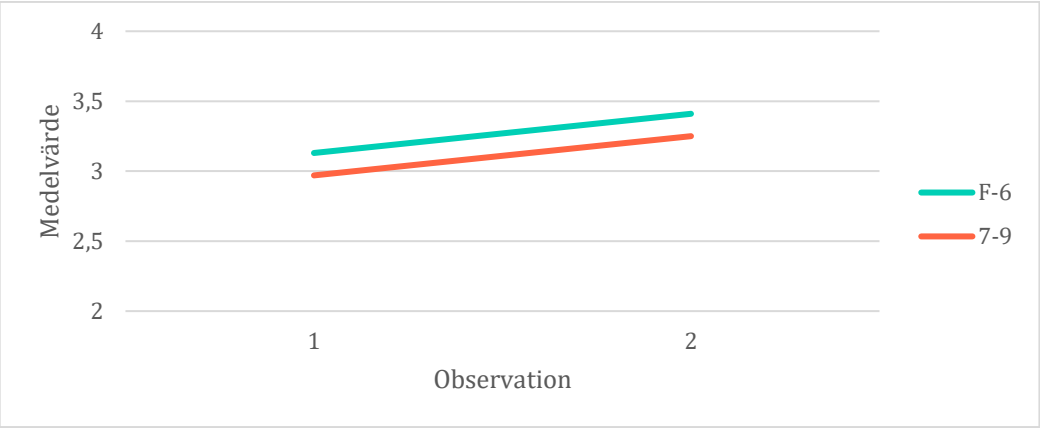
Figur 1.8 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 8

Användning av rutiner

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- För denna dimension är skillnaden mellan F–6 och 7–9 stor.
- Under endast 31 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent i 7–9 använde läraren stödjande rutiner som var tränade.
- Under 45 procent av lektionerna i F–6 respektive 49 procent i 7–9 använde läraren stödjande rutiner men de var inte tränade.
- Under 19 procent av lektionerna i F–6 respektive 18 procent i 7–9 använde läraren rutiner men inte på ett effektivt sätt som var stödjande.
- Under 2 procent av lektionerna i F–6 respektive 13 procent i 7–9 använde läraren inga stödjande rutiner alls.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



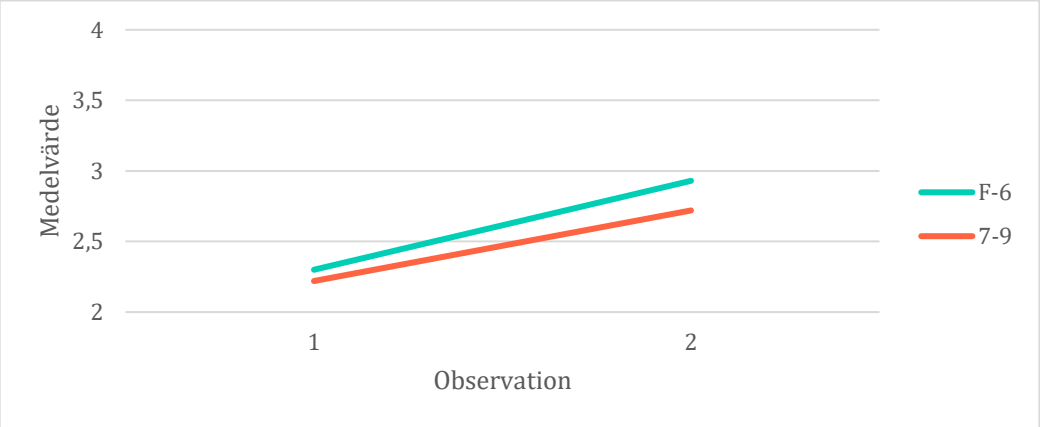
Figur 1.9 Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 9

Samarbetslärande

För alla 504 lärarna på de 30 skolorna visade det första observationstillfället att:

- Under nio procent av lektionerna för F-6 och fyra procent för 7-9 var eleverna utbildade i samarbetslärande.
- Under cirka 30 procent av lektionerna arbetade eleverna i par eller grupper men hela tiden med instruktioner och aktivt stöd från läraren.
- Under cirka 60 procent av lektionerna (F–6, 57 procent och 7–9, 63 procent) arbetade eleverna främst individuellt/ensamma.
- Under cirka 30 procent av lektionerna var eleverna helt utelämnade till egenaktivitet med endast i mån av tid möjlighet att få hjälp av läraren.

De 188 lärarna som observerades två gånger hade efter interventionen (efter observation 1) utvecklat sin undervisning så här mycket (vid observation 2). Grafen visar medelvärdet för
alla 188 lärarna.



Figur 31. Förändring mellan observation 1 och 2 avseende dimension 10