

Att observera och analysera undervisning
- ett kommentarmaterial

Kvalitetsgranskning

Undervisningen i särskolan

2009/2010

Förord

Skolinspektionen genomför under 2009/2010 en kvalitetsgranskning av undervisningen i särskolan. Granskningen omfattar tjugoåtta grundsärskolor.

Som ett led i utarbetandet av metoder för hur undervisningen i dessa skolor ska observeras och analyseras har Skolinspektionen anlitat Jan Nilsson, Malmö Högskola. Utifrån den kunskap som Jan Nilsson har bidragit med har observations- och analys-scheman utarbetats. Fokus i dessa scheman är ämnet svenska. Kvalitetsgranskningens referensgrupp har bidragit med värdefulla, konkreta förslag och synpunkter i detta arbete. I referensgruppen ingår Diana Berthén, Ulla Alexandersson, Agneta Luttröpp, Birgitta Norrman, Marianne Nyhlén och Inger Tinglev.

Som ett komplement till detta metodmaterial har Jan Nilsson skrivit bifogade kommentarmaterial som belyser centrala aspekter och förhållningssätt vid observation och analys av undervisningen. I kommentarmaterialet görs hänvisningar till de observations- och analys-scheman som har utarbetats. Kommentarmaterialet har tagits fram i samråd med projektledningen för kvalitetsgranskningen.

Projektledningens förhoppning är att kommentarmaterialet, tillsammans med observations- och analys-scheman samt övrigt stödmaterial, ska bidra till att Skolinspektionens inspektörer ska kunna utreda och bedöma undervisningen i särskolan på ett likvärdigt sätt.

Stockholm september 2009

Åsa Rehnberg och Anna Löfström

Projektledning
Kvalitetsgranskning av undervisningen i särskolan

Inledning

Mycket av det som sägs i detta kommentarmaterial har sitt ursprung i vetenskapliga studier av olika slag. Eftersom det primära syftet med materialet är att det ska tjäna som ett handfast underlag för de klassrumsobservationer som ska genomföras och inte vara ett bidrag med mera vetenskapliga förtecken förekommer emellertid referenser mycket sparsamt. En alltför omfattande referensapparat skulle antagligen tynga texten och göra den mera svårläst.

Kommentarmaterialet består av två huvuddelar som båda är relativt utförliga. I den första delen (*Observationsfasen*) diskuteras sådant som har med själva klassrumsobservationerna att göra och i den andra delen (*Analysfasen*) behandlas det efterföljande analysarbetet.

Det är viktigt att redan här poängtera att eftersom varje enskilt observationstillfälle är unikt på flera sätt ska det som sägs när det gäller klassrumsobservationerna enbart betraktas som rekommendationer. Man får som observatör räkna med att förutsättningarna för observationerna kan variera från fall till fall och man måste därför vara beredd att på ett så flexibelt sätt som möjligt anpassa sig till den rådande situationen.

Det efterföljande analysarbetet ska däremot genomföras på ett i förväg strukturerat sätt. Anledningen är framför allt att detta ska garantera en likvärdighet såväl i sättet att hantera den insamlade empirin som i de slutsatser som analyserna kommer att resultera i.

1. Observationsfasen

Innehållet i denna del av kommentarmaterialet är disponerat så att det följer den kronologi med vilken observationsarbetet ska genomföras.

1.1. Förberedelser

Precis som i så många andra sammanhang är resultatet av en observation i hög grad beroende på vilka förberedelser som kan göras. Ju noggrannare förberedelserna är desto bättre blir i de allra flesta fall också resultatet.

Även om observatören/inspektören under sitt besök anstränger sig att vara så ”osynlig” som möjligt går det naturligtvis inte att bortse från det faktum att hans eller hennes blotta närvaro påverkar skeendet och aktörerna i klassrummet på olika sätt. Detta är ett fenomen som är väl känt från klassrumsforskning (se Projektplan för kvalitetsgranskning av sarskolan s. 11). Man kan nog förmoda att observatörens närvaro i det här sammanhanget antagligen har större påverkan än om det skulle handla om mera traditionell klassrumsforskning. Detta gäller antagligen i synnerhet de lärare som får besök. Den främsta anledningen är naturligtvis att de utvalda lärarna är mycket medvetna om att det handlar om en kvalitetsgranskning, dvs. en sorts kontroll. En annan faktor som måste beaktas är att observatörerna bara befinner sig i klassrummet under mycket begränsad tid. I en longitudinell klassrumsstudie finns mestadels forskaren i klassrummet under en längre sammanhängande tid. Det kan handla om allt från någon månad upp till flera år. I sådana sammanhang brukar den s.k. forskningseffekten klinga av eftersom både lärare och elever efter hand lär känna observatören och vänjer sig vid att ha honom eller henne närvarande i klassrummet. Eftersom observatörernas besök i det här fallet är tidsmässigt mycket begränsade kan man knappast räkna med att en sådan ”tillvänjning” kommer att ske. Man måste alltså som observatör vara medveten om att de lärare vars

undervisning man följer kanske inte alltid agerar på samma sätt som de skulle ha gjort om de hade varit ensamma med eleverna.

Det är sannolikt också så att även eleverna påverkas på olika sätt. Det kan handla om att de av ren nyfikenhet är mer upptagna av vad observatören företar sig än vad läraren ger dem i uppgift att arbeta med. Men det kan också vara så att även eleverna känner sig bevakade och upplever att observatören vill kontrollera hur de uppför sig i klassrummet. Rent konkret kan det till exempel innebära att en del elever därför förhåller sig mera passivt än de skulle ha gjort i en mera ”normal” situation. Även detta måste man som observatör vara medveten om när man försöker tolka det som pågår i undervisningen.

För att i någon mån mildra dessa effekter är det viktigt att man försöker förbereda såväl elever som lärare för observationerna. Lärarna kommer naturligtvis att informeras om besöket i god tid av sin rektor. När det gäller elevernas föräldrar är det rimligt att anta att dessa informeras av lärarna. Trots alla tänkbara sådana ansträngningar är det emellertid ändå viktigt att man som observatör är medveten om att besöken påverkar såväl elever som lärare och att man är uppmärksam på signaler som kan tyda på detta.

1.2. Klassrummet – den yttre pedagogiska miljön

I alla klassrum finns en mängd spår som vart och ett på olika sätt säger något om den undervisning som brukar pågå där. Genom att granska dessa spår kan man få en hel del information som kan vara värdefull som bakgrundskunskap när man genomför sina observationer. En sådan granskning av klassrumsmiljön är enklast att genomföra om vare sig lärare eller elever finns där. Ett problem som kan uppstå är att det antagligen finns elever och lärare i klassrummet under hela den tid man genomför kvalitetsgranskningen. Ett sätt att lösa detta kan möjligen vara att den första dagen komma till skolan en timma innan elever och lärare anländer. De anteckningar man gör avseende klassrumsmiljön kan med fördel kompletteras genom att man även tar bilder¹.

I det följande pekas på några av de saker som man som observatör kan rikta sin uppmärksamhet mot när man försöker skapa sig en bild av klassrumsmiljön. Det är viktigt att påpeka att det som sägs i det följande bara ska betraktas som *exempel* på sådant som kan vara av intresse eftersom klassrumsmiljön kan variera en hel del från fall till fall. Det bör också framhållas att man ska vara mycket försiktig med att dra alltför långtgående slutsatser med utgångspunkt från enbart iakttagelser i klassrumsmiljön. Det primära syftet med dessa iakttagelser är att de kan ge underlag för frågor som man kan ställa i samband med samtal med läraren innan observationerna genomförs. Iakttagelserna kan också peka ut sådant som kan vara av betydelse att vara uppmärksam på i samband med klassrumsobservationerna. Det är alltså det som lärare och elever säger och det som pågår i undervisningen som ska utgöra det primära underlaget för analyserna. Iakttagelser i klassrumsmiljön kan snarare fungera som komplement till skeendet i undervisningen.

Det första man kan titta på är *hur klassrummet är möblerat* och hur eleverna är placerade. Här kan det ofta vara en god idé att göra en liten bild eller ritning av hur klassrummet ser ut.

Några exempel:

- Om det finns en hörna med soffa och bokhyllor fyllda med skönlitteratur i klassrummet kan man vara uppmärksam på vilken funktion detta fyller i undervisningen.

¹ Om foton tas ska det ske i enlighet med de riktlinjer som gäller för Skolinspektionen.

- Om det finns en stor matta på golvet framför whiteboarden kan man göra noteringar om hur ofta eleverna sitter här och vilka aktiviteter, t ex samtal eller högläsning, som förekommer här.

Även elevplaceringarna kan vara av intresse. Under observationerna kan man vara uppmärksam på hur klassrumsinteraktionen påverkas om:

- eleverna sitter en och en i bänkar vända mot whiteboarden eller
- en och en utmed väggarna, vända mot väggarna.
- eleverna sitter i grupper t ex vid stora bord.
- elevernas bänkar är placerade i ring eller U-form med en stor öppen yta i mitten.

En annan sak som kan vara av intresse är vad som finns i bokhyllor och bokskåp. Eftersom uppdraget handlar om att granska svenskundervisningen är det självfallet naturligt att koncentrera sig på sådant material som kan tänkas användas här. Frågor att ställa sig kan vara:

- Finns det gott om förproducerade läromedel av olika slag t ex läroböcker, spel, olika arbetsböcker eller stenciler? Hur mycket och på vilket sätt används dessa i undervisningen?
- Finns det tidskrifter avsedda för den aktuella åldersgruppen, t ex *Kamratposten*, *Globen* eller *Rafiki*?
- Verkar den litteratur som finns i hyllor och skåp vara avsedd för barn i den aktuella åldersgruppen?
- Hur är det med skönlitteratur? Finns det gott om skönlitterära böcker i hyllorna? Handlar det i så fall om enstaka exemplar av en rad olika titlar eller finns det även klassuppsättningar?
- Hur stort är antalet skönlitterära böcker i relation till läroböcker och faktaböcker kan också vara av intresse.

Vad hänger på väggarna/anslagstavlan?

I de flesta klassrum finns det saker upphängda eller uppklistrade på vägarna och på anslagstavlan. Det kan handla om såväl elevalster av olika slag som t ex tavlor, affischer eller pedagogiskt material. När det gäller pedagogiskt material kan man till exempel undersöka följande:

- I klassrum med yngre elever är det ganska vanligt att alfabetet finns uppsatt på väggen, ibland i mer än en uppsättning. Om så är fallet kan det finnas anledning att vara uppmärksam på om och i så fall hur dessa används i undervisningen.
- I många klassrum finns också små färgglada planscher med t ex hårda respektive mjuka vokaler, förproducerade eller egenhändigt tillverkade bilder med olika stavningsregler eller bilder där de vanligaste ordklasserna definieras. Vilken funktion tycks planscher och bilder av det här slaget ha i undervisningen?

När det gäller elevbilder som satts upp på väggar och/eller anslagstavlan kan det finnas anledning att vara uppmärksam på följande:

- Finns det tecken som tyder på att uppsatta elevbilder har koppling till annat som pågår i undervisningen, t ex läsning av skönlitteratur, studiebesök eller temaarbeten?
- Eller verkar det som elevbilderna inte har någon koppling till andra ämnen?

Det är ganska vanligt att även elevtexter av olika slag finns uppsatta här och där i klassrummet. Frågor att ställa sig om så är fallet kan vara följande:

- Har texterna drag av reproduktion om det handlar om faktatexter?

- Finns det elevtexter som förefaller mera autentiska i den bemärkelsen att man kan höra elevernas ”egen röst” i dem?
- Förekommer bokrecensioner? Handlar det i så fall om att eleverna har fyllt i förproducerade mallar? Vad skriver eleverna i dessa bokrecensioner?
- Om det även finns skönlitterära elevtexter kan det finnas anledning att granska dem ur ett innehållsperspektiv: Handlar texterna om väldigt olika saker eller finns det ett påtagligt innehållsligt samband mellan dem?

Vad har eleverna i sina bänkar/lådor?

Även det som finns i elevernas bänkar eller lådor kan säga en hel del om undervisningen. Om man som observatör vill undersöka detta inleder sig emellertid ett forskningsetiskt problem. Det som ligger/hänger öppet i klassrummet kan betraktas som en sorts offentliga handlingar medan det som däremot finns i elevernas bänkar/lådor eller i lärarens katederlådor (om nu läraren har en kateder) måste betraktas som privat egendom. Som observatör kan man alltså inte ta sig friheten att undersöka vad som finns i utrymmen av det slaget utan att först ha lärarens och/elevernas uttryckliga tillstånd att göra det. Ett sätt att lösa det här problemet kan vara att fråga någon elev om han eller hon vill visa och berätta vad de har i sina bänkar i anslutning till något av observationstillfällena. När det gäller innehållet i lådor som enbart disponeras av läraren kan det nog vara klokt att visa viss försiktighet. En direkt fråga om det går bra att se efter vad som finns här kan mycket väl riskera att förstärka lärarens eventuella upplevelse av kontroll.

Om man på något vis trots allt får möjlighet att se vad som finns i elevernas bänkar/lådor kan det vara klokt att dels göra en förteckning över innehållet, dels att bläddra i både böcker och tex skrivböcker och anteckningsböcker av olika slag:

- Vad är det för böcker eleverna har i sina bänkar? (Text läroböcker, arbetsböcker, övningshäften, skönlitteratur)
- Hur är de i så fall utformade?
- Vilken typ av arbetsuppgifter finns i eventuella arbetsböcker och övningshäften?
- Vad finns i elevernas pärmar?
- Vad är det för uppgifter på stenciler och andra lösblad?
- Vad är det för skriv- och anteckningsböcker eleverna har?
- Vad är det eleverna skriver i sina böcker?

Vad finns på lärarens bord?

Även om den traditionella katedern har gjort sin sorti ur många klassrum är det nästan undantagslöst så att läraren har ett bord och/eller en hylla där han eller hon förvarar sitt eget material. Det som förvaras öppet på det här sättet kan man som observatör ta sig friheten att titta på. Det är inte möjligt att i en text av det här slaget försöka räkna upp allt som kan finnas på lärarens bord, men det man kan vara uppmärksam på är förekomsten av läromedel, lärarhandledningar och rättningsmallar av olika slag liksom förekomsten av skönlitteratur. Även förekomst av sådant som CD-skivor, dataprogram, DVD-filmer och alternativa verktyg i lärandet kan vara av intresse.

Det kan även finnas anledning att granska ett eventuellt schema:

- Är svenskämnet markerat med tydliga egna positioner?
- Förekommer arbetspass med beteckningen ”Tema” eller ”Arbete”?
- Vad är det för undervisning som döljer sig bakom sådana rubriker?

- Går det att utläsa av schemat om undervisningen organiseras ämnessegregerat eller ämnesintegrerat?
- Finns det fasta positioner för litteraturläsning och/eller biblioteksbesök?

Man ska emellertid inte dra alltför långtgående slutsatser med utgångspunkt från schemats utseende. Det är inte helt ovanligt att schemat främst har utformats för att tillgodose formella krav på ett visst antal timmar för varje ämne, men att den faktiska undervisningen ser helt eller delvis annorlunda ut än det som står på schemat. Det är idag ganska vanligt att skoldagen inleds med att läraren skriver och kommenterar dagens program på tavlan. Om så är fallet kan det finnas anledning att jämföra den planeringen med vad som står på schemat den aktuella dagen.

Vad står det på tavlan?

I de flesta klassrum finns en tavla av något slag att skriva på. Även om den traditionella svarta krittavlan idag ofta har ersatts med en whiteboard kan det som finns skrivet på tavlan säga en del om undervisningen i den aktuella klassen. Det är ganska vanligt att elevernas läxor finns antecknade på tavlan. Om det t ex står att eleverna har sj-ljudet i läxa till tisdag och veckans ord till fredag är det tecken på att mera formaliserad och isolerad färdighetsträning förekommer. Om det däremot står att eleverna har i läxa att intervjua sina föräldrar om något, att läsa ett visst antal sidor skönlitteratur eller att undersöka vad som finns i familjens sopphåsa kan det vara ett tecken på att ett tematiskt, ämnesöverskridande tema pågår. Även andra tavelanteckningar kan vara av intresse, t ex tidpunkt för biblioteks- eller studiebesök. Det kan alltså vara av betydelse att se hur tavelanteckningar av olika slag hanteras och följs upp i undervisningen.

Vilken teknisk utrustning finns i klassrummet?

Tillgången till teknisk utrustning säger naturligtvis något om både de möjligheter som står till lärarens förfogande och om vad läraren använder sig av i det dagliga arbetet. Eftersom det handlar om särskolan kan det vara av särskilt intresse att notera vilka alternativa verktyg i lärandet som finns tillgängliga, till exempel talsyntes, ljudningsprogram, e-böcker och stavningskontroll i svenska och engelska. Hur annan teknisk utrustning som TV- och radioapparater, overheadprojektorer och CD-spelare används är det svårt att dra några slutsatser av bara genom det faktum att sådana apparater finns i klassrummet. Idag är det också snarare regel än undantag att det finns någon eller några datorer i klassrummet. Eftersom det finns en hel del pedagogiska datorprogram på marknaden kan det vara en god investering att granska om det finns sådana program som är avsedda att på olika sätt stödja elevernas språkutveckling. De flesta datorprogram med sådan inriktning bygger på idén om isolerad färdighetsträning, t ex rättstavning, meningsbyggnad och ordkunskap. Ett sådant exempel är *Lexia*. Om det förekommer den här sortens program i klassrumsdatorn innebär det naturligtvis dock inte automatiskt att det är en mera traditionell form- och färdighetsinriktad svenskundervisning som dominerar i den aktuella klassen. Det kan ju vara lärare som tidigare haft hand om klassen som installerat programmen och det kan också handla om program som rutinmässigt har laddats ner i skolans samtliga datorer. Å andra sidan bör man under observationerna vara uppmärksam på om elever använder datorerna och vilka program det i så fall är som de arbetar med.

Om datorer finns i klassrummet är de oftast uppkopplade till Internet. I många fall har Internet delvis ersatt läro-, fakta- och uppslagsböcker när elever söker information och fakta om det ena eller andra. Det faktum att eleverna söker fakta och information på Internet behöver dock inte betyda att till exempel problemet med reproduktion för den skull är uttraderat.

När det gäller informations- och kommunikationsteknik, IKT, bör även nämnas att s.k. smartboard numera förekommer i en del klassrum. Med hjälp av smartboard kan det som skrivs eller ritas på tavlan sparas i den dator som är kopplad till densamma. Om denna möjlighet förekommer är det naturligtvis av intresse både vad som skrivs/ritas på tavlan, om detta sparas och hur man i så fall sedan använder sig av det.

Slutligen bör det nog påpekas att det naturligtvis inte räcker med att notera vilka tekniska hjälpmedel som tycks stå till elevernas och lärarens förfogande. Under observationerna bör man vara noga med att anteckna vilka av dessa hjälpmedel som används (om de används över huvud taget), hur de används och vem som använder vad.

Andra iakttagelser

Utförningen av olika klassrumsmiljöer kan se mycket varierande ut och det är därför svårt, för att inte säga omöjligt, att i detalj räkna upp allt som kan vara av intresse inför de förestående observationerna. Det enda man kan säga mera generellt är att man som observatör bör vara lyhörd och uppmärksam på alla detaljer som på något sätt kan ha koppling till eller samband med svenskundervisningen i den aktuella klassen.

1.3. Samtal med läraren/na före och efter observationen

Ett samtal med läraren före observationen ger ofta värdefull information om hans/hennes syn på svenskundervisning, det som man ibland brukar benämna lärarens retorik. Under observationerna kan man sedan jämföra hur lärarens praktik förhåller sig till retoriken. Det är inte helt ovanligt att de *säger* att de gör på ett visst sätt i klassrummet men i själva verket helt eller delvis gör något annat. Kanske skulle man kunna uttrycka det så att alla lärare inte lever som de lär. Det man bör vara medveten om när det gäller förhållandet retorik – praktik är emellertid att det man gör som observatör är *tolkningar* av både det som lärarna säger och det de gör. Det som observatören å sin sida kan tolka som en diskrepans mellan retorik och praktik kan för läraren i fråga framstå som det motsatta. Om man som observatör tycker sig se ett glapp mellan retorik och praktik är det viktigt att detta på något sätt följs upp, t ex i ett samtal med läraren efter ett arbetspass. Det är emellertid viktigt att man i en sådan situation noga funderar igenom hur man ska formulera sina frågor så att inte läraren upplever dem som kontrollerande eller kritiskt värderande. Kanske skulle man kunna säga så här:

– När vi talades vid i måndags sa du xxx. Därför blev jag lite förvånad när du idag gav eleverna i uppgift att göra xxx. Jag undrar lite hur du tänkte där.

Här följer några exempel på mera övergripande frågor:

- Hur ser du/ni på svenskämnet mera övergripande?
- Vad lägger du/ni stor vikt vid i din/er egen svenskundervisning?
- Finns det något som du/ni inte lägger särskilt stor vikt vid?
- Vad tycker du/ni är viktigt att eleverna lär sig när det gäller svenskämnet?
- Finns det något som påverkat/förändrat din/er syn på svenskundervisningen?
- Hur tänker du/ni när det gäller läromedel i svenska?
- Vilka problem upplever du/ni när det gäller svenskundervisningen?
- När och på vilket sätt använder du dig/ni er av kursplanens strävansmål och uppnåendemål?
- Hur arbetar ni med IUP och skriftliga omdömen?

Utöver mera övergripande eller generella frågor av det här slaget bör man som observatör också ställa mera konkreta frågor om vad läraren har planerat att eleverna ska arbeta med

under de arbetspass som ska observeras. Om läraren har skriftliga planeringsanteckningar kan det vara en god idé att be att få en kopia av dessa.

Det händer ofta att frågor infinner sig under själva observationen, frågor som oftast inte är möjliga ställa omedelbart eftersom det skulle kunna ha en störande effekt på undervisningen. Det kan därför vara värdefullt att ha möjlighet att i lugn och ro ställa frågor till läraren i direkt anslutning till den observerade undervisningen. Det är emellertid viktigt att undvika frågor eller uttalanden som läraren kan tolka som värderande eller kontrollerande. Exempel på mera generella frågor kan vara:

- Blev det ungefär som du hade tänkt dig?
- Vilket var det primära syftet med xxx?
- Är det något som du är särskilt nöjd med?
- Är det något som du är mindre nöjd med?
- Var det något som överraskade dig?
- Är det något som du tänker ändra på i kommande undervisning?

Utöver detta har man som observatör ofta också mera konkreta frågor kring sådant som utspelade sig under de observerade lektionspassen. Det kan också vara en fördel att ha ett avslutande samtal efter den allra sista klassrumsobservationen. I detta samtal kan man återknyta till och följa upp såväl det som sagts i tidigare samtal och det som blivit synligt i samband med observationerna.

På samma sätt kan man ställa frågor till eleverna efter observationerna. Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (1993/2004) att man ska undvika att fråga elever vad de tycker om det ena eller andra i undervisningen. Trost menar att det är en bättre idé att be eleverna berätta vad de har gjort under t ex en skoldag eller lektion eftersom de då ofta också berättar vad de tyckte om det de arbetade med. Exempel på frågor till eleverna kan vara:

- Vad har du arbetat med den här lektionen/idag?
- Var det lätt eller svårt?
- Har du lärt dig något nytt?
- Brukar ni arbeta så här i svenska?

En tänkbar struktur när det gäller samtal med läraren skulle kanske kunna se ut så här:

1. Samtal med lärarlaget. Mera övergripande frågor (se exempel ovan)
2. Enskilt samtal med den lärare vars undervisning man ska följa. Uppföljningsfrågor från gruppsamtalet och mera konkreta frågor om den undervisning man ska observera.
3. Dagliga uppföljningsfrågor efter varje dags observationer.
4. Sammanfattande samtal efter den sista observationen.

1.4. Att genomföra själva observationen

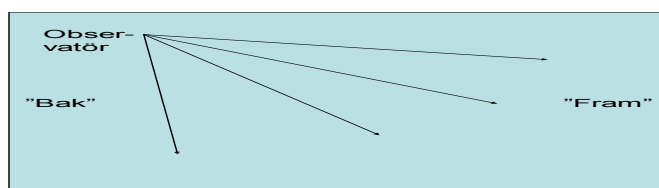
Även om allt det som sagts så här långt är viktiga delar när man genomför klassrumsobservationer är det likväl själva besöket, när man som observatör på plats följer skeendet i klassrummet, som är observationens kärna. I det följande ges några mycket handfasta råd som bör beaktas när man som observatör kliver in i klassrummet.

Placering

En grundregel i samband med klassrumsobservationer är att man som observatör ska agera så att man i så liten utsträckning som möjligt påverkar skeendet i klassrummet. Man brukar säga

att observatören ska vara lika omärklig som en fluga på väggen. Det är viktigt att den lärare vars klassrum man besöker är medveten om detta på så vis att han eller hon inte förväntar sig att observatören aktivt ska bidra till det som pågår genom att t ex hjälpa elever som påkallar lärarens uppmärksamhet. Observatören bör i de flesta fall också undvika att samtala med läraren under observationen. Kort sagt – observatören ska göra så lite väsen av sig som möjligt. Därför är det viktigt att man noga tänker igenom var man (åtminstone inledningsvis) ska placera sig i klassrummet. Det gäller att hitta en plats där man har så god överblick som möjligt över klassrummet samtidigt som man alltså inte ska märkas. Det är därför sällan en bra idé att sätta sig så att man är i blickfånget för eleverna. Risken med en sådan placering är, som redan påpekats, att eleverna distraheras och blir mer upptagna av att se vad observatören har för sig än av det som pågår i undervisningen. Trots alla sådana ”försiktighetsåtgärder” får man räkna med att en del elever, särskilt när det handlar om yngre elever, tar direkt kontakt med observatören och t ex frågar vad det är han eller hon skriver i sitt block. Sådana frågor måste man naturligtvis svara på. Ett svar som de flesta brukar nöja sig med är att observatören bara säger att han skriver det som elever och lärare gör.

De flesta klassrum har någon sorts ”fram”, ofta där whiteboardtavlan är placerad, och någon sorts ”bak” som eleverna oftast vänder ryggen mot. En lämplig utgångsplacering är oftast att sätta sig i ett hörn längst bak i klassrummet:



Detta är en lämplig *utgångsplacering* eftersom det första arbetspasset under en skoldag ofta inleds med någon form av samling där läraren informerar, ger instruktioner, förklarar eller på annat sätt går igenom vad som ska ske under dagen (eller det kommande arbetspasset). Efter denna inledande fas sätter eleverna för det mesta igång att arbeta med de uppgifter som läraren gett dem och medan detta arbete pågår kan observatören lite försiktigt röra sig runt i klassrummet för att få en mera detaljerad bild av vad det är eleverna arbetar med. Man bör emellertid vara en smula försiktig när det gäller att gå runt i klassrummet under det allra första observationspasset. Om arbetspasset sedan avslutas med till exempel en redovisning eller gemensam sammanfattning bör observatören återvända till sin utgångsplacering.

Eftersom ett arbetspass i skolan ofta innehåller ett antal faser eller moment kan en viktig detalj vara att man har tillgång till en klocka så att man kan göra noteringar när en ny fas inleds. Man bör också notera hur dessa övergångar går till. Detta kan ibland vara av visst intresse när man senare ska ge sig i kast med att analysera det man uppfattat under observationen.

Rent generellt kan man säga att ju mer material man har med sig från klassrummet desto bättre är det. Detta ska självfallet ske i enlighet med Skolinspektionens riktlinjer. Utöver själva observationsanteckningarna kan det handla om sådant som elevprodukter av olika slag, kopior av stenciler, arbetsscheman eller delar av läromedel som eleverna arbetar med. Eftersom det inte alltid är möjligt att t ex ta kopior kan det vara praktiskt att ha med sig en digitalkamera så att man kan dokumentera sådant som inte går att ta med sig till

kopieringsapparaten. Man kan självfallet även ta bilder av klassrumsmiljön i största allmänhet under förutsättning att detta sker i enlighet med de riktlinjer som gäller för Skolinspektionen.

Strukturerad observation

Det är inte helt ovanligt att klassrumsobservationer genomförs med utgångspunkt från i förväg färdigställda observationsscheman av olika slag. Det kan i vissa lägen vara en användbar metod, men när det gäller uppdraget att i den nu aktuella kvalitetsgranskningen genomföra klassrumsobservationer är den mindre lämplig.

Man skulle kunna beskriva det som äger rum under ett arbetspass i skolan som en berättelse eller novell. Det handlar om ett antal personer (lärare och elever) som vid en viss tidpunkt befinner sig på en viss plats. Dessa "aktörer" gör saker och säger saker. Arbetspasset inleds på något sätt. Därefter utspelar sig ett antal händelser och till sist avslutas lektionen på något vis. Som observatör gäller det att få ner så mycket som möjligt av denna berättelse i sin anteckningsbok. Det betyder helt enkelt att man ska ha som ambition att skriva så mycket som möjligt av allt det som pågår, både hur olika personer agerar vad de arbetar med och vad de säger till varandra.

En klassrumsobservation består i regel av tre moment eller faser (om man bortser från nödvändiga förberedelser). I den första fasen befinner sig observatören i klassrummet och gör fortlöpande anteckningar om det som pågår i undervisningen. Här gäller det att få en så utförlig och detaljerad bild som möjligt av själva undervisningsförloppet. Den text som observationen utmynnar i bör främst vara deskriptiv och inte värderande eller analyserande. I den andra fasen renskriver och kompletterar observatören sina anteckningar och i den tredje fasen genomförs själva analysen där man med hjälp av olika teoribildningar försöker förstå och förklara det som blir synligt i förloppsbeskrivningen. Såväl observationsarbetet som utskrift och analys kan genomföras på lite olika sätt.

I det observations- och analysunderlag som har utarbetats inom ramen för Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i särskolan finns två underlag som är tänkta att vara till hjälp under och direkt efter varje observationstillfälle. I *Observationsfas 1* skriver man så utförliga fortlöpande anteckningar som möjligt under själva observationen. I högerspalten kan man göra egna minnesnoteringar om sådant som man vill prata med läraren om efter observationen. I *Observationsfas 2* finns sju kolumner där man i efterhand kan föra in relevanta noteringar från de fortlöpande observationsanteckningarna under olika rubriker. Tanken med detta är att man som observatör ska få hjälp att bringa reda i och få en överblick över sitt material och att detta sedan ska underlätta den efterföljande analysen.

Vad skriver man och hur skriver man?

Det som är mest centralt att fånga i observationsanteckningarna är alltså så mycket som möjligt av skeendet under de arbetspass som dokumenteras. Utöver detta och det som sagts när det gäller klassrumsmiljön kan några mera praktiska detaljer vara av intresse. Exempel på sådana detaljer kan vara:

- Antalet elever i klassen/gruppen
- Fördelning pojkar/flickor
- Elever med svenska som sitt andraspråk
- Elever som har personlig assistent
- Elever med särskilda hjälpmedel, t ex alternativa verktyg i lärandet

Utgångspunkten när det gäller det som utspelar sig i undervisningen bör alltså vara att man genom att skriva så mycket som man någonsin hinner ska försöka fånga den berättelse som ett arbetspass i skolan kan beskrivas som i en löpande text. Det hindrar inte att man parallellt med dessa fortlöpande anteckningar också ibland kan ha tid att göra mera riktade anteckningar på ett eller ett par andra papper. Det skulle t ex kunna vara anteckningar om enskilda elever som man uppmärksammat av någon anledning, hur elever förflyttar sig i rummet eller vad t ex eventuella personliga assistenter gör. Det är dock de fortlöpande anteckningarna som ska prioriteras.

Komplettera och renskriv så snart som möjligt

När det observerade arbetspasset är till ända kan det ibland finnas anledning att göra kompletterande anteckningar. Även om man är en flink skribent är det ibland omöjligt att hinna skriva ner allt det man uppfattar. Det kan ju t ex vara så att man skriver om något som läraren pratar om med en enskild elev eller en grupp elever. Samtidigt som detta samtal pågår sker något annat intressant i en annan del av klassrummet som man då inte hinner notera. När sådana situationer uppstår kan man göra någon form av snabb markering i anteckningarna, t ex en liten asterisk. När arbetspasset avslutas minns man fortfarande den händelse som man inte kunde skriva om samtidigt som den ägde rum och kan då komplettera sina anteckningar genom att skriva ner händelsen i efterhand.

När själva klassrumsobservationen är genomförd kan man gå vidare på två olika sätt. En möjlighet är att direkt föra över handskrivna noteringar till underlaget *Observationsfas 2*. En annan möjlighet, som nog är att rekommendera, är att man först renskriver alla sina anteckningar och därefter sorterar in dem i detta underlag. Eftersom man som observatör skriver under viss press händer det inte sällan att man använder sig av diverse hemmagjorda förkortningar och att man skriver slarvigt i sin iver att få med så mycket som möjligt. Om de handskrivna anteckningarna blir liggande alltför länge är risken därför stor att man helt enkelt inte kan läsa allt det som man skrivit. Därför är det en god idé att planera sina klassrumsbesök så att man kan renskriva sina anteckningar så snabbt som möjligt. Det allra bästa är ofta att själv sitta kvar i klassrummet och göra detta när lärare och elever gått hem för dagen. Om man gör så har man dessutom tillgång till allt det material, t ex läromedel av olika slag, som elever och lärare använt sig av under de dokumenterade arbetspassen. Det innebär att man t ex kan notera läromedlets titel och författare och det innebär att man kan ta kopior av innehållsförteckningar eller de avsnitt som eleverna arbetat med. Det kan också vara värdefullt att ta kopior (eller bilder, se fotnot 1 ovan) av elevbilder eller elevtexter, men sådant får naturligtvis inte ske utan att man har de aktuella elevernas uttryckliga tillstånd att göra så. Om man tar kopior av elevbilder och elevtexter är det också viktigt att man tänker på att elevernas namn inte är synliga på kopiorna.

De texter som utskriften av observationerna resulterar i bör huvudsakligen vara deskriptiva. Samtidigt händer det ganska ofta att man redan i detta skede erinrar sig didaktisk litteratur med koppling till det som ägt rum i undervisningen. Självfallet bör man då göra minnesnoteringar om detta inför det kommande analysarbetet. På samma vis är det vanligt att man parallellt med renskrivandet gör mera analytiska reflektioner och iakttagelser. Även sådant kan vara klokt att notera, t ex under rubriken ”Analyskommentar”. Anteckningar av det här slaget bör emellertid inte finnas med i de fall där den lärare vars undervisning man dokumenterat vill ta del av utskrifterna av observationsanteckningarna.

Ett par forskningsetiska anmärkningar

Eftersom man som observatör måste skydda sina informanter på olika sätt bör man redan i samband med utskriften av observationsanteckningarna använda sig av fingerade namn. Ett sätt att göra det är att med utgångspunkt från en lista över elevernas autentiska namn hitta på fingerade namn. Det kan då vara praktiskt att låta det fingerade namnet ha samma begynnelsebokstav som det autentiska namnet så att t ex Anders blir Anton och Jenny blir Julia. Ett alternativ till detta kan vara att man ger elever och lärare fingerade namn som alla har samma begynnelsebokstav.

Som elev och (särskilt) lärare befinner man sig i en mycket utsatt situation i samband med klassrumsobservationer. Berörda lärare ska därför ges möjlighet att höra, alternativt läsa, och kommentera observationsanteckningarna. Detta gör det möjligt att rätta till eventuella missförstånd eller rent felaktiga iakttagelser. Slutligen bör det än en gång påpekas att eventuella analyskommentarer och litteraturreferenser inte ska finnas med i den utskrift av observationsanteckningarna som berörda lärare får ta del av.

Det förtjänar att framhållas att man med utgångspunkt från det som blir synligt i observationsanteckningarna inte kan dra några mera generella slutsatser om berörda lärares undervisning. Det går inte att på grundval av tre-fyra dagars klassrumsobservationer hävda att ”så här arbetar den här läraren”. Det enda man kan hävda är att det var ungefär så det såg ut under de pass som dokumenterades genom klassrumsobservationer. Och bara då.

Något som man nogsnamt ska undvika är alltför generella och tvärsäkra formuleringar som t ex ”Eleverna tyckte det var jätteroligt”. Även om eleverna arbetar energiskt och ser glada ut kan man inte veta vare sig om det beror på att de upplever uppgiften som ”jätteroligt” eller om de är glada just av det skälet. När situationer av det här slaget infinner sig är en viss återhållsamhet att rekommendera. Ett alternativt sätt att formulera sig kan vara: ”De flesta eleverna verkade tycka att uppgiften var rolig.” eller ”Jag fick intrycket att merparten av eleverna tyckte att uppgiften var rolig”. När man läser igenom sina observationsanteckningar kan därför uppmaningen ”Dämpa!” vara tillämplig emellanåt.

Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan det som sagt i detta kapitel summeras i form av en checklista:

1. Ta med en klocka och en digitalkamera.
2. Välj noga lämplig utgångsplacering.
3. Anteckna yttre detaljer som antalet elever, antal pojkar – flickor och åldersfördelning bland eleverna.
4. Gå inte in som hjälplärare.
5. Undvik att prata med läraren under arbetspasset.
6. Skriv så mycket som möjligt. Fånga berättelsen!
7. Notera arbetspassets olika faser och hur övergångarna mellan dessa ser ut.
8. Komplettera så snart som möjligt.
9. Notera frågor som du vill ställa till läraren.
10. Tag kopior på sådant material som eleverna arbetat med, t ex läroböcker, arbetsscheman och arbetsblad.
11. Renskriv så snart som möjligt.
12. Skriv fortlöpande analyskommentarer.
13. Sortera in relevanta noteringar i underlaget *Observationsfas 2*.

2. Analysfasen

Denna del av kommentarmaterialet inleds med en utförlig presentation av och diskussion kring de två övergripande perspektiv som analysarbetet ska ta sin utgångspunkt i. Därefter beskrivs och diskuteras ytterligare ett antal analysperspektiv som är tänkta som möjliga komplement till de två övergripande analysperspektiven.

2.1. Att analysera sitt material – två övergripande analysperspektiv

Den mest spännande, men sannolikt också den mest krävande, fasen i dokumentationsarbetet är att analysera den undervisning som framträder i observationsanteckningarna. Som framgår i materialet *Observations- och analysmaterial* ska observationsanteckningarna analyseras med utgångspunkt från två mera övergripande analysperspektiv:

- Strävansmålen i svenska i kursplan för grundsärskolan
- A-, B- och C-miljöer

2.1.1. Analysperspektiv 1. Strävansmålen i kursplanen i svenska

I projektplanen för kvalitetsgranskning av undervisningen i sarskolan betonas vid flera tillfällen betydelsen av att observatörerna uppmärksammar kursplanens strävansmål. Det är därför logiskt att primärt använda dessa som ett perspektiv i analysfasen. Denna målbaserade analys ska sedan kompletteras med ytterligare en analys med utgångspunkt från de olika språkmiljöerna.

Enligt kursplanen i svenska för grundsärskolan ska skolan ”/.../ i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur,
- utvecklar sin lust och förmåga att skapa med hjälp av språket,
- utvecklar språklig säkerhet och vill, vågar och kan använda sitt eget språk,
- fördjupar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå och uppleva texter samt att söka efter meningsfull läsning,
- utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att möta litteratur från Sverige och andra delar av världen,
- utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel,
- utvecklar sin förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information och bli medveten om mediers påverkan,
- utvecklar lusten att ta aktiv del i fritids- och kulturutbud,
- utvecklar sin medvetenhet om hur det egna lärandet går till.”

Alla strävansmål (utom det fjärde) inleds med verbet ”utvecklar” i presens. Detta är en aning problematiskt eftersom man under några få dagar som observatör knappast kan få ett underlag som visar att elever utvecklar det ena eller andra. Anledningen är alltså dels att man har för kort tid till sitt förfogande, dels att man inte har tillgång till några referenspunkter när det gäller elevernas förmågor (man har sannolikt i stort sett ingen kunskap alls om vare sig enskilda elever eller hela elevgruppen på den punkten) och dels att man som observatör knappast kan gå in och mäta om elever utvecklas på något sätt. För att kunna bedöma om elever faktiskt utvecklar någon eller några av de förmågor, kunskaper och kompetenser som nämns i strävansmålen skulle det vara nödvändigt att följa och dokumentera verksamheten i klassen under lång tid, kanske en hel termin eller ett helt läsår.

Frågan är då på vilket sätt man som tillfällig besökare i klassrummet kan använda sig av strävansmålen som analysverktyg. En framkomlig väg kan antagligen vara att man är uppmärksam på *om undervisningen är utformad så* att eleverna försätts i olika situationer där de ges förutsättningar och möjligheter att utveckla någon eller några av de förmågor som strävansmålen pekar ut. Underlaget *Analysperspektiv 1- strävansmål i Observations- och analysmaterial* är utformat så att det ska möjliggöra analyser med den utgångspunkten.

Ett konkret (om än påhittat) exempel: i en skolklass i grundskolans tidigaste år pågår ett tema om utanförskap där läraren integrerar svenska, SO, bild och musik. Den skoldag då observationen genomförs inleds med att läraren läser bilderboken *Grodan och främlingen* högt för eleverna som sitter i en ring på golvet och lyssnar. Under läsningen kommer en del spontana kommentarer från eleverna och läraren avbryter läsningen vid ett par tillfällen för att prata om det som eleverna tar upp. När boken är färdigläst inleds ett samtal som kretsar kring hur man känner sig om man är utanför och om de olika "personerna" i boken. Lärarens frågor är genomgående öppna och leder till att eleverna snarare pratar med varandra än med läraren. När samtalet ebbar ut delar läraren ut ett linjerat papper och ger eleverna i uppgift att skriva en kort text kring ett av tomrummen i berättelsen. De som vill kan illustrera sin text med en bild. När texterna är klara får de som så önskar läsa upp vad de skrivit för de övriga i klassen vilket resulterar i spontana kommentarer och samtal mellan såväl elever som mellan elever och lärare. Under sista halvtimmen går klassen till skolbiblioteket där de får i uppgift att försöka hitta en ny bok som de tror handlar om liknande saker som *Grodan och främlingen*.

Inom ramen för Skolinspektionens kvalitetsgranskning av undervisningen i särskolan har alltså ett analyschema avseende strävansmålen tagits fram. Ett försök att analysera ovanstående exempel utifrån detta skulle (även om det här görs utifrån ett exempel från grundskolan) kunna se ut på följande sätt:

Analysperspektiv - strävansmål

<p><u>Strävansmål 1</u> Utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur</p> <p>*Eleverna läser och lyssnar på olika typer av litteratur/texter och i olika konstellationer (enskilt, i grupp). *Lärarna stödjer elevernas lyssnande och läsande så att de genom att de genom att t.ex. återberätta, dramatisera och diskutera och därmed ges möjlighet att utveckla sin fantasi och lust att lära.</p>	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna</u> Läraren läser bilderboken <i>Grodan och främlingen</i> högt för eleverna. När boken är färdigläst inleds ett samtal som kretsar kring hur man känner sig om man är utanför.</p>
<p><u>Strävansmål 2</u> Utvecklar sin lust att skapa med hjälp av språket</p> <p>*Eleverna skapar med hjälp av språket, t.ex. skriver, tecknar, dramatiserar olika typer av texter, med utgångspunkt i elevnära händelser, aktiviteter, genrer och litteratur. * Lärarna stödjer elevernas skapande före, under och efter processen på ett sådant sätt att eleverna utvecklar lust att skapa.</p>	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna</u> När samtalet ebbar ut delar läraren ut ett linjerat papper och ger eleverna i uppgift att skriva en kort text kring ett av tomrummen i berättelsen. De som vill kan illustrera sin text med en bild.</p>

<p>Strävansmål 3 Utvecklar språklig säkerhet och vill, vågar och kan använda sitt eget språk</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eleverna vill, vågar och kan använda språket (i tal, skrift eller i annan kommunikationsform) i olika situationer och i olika grupper. * Lärarna stödjer elevernas användning av språket på ett sådant sätt att det utvecklar och stödjer det sätt som eleverna använder för att kommunicera. 	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> Lärarens frågor är genomgående öppna och leder till att eleverna snarare pratar med varandra än med läraren. När texterna är klara får de som så önskar läsa upp vad de skrivit för de övriga i klassen vilket resulterar i spontana kommentarer och samtal mellan såväl elever som mellan elever och lärare.</p>
<p>Strävansmål 4 Fördjupar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eleverna samtalar med kamrater och lärare om egna tankar och känslor i angelägna frågor. * Lärarna bidrar till att eleverna fördjupar sin förmåga att samtala med andra genom att visa på olika möjligheter att samtala om texter, bilder mm. 	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> Under läsningen kommer en del spontana kommentarer från eleverna och läraren avbryter läsningen vid ett par tillfällen för att prata om det som eleverna tar upp. När boken är färdigläst inleds ett samtal som kretsar kring hur man känner sig om man är utanför och om de olika ”personerna” i boken. Lärarens frågor är genomgående öppna och leder till att eleverna snarare pratar med varandra än med läraren.</p>
<p>Strävansmål 5 Utvecklar sin förmåga att läsa, förstå och uppleva texter samt att söka efter meningsfull läsning</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eleverna läser, tillåts uppleva och visa sin förståelse av texter. * Eleverna får söka efter litteratur de finner meningsfull. * Lärarna bidrar till att utveckla elevernas förmåga att läsa, förstå och uppleva texter genom att stödja eleverna före, under och efter läsandet. * Lärarna bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att söka efter meningsfull läsning på olika vägar, t.ex. på bibliotek, via nätet. 	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> Under sista halvtimmen går klassen till skolbiblioteket där de får i uppgift att försöka hitta en ny bok som de tror handlar om liknande saker som <i>Grodan och främlingen</i>.</p>
<p>Strävansmål 6 Utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att möta litteratur från Sverige och andra delar av världen</p> <ul style="list-style-type: none"> * Eleverna läser och samtalar om olika typer av litteratur från Sverige och andra delar av världen, där frågor som rör kulturell mångfald gestaltas och diskuteras. * Lärarna bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att tillsammans med eleverna diskutera, dramatisera eller på andra sätt lyfta fram det som utspelar sig i texterna. 	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> Läraren läser bilderboken <i>Grodan och främlingen</i> högt för eleverna som sitter i en ring på golvet och lyssnar.</p>

<p><u>Strävansmål 7</u> Eleverna utvecklar sin förmåga att skriva läsligt för hand och att använda datorn som hjälpmedel</p> <p>*Eleverna skriver olika typer av sammanhängande texter läsligt för hand, dvs. texten ska kunna läsas av t ex läraren, andra elever i klassen eller föräldrar. *Eleverna använder datorn som hjälpmedel. *Lärarna bidrar till att elevernas handstil utvecklas genom att uppmuntra dem i deras skrivande. * Lärarna bidrar till att eleverna utvecklar sin förmåga att använda datorn som hjälpmedel genom att ofta använda datorn som skriv- och informationsverktyg.</p>	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> När samtalet ebbar ut delar läraren ut ett linjerat papper och ger eleverna i uppgift att skriva en kort text kring ett av tomrummen i berättelsen. De som vill kan illustrera sin text med en bild.</p>
<p><u>Strävansmål 8</u> Utvecklar sin förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information och bli medveten om mediers påverkan</p> <p>*Eleverna söker information med hjälp av olika texter och medier. *Eleverna diskuterar hur de påverkas av medier, t ex reklam i olika medier. * Lärarna bidrar till att eleverna utvecklar förmågan att utnyttja olika möjligheter att hämta information genom att visa på och diskutera olika kunskapskällor, hur de ska förstås samt hur de påverkar oss.</p>	
<p><u>Strävansmål 9</u> Utvecklar lusten att ta aktiv del i fritids- och kulturutbud</p> <p>*Eleverna tar del i olika slag av fritids- och kulturutbud. * Lärare utvecklar elevernas lust att ta aktiv del genom att visa på och delta i olika typer av utbud samt före, under och efter aktiviteten samtala om elevernas förståelse och upplevelse av utbudet.</p>	<p><u>Noteringar ur observationsanteckningarna:</u> Under sista halvtimmen går klassen till skolbiblioteket där de får i uppgift att försöka hitta en ny bok som de tror handlar om liknande saker som <i>Grodan och främlingen</i>.</p>
<p><u>Strävansmål 10</u> Utvecklar sin medvetenhet om hur det egna lärandet går till</p> <p>* Eleverna får berätta hur de tänker när de löser uppgifter av olika slag * Läraren bidrar till att eleverna utvecklar sin medvetenhet om det egna lärandet genom att diskutera med eleverna enskilt och i grupp hur man gör för att lära sig olika saker.</p>	

På detta sätt kan man i analysen med utgångspunkt från strävansmålen få en relativt god översikt över de noteringar som finns i observationsanteckningarna. Det är viktigt att det som skrivs in i analysens schemat är *konkreta* iakttagelser och noteringar, allra helst direkta citat, ur observationsanteckningarna och inte mera övergripande, svepande formuleringar. Eftersom ett arbetspass (eller ens en hel skoldag) i skolan knappast innehåller händelser som pekar mot samtliga strävansmål kommer analysens schemat – som framgår - med stor sannolikhet också att innehålla rubriker där det inte finns några citat från observationsanteckningarna.

Om man arbetar på det här sättet kan analysen sammanfattas så att man i prioriterad ordning räknar upp de strävansmål som på olika sätt ”tillgodoses” i den observerade undervisningen men också pekar vilka av strävansmålen som *inte* blir synliga i observationsanteckningarna och analysen. En sammanfattning kan eventuellt också innehålla noteringar om sådant som har med svenska och språkutveckling att göra men som inte täcks in av det som anges i strävansmålen. Underlaget *Sammanfattning av analys med utgångspunkt från strävansmålen* bör användas när man sammanfattar den analys som genomförts med utgångspunkt från strävansmålen.

En sak som man bör vara observant på i det här sammanhanget är om läraren på något sätt nämner strävansmålen t ex i sin planering eller i samtal före lektionen. Det är antagligen ganska ovanligt att lärare mera explicit har strävansmålen för ögonen inför varje enskild skoldag eller arbetspass. Däremot borde det vara rimligt att lärarna i mera övergripande planeringar, t ex av en hel termins arbete eller ett längre temaarbete, anger vilka strävansmål de vill arbeta mot. Det kan alltså finnas anledning att som observatör undersöka om texter eller anteckningar av det slaget finns tillgängliga i de klasser man besöker.

Här nuddar vi än en gång vid spänningsfältet retorik – praktik. Det faktum att en lärare anger vilka strävansmål han eller hon vill arbeta mot i t ex en temaplanering, innebär inte automatiskt att undervisningen faktiskt utformas så att eleverna ges reella möjligheter att utveckla de förmågor, kunskaper och kompetenser som finns formulerade i dessa strävansmål. På samma sätt är det inte otänkbart att läraren överhuvudtaget inte nämner strävansmålen men att observationerna trots detta visar att eleverna vid ett flertal tillfällen försätts i situationer då de har möjlighet att utveckla sådant som pekas ut i strävansmålen. Det är av intresse att fenomen av det här slaget uppmärksammas i Skolinspektionens rapporter.

En annan aspekt som tål att fundera på när det gäller elevernas möjligheter att utvecklas i riktning mot strävansmålen är relationen individ – kollektiv (se avsnittet om eget arbete/arbetsscheman nedan). Detta är antagligen av särskild vikt när det gäller särskolan eftersom spridningen när det t ex gäller elevernas språkliga förmåga sannolikt är större här än i den vanliga grundskolan. En bidragande faktor här är också att skolklasser i särskolan oftast är åldersblandade.

Som lärare gäller det naturligtvis att så långt som någonsin är möjligt skapa en undervisning där såväl kollektivets som varje enskild elevs behov tillgodoses. I många fall, kanske till och med för det mesta, finns det ingen konflikt mellan kollektiva och individuella behov. Det som är bra för hela elevgruppen är oftast bra för varje enskild elev. Men med tanke på elevernas varierande utveckling och förmågor är det inte otänkbart att situationer kan uppstå där de uppgifter som eleverna får är utformade så att de är utvecklande för de allra flesta i klassen, men att de är alldeles för svåra för en eller ett par elever i den aktuella klassen. Som observatör är det viktigt att vara uppmärksam på detta.

2.1.2. Analysperspektiv 2. A, B och C-miljöer

Det andra analysperspektivet som ska prövas är olika språkmiljöer. I den nationella kvalitetsgranskningen (1998) talar man om tre olika språkmiljöer: A-, B- respektive C-miljöer. Caroline Liberg, som var huvudansvarig för projektet, konstaterar att det tycks vara B- och C- miljöer som dominerar i skolan medan A-miljöer förefaller vara mera ovanliga.

I det följande sammanfattas kortfattat vad som utmärker de tre språkmiljöerna.

A-miljö

- Ämnesintegrerade texter och teman.
- Undervisningen utgår ofta från elevernas erfarenheter.
- Läsande och skrivande i en ”flerstämmig” miljö där texter alltid har en mottagare.
- Producerande och reflekterande läsande och skrivande.
- Samtal, lyssnande, skrivande och läsande går i varandra.
- Det skrivna språket kombineras med andra framställningsformer (ett vidgat textbegrepp).
- Läsning av skönlitteratur är sällan integrerat i det övriga arbetet utan sker i form av högläsning eller bänkboksläsning.

B-miljö

- Ämnesintegration förekommer sällan men teman kan förekomma *inom* ämnena.
- Tråkigare och ofta svårare texter.
- Man använder nästan uteslutande färdigproducerade läromedel.
- Läsande och skrivande i en ”tvåstämmig” miljö. Ofta bara två som talar. De flesta samtal går genom läraren.
- Två mottagare för elevens läsande och skrivande: läraren och eleven själv.
- Eleverna läser och skriver för att reproducera vad andra redan har sagt.
- Skönlitteratur används inte på ett systematiskt sätt – litteraturläsning som färdighetsträning.
- Samtalandet, läsandet och skrivandet används sällan för att reflektera över vad man lärt sig.

C-miljö

- Ämnesuppdelad undervisning.
- Läsande och skrivande i en ”enstämmig” eller tyst miljö.
- Arbetschemaundervisning (Eget arbete) vanlig (se bl a Österberg 1998).
- Reproducerande läsande och skrivande.
- Det finns alltid ett rätt svar.
- Isolerad färdighetsträning vanlig.
- Eleverna tränas ofta bara i enskilda moment som inte sätts in i något läs- och skrivsammanhang (fragmentarisering).
- Läraren den ende mottagaren för läsandet och skrivandet.
- Eleverna skriver till läraren som examinator (Britton et al 1975).
- Fokus på form och färdighet.
- Läs- och skrivtester mäter endast avkodnings- och stavningsförmåga.
- Testerna visar vilka brister eleverna uppvisar.

Analysen med utgångspunkt från språkmiljöer (se *Observations- och analysmaterial: Sammanfattande analys - utgångspunkt: A-, B-, C-miljöer*) är det andra steget i analysfasen och ska bygga på Observationsunderlag 1 och 2.

2.2. Ytterligare aspekter som kan vara av betydelse i analysarbetet.

I det följande tas ytterligare några aspekter som kan vara viktiga att beakta i analysarbetet upp till diskussion.

Fenomenet eget arbete eller arbetsscheman

Diskussionen om analys-scheman med utgångspunkt från strävansmålen bygger så här långt i hög grad på att alla elever i en klass arbetar med ungefär samma undervisningsinnehåll. Att det förhåller sig så kan man emellertid inte ta för givet. Ett fenomen som blivit mycket vanligt i skolan, och kanske särskilt i svenskundervisningen, är så kallade arbetsscheman eller eget arbete. Systemet är för det mesta utformat efter betingsprincipen så att eleverna i början av veckan får ett papper med ett antal arbetsuppgifter. Det bör påpekas att systemet kan se tämligen olika ut rent kvantitativt, alltifrån skolklasser där i stort sett all undervisning organiseras med hjälp av arbetsscheman till klasser där det bara förekommer vid enstaka tillfällen.

Ett argument som brukar framföras för eget arbete är att det lär eleverna att ta eget ansvar för sitt arbete. Ett annat argument är att det är ett sätt att komma till rätta negativa konsekvenser av konkurrens mellan elever och ett tredje att det är ett bra sätt att individualisera undervisningen. Här kan det vara på sin plats att kortfattat diskutera begreppet individualisering. Ett sätt att individualisera kan vara att göra olika arbetsuppgifter som till sitt innehåll och sin utformning är anpassade till varje enskild elev. Resultatet av en sådan strategi kan mycket väl bli en långtgående fragmentarisering på *såväl individ- som innehållsnivå* på så vis att alla elever arbetar enskilt med vitt skilda uppgifter. Därmed är det knappast möjligt för eleverna att prata om eller hjälpa varandra med det som de arbetar med. Med tanke på att aktuell forskning ganska entydigt visar att elever utvecklar språk och kunskap i dialog med andra måste man naturligtvis ställa sig frågan vilka konsekvenserna blir om undervisningen organiseras på det här sättet.

Om det däremot är så att alla elever får ungefär samma arbetsuppgifter, men att de själva kan bestämma när dessa uppgifter ska göras – vilket ofta är fallet när arbetsscheman används – uppstår en fragmentarisering *enbart på individnivå*, i varje fall om resultatet är att alla eleverna väljer att utföra de föreskrivna arbetsuppgifterna i olika ordning. En individualisering som tar hänsyn till elevernas förutsättningar på innehållsnivå är det däremot inte fråga om. I en sådan situation kvarstår problemet med frånvaron av lärande och språkutveckling med dialogiska förtecken och individualiseringen kan nog beskrivas som både organisatorisk och skenbar.

En uppfattning som inte är helt ovanlig bland lärare, är att det inte finns möjligheter att individualisera om alla eleverna i en skolklass arbetar med samma undervisningsinnehåll. Så behöver emellertid inte alls vara fallet. Om t ex ett temaarbete om miljöfrågor pågår kan olika elever efter intresse och förmåga ges tillfälle att fördjupa sig i *olika* frågor som klimathotet, sopsortering eller kravmärkta grönsaker. Skillnaden om man jämför med den individualisering som beskrivs i det ovanstående är att det i det här fallet finns *ett innehållsligt samband* mellan de individuellt valda fördjupningsuppgifterna, ett samband som så att säga garanteras av det övergripande tematiska innehållet.

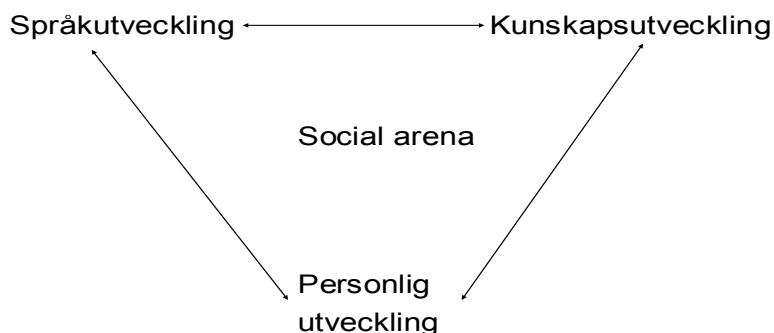
Om undervisningen i den klass där man genomför sina observationer huvudsakligen organiseras i form av eget arbete får detta självfallet konsekvenser för så väl själva observationerna som för analysarbetet. Förmodligen blir båda sakerna något mera komplicerade. Under själva klassrumsobservationerna måste man röra sig mer i klassrummet för att kunna göra noteringar om vad varje enskild elev håller på med vilket gör denna del av uppdraget mera krävande. I det efterföljande analysarbetet är sedan de arbetsschema som eleverna arbetat med minst lika viktiga dokument som observationsanteckningarna.

Frågor att söka svar på i analysen i de fall det handlar om arbete med arbetsschema kan vara:

- Hur stor del av den tid då observationen pågick användes för arbete med arbetsschema?
- Hur stor del av den totala arbetstiden under en skolvecka tycks vara avsatt för arbete med arbetsschema?
- I vilka ämnen är undervisningen huvudsakligen eller delvis förlagd till arbetsschema?
- Hur stor del av svenskundervisningen är förlagd till arbetsschema?
- Vilken typ av uppgifter dominerar i arbetsschema?
- Hur stor del av uppgifterna handlar om ett mera fragmentariserat skrivande, t ex att skriva av enstaka ord, att fylla i luckor, att rita pilar eller att stryka under eller ringa in rätt svar?
- Finns det uppgifter som lägger upp för mera sammanhängande läsande och skrivande?
- Finns det uppgifter som kräver samarbete med andra elever?
- Finns det uppgifter som uppmuntrar till eller lägger upp för reflektion och ställningstaganden?
- Finns det öppna uppgifter/frågor där det inte finns något facit/korrekt svar?
- Vilken typ av uppgifter finns *inte* med?
- Hur förhåller sig uppgifterna i arbetsschema till det som sägs i strävansmålen?
- Vilka möjligheter till överblick, helhet och sammanhang ges eleverna av uppgifterna i arbetsschema?
- Förekommer det något samarbete mellan eleverna?
- Pratar eleverna med varandra om helt andra saker samtidigt som de löser uppgifterna på arbetsschema?
- Vilken roll har läraren när arbete med arbetsschema pågår?
- Hur vanligt verkar det vara att elever byter uppgifter med täta mellanrum?
- Vilken respons ger läraren på de uppgifter som eleverna är klara med?
- Hur engagerade verkar eleverna vara i arbetet?

Eftersom arbetsschema för det allra mesta handlar om strikt individuellt (och därmed tyst) arbete är det viktigt att i analysen uppmärksamma aspekter som berör samtal och dialog. En undervisning som till stor del bygger på arbetsschema är problematisk betraktad ur ett sociokulturellt och dialogiskt perspektiv och med tanke på att de flesta forskare idag är ganska överens om att människor (t ex elever) utvecklar sitt språk och sina kunskaper i dialog med andra och att det är viktigt att det man skulle kunna kalla en social arena skapas i klassrummet:

Sociokulturellt synsätt



Även i kursplanen för grundsärskolan slås sambandet mellan språkutveckling och dialogen fast:

Språket utvecklas i ett socialt samspel med andra. När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, skriver läser och tänker – i för dem meningsfulla vardagliga sammanhang kan de utveckla sin språkliga förmåga. (s. 44)

Detta synsätt är också ett argument för att även annan undervisning än det som mera explicit är kopplat till svenska och svenskämnet bör dokumenteras med hjälp av klassrumsobservationer.

En relevant fråga att ställa i analysen är alltså hur det förhåller sig med denna sociala arena i de fall undervisningen bygger på arbetsscheman. Det är bland annat därför en analys bör göras av såväl det som står på arbetsschemat som det som pågår i den undervisning som arbetsschemat resulterar i. Man kan i observationsanteckningarna vara uppmärksam på om eleverna trots allt pratar med varandra. Om sådana samtal förekommer är det viktigt att så långt som möjligt notera vad de handlar om. Om det t ex förhåller sig så att elever pratar med varandra om helt andra saker än det som uppgifterna på arbetsschemat handlar om *samtidigt* som de arbetar vidare med dessa uppgifter kan man fråga sig vilket lärande detta arbete genererar.

En viktig aspekt eller fråga i analysarbetet är vilken typ av uppgifter som inte finns – eller kan finnas med på ett arbetsschema. Här kan det som sägs i strävansmålen vara en tänkbar utgångspunkt. Frågan som man kan ställa sig är om det finns förmågor och kompetenser som pekas ut i strävansmålen som är svåra – eller rent av omöjliga – för eleverna att uppnå om undervisningen i hög grad bygger på arbetsschema/eget arbete. I flera av strävansmålen finns t ex formuleringar som pekar på vikten av samtal och dialog i klassrummet. Här kan man med visst fog fråga sig om det går att formulera uppgifter i ett arbetsschema som fördjupar elevernas förmåga ”att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor”. Samma fråga kan ställas när det gäller begrepp som ”lust att lära genom att lyssna”, ”förmåga att skapa med hjälp av språket”, ”söka efter meningsfull läsning” och utveckla ”sin medvetenhet om hur det egna lärandet går till”.

Det man bör uppmärksamma i analysen (bland mycket annat) är om en undervisning som bygger på arbetsschema resulterar i ett flerstämmigt, enstämmigt eller rent av tyst klassrum.

Ämnesintegrerad och/eller ämnesuppdelad undervisning?

En annan sak som kan komplicera analysarbetet är om läraren menar att vissa delar av svenskämnet är integrerat med andra ämnen i någon form av temaarbeten medan en del svenskundervisning är förlagd till separata svensklektioner.

Analysen av den del av undervisningen som är förlagd till ”rena” svensklektioner är sannolikt mindre komplicerad om man använder sig av någon av de båda analysmodellerna ovan. Däremot kan det bli mer komplicerat om hela eller delar av svenskämnet integreras med andra ämnen, t ex i ämnesövergripande temaarbeten. Låt oss därför ur detta perspektiv granska ett undervisningsexempel där eleverna ”forskar” om Asien. Ett problem med den här sortens skolämnesorienterade teman är att de mera faktaorienterade delarna med koppling till SO-ämnet ofta tenderar att dominera på bekostnad av sådant som har tydligare koppling till svenskämnet. Man kan med visst fog fråga sig hur användbara strävansmålen i svenska är som analysverktyg i det här fallet. I förloppsbeskrivningen nedan (som alltså upprepas) finns passager som möjligen kan ha viss koppling till strävansmålen markerats med kursiv stil. Siffran anger vilket av de tio olika målen som avses.

Tina går fjärde terminen i sin utbildning och genomför den första av två sammanhängande vft-perioder i grundskolan när jag besöker henne. Hon arbetar i en sexa och det arbetsområde som behandlas är Asien där svenska och SO-ämnena integreras. Tina har tillsammans med sin handledare bestämt att eleverna ska ”forska” kring några länder i Sydostasien. Eleverna är mitt uppe i detta arbete när jag besöker klassen.

Tina har en kort inledning där *hon kommenterar hur redovisningarna kan se ut och visar en väggtidning som en av grupperna arbetar på* (2). Hon meddelar också vad eleverna kan syssla med när de är klara med arbetet om sina respektive länder. Hon berättar också var eleverna kan sitta när de arbetar och informerar om att *skolans datasal står till förfogande* (7). Introduktionen tar bara ett par minuter och sedan försvinner nästan alla eleverna ut i den angränsande studiehallen (där det också finns några datorer) samt till datarummet.

Eleverna arbetar två och två och utgångspunkten är en mindmap som de gjort tillsammans med Tina. Tanken är att *eleverna ska tillverka en resebroschyr* (2) som ska locka utländska turister till landet. De saker som det ska finnas information om i resebroschyren är:

statsskick	religion	turistattraktioner
klimat	flora & fauna	avkoppling
invånare/area	bilder och karta	kultur – mat & högtider
valuta	högtider	

Jag går ett varv för att se vad eleverna sysslar med. Arbetet verkar gå till så att eleverna först gör en egen textsida i ett vanligt worddokument. *Där skriver de olika rubriker till den text och de bilder som ska finnas med i broschyren* (2,7). Sedan verkar det vara Google-sökning som gäller. Eleverna söker t ex på ”Thailand + djur” och hittar en sida, t ex i Wikipedia. Den text de hittar här kopierar de eller skriver av och flyttar till sitt eget word dokument. Bilder och kartor kopieras, klistras in i

word dokumentet där de sedan kan redigeras på olika sätt. När det gäller kartor verkar det finnas särskilda hemsidor som eleverna letar i (7).

Som framgår är det enbart två av de tio strävansmålen som det går att finna spår av i texten och det som dominerar är ”använda datorn som hjälpmedel” i mål nr sju. Detta exempel visar på att det inte är helt oproblematiskt att med strävansmålen i svenska som utgångspunkt analysera ett skolämnesorienterat tema av det här slaget där SO-ämnena tar störst plats. Men det går att hitta exempel på mera problemorienterade temaarbeten (Nilsson 2007) där svenskämnet lämnar tydligare spår efter sig.

Under våren 2009 dokumenterades ett temaarbete med rubriken ”På liv och död” i en skolklass i grundskolans mellanår (årskurs fyra). Läraren i fråga hade valt att genomföra temat eftersom flera av hennes elever vid olika tillfällen hade frågat och funderat kring sådant som har med livet och döden att göra. I inledningen till temaplaneringen redovisas de strävansmål i de ämnen som integreras i temat som läraren menar är relevanta i just detta arbete. Här framgår det att sex olika ämnen ska integreras och till vart och ett av dessa har tre-fyra relevanta mål valts ut ur de olika kursplanerna. De ämnen som ska integreras är bild, musik, biologi, SO, religion samt svenska. De mål som valts ut när det gäller svenskämnet var:

Svenska:

– utvecklar förmåga att läsa, förstå och tolka texter av olika slag och att anpassa läsningen till

Dess syfte och karaktär

– utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse

– utvecklar en språklig säkerhet i skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande lärande kontakt och påverkan

– utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimulans till att reflektera och värdera.

Läraren har alltså valt ut fyra målformuleringar från kursplanen i svenska. Även om dessa mål inte är formulerade riktigt på samma sätt som de i kursplanen för särskolan är det enkelt att se att det finns tydliga överensstämmelser.

Under två av de sex veckor som temaarbetet varade fanns en observatör på plats i klassrummet. Här följer ett utdrag ur den första dagens observationsanteckningar. Observationerna beskriver ett helklassamtal kring den långfilm, *Misa Mi*, som eleverna tittat på tidigare under dagen. Filmen, som utspelar sig i Norrland, handlar om en flicka i elevernas ålder som räddar tre vargungar från att bli skjutna. I filmen förekommer bland annat en gammal samekvinna som pratar om döden i termer av ”På andra sidan”. Alla namn på lärare och elever är fingerade.

Karin (läraren) börjar med att fråga eleverna vad de tyckte var bra i filmen och om det var något som de inte tyckte om. Ber eleverna prata lite med varandra som de sitter om detta. Eleverna börjar småprata med varandra. Efter en stund avbryter Karin och börjar med att fråga eleverna vad de tyckte om.

Frida: Att hon försökte rädda vargungarna.

K: Hur gick det till? Lena?

Lena berättar om Samekvinnan Akko. Lena är aktiv i samtalet, vilket möjligen kan bero på att hon själv har filmen och har sett den tidigare.

K: Varför gav sig inte varghonan på Misa?

Eleverna verkar tänka efter.

Malmcolm: Hon hotade inte vargen.

Johan: Dom hade ögonkontakt.

Leijla: Misa blinkade två gånger och det gjorde vargen också.

K: Kan det vara så i verkligheten eller är det bara på film?

En flicka berättar om sin morfars hund som är ilsken mot alla utom mot henne.

K: Var Misa rädd för vargen någon gång?

Johan: Ja, när hon kastade stenar mot ungarna.

K: Var det inte konstigt att hon ledde Misa till sina ungar?

Lena: Hon litade på Misa.

Så kommer samtalet in på vargpappan.

Lena: Han kanske var död, han kanske var på andra sidan.

K: Tänker du också så Malte?

P: Ungarna kanske dog.

Malte: Dom åt ju inte.

Lena: Dom fick mjölk av mamman men det har inte pappan.

K: Tror ni att det var så? Hur många tror att ungarna dog?

De flesta räcker upp handen. Bara två elever tror att ungarna överlevde.

K: Var det något ni inte tyckte om i filmen?

Fl: Jägarna som jagade vargen (K skriver det på tavlan).

Vera: Att vargmamman dog (K skriver på tavlan).

Sen om jägarna, vilka de var och vilka som gav dem pengar för att skjuta vargen.

K: Var det Gustafs pappa som betalade jägarna?

Lena: Nej, det var han som satt med Misas mamma i köket.

Sen pratar man om mannen som först avslöjade för jägarna var vargungarna varit och sedan valde att inte avslöja var Misa och ungarna fanns för jägarna. Karin frågar vad eleverna tyckte om honom och de flesta tycks gilla honom.

K: Varför avslöjade han inte Misa?

Frida: Han tyckte vargungarna var gulliga.

Lena instämmer.

K: Vad fick honom att ändra sig?

P: För att Misa var med.

K: Jag tänkte på något som hände innan när dom sköt fågeln.

Lena: Ja, han bara slängde iväg fågeln.

K: Det var ju han som hittade börsen som Misa tappade. Det fanns ett tecken i den.
Lena: Det var samma tecken som Misa hittade i sin mammas bok.
K: Var fick hon börsen ifrån?
P: Hon som hjälpte henne när hon hade ett sår på foten, Akko.

Så frågar Karin om det är något som eleverna undrar över. En flicka undrar över om vargungarna klarade sig. Johan tror inte att ungarna dog. Dom åt ju när pappan hittat dem.

K: Hur ser det ut på andra sidan? Det kan ju ingen veta. Ni ska få ett papper där ni ska rita hur ni tror att det ser ut på andra sidan. Det finns inget som är rätt eller fel.

En flicka tar upp scenen där Misa möter Akko vid sjön.

Frida: Hon var nog också på andras sidan.

K: Hon kanske kunde röra sig fram och tillbaka. Det finns tre möjligheter: Akko kom faktiskt till sjön, hon var på den andra sidan eller det var bara som Misa tänkte.

Malte tar upp scenen då Akko tar hand om Misas sår på foten. Det spekuleras en del om hur hon gjorde och varför hon värmde kniven över elden. Sen kommer Malte in på frågan om TV. Misas mormor hade ju ingen TV.

Malte: Hade dom ingen TV 2002 (när filmen spelades in)? Hon hade säkert en TV

Lena: Hon hade ingen TV för hon bodde långt ute i skogen. Det fanns ingen täckning.

Malte: Då skulle det inte finnas täckning för mobiler heller.

Emil: Hon tyckte inte om storstan.

12.55

Papper delas ut. Eleverna får även ett linjerat blad om de vill skriva något till sin bild, till exempel hur de tänkte när de ritade den. Emil undrar om man måste skriva. Karin svarar lite undvikande. En flicka undrar vad man ska göra om man inte vet hur man tänker. Malte säger att han ska rita sin bild helt svart (vilket han också gör). Karin uppmanar eleverna att vara tysta eftersom var och en måste tänka efter hur/vad man vill rita. Hon undrar om eleverna vill lyssna på musik medan de ritat. Det vill de och Karin sätter på lite softad bakgrundsmusik.

13.00

Tystnaden lägrar sig. Frida sätter sig ensam vid ett bord och efter en stund sätter sig Carina bredvid mig. Jag går ett varv. Bilderna verkar bli både olika och lika. Ett genusperspektiv kan ev vara intressant när bilderna ska granskas. Andra tänkbara analysperspektiv kan vara:

Mörkt – ljust

Slutet – öppet

Sorg – glädje

Jag noterar att Allan och pojken bredvid honom gör två identiskt lika bilder. Även Emils bild avviker. Många ritar naturbilder, kanske inspirerade av naturskildringarna i filmen.

Efter en stund visar Carina sin bild för mig.

Carina: Räcker det så här?

JN: Det kan väl bara du själv bestämma.

13.25

Karin stänger av musiken och påkallar elevernas uppmärksamhet.

K: Som läxa till i morgon ska ni skriva om filmen. Prata med någon vuxen och diskutera om djurens liv är lika mycket värda som människornas. Skriv om det – Är djurens liv lika mycket värda som människornas, men skriv inte bara ”ja” eller ”nej”.

Linjerade papper delas ut.

K: Skriv överst: ”Är djurens liv värda lika mycket som människans?”

Karin skriver frågan på tavlan. Så är det dags att plocka undan och skoldagen är tillända.

Det finns en hel del att säga om det som pågår i undervisningen ovan, men om man begränsar sig till att analysera förloppet med utgångspunkt från strävansmålen i kursplanen i svenska för grundsärskolan går det att se spår av/kopplingar till följande mål:

Utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att lyssna på och läsa litteratur.

Både samtalet och bildarbetet utgår från filmen *Misa Mi* och en spelfilm kan på flera sätt jämföras med litteratur. Dessutom innebär såväl filmtittandet som bildarbetet att vi kan se tydliga spår av ett vidgat textbegrepp. Till detta kommer perspektivet med hotade vargar och att leva i glesbygd vilket pekar mot formuleringen ”lust att lära”.

Utvecklar sin lust och förmåga att skapa med hjälp av språket.

Eftersom bildskapande kan betraktas som ett språk ett sätt att kommunicera är även detta mål relevant.

Utvecklar språklig säkerhet och vill, vågar och kan använda sitt eget språk.

Under en stor del av arbetspasset samtalar eleverna med varandra och med läraren om den film de nyss tillsammans tittat på.

Fördjupar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor.

Se föregående kommentar.

Utvecklar sin förmåga att förstå kulturell mångfald genom att möta litteratur från Sverige och andra delar av världen

Även denna målformulering är relevant om man ersätter litteratur med film. Dessutom är formuleringen ”först kulturell mångfald” relevant eftersom filmen utspelar sig i Norrland och eleverna själva bor i södra Sverige.

Som framgår går det att hävda att läraren i exemplet ovan skapar situationer som i någon mån öppnar för eleverna att utveckla sina kompetenser, kunskaper och förmågor så som det formuleras i fem av de sammanlagt tio strävansmålen. Exemplet visar därför att strävansmålen kan vara ett skarpslipat analysverktyg även när det gäller temaarbeten där svenskämnet integreras med andra ämnen under förutsättning att det tillämpas systematiskt. En annan förutsättning är naturligtvis att moment som traditionellt förvaltas av svenskämnet faktiskt förekommer i temaarbetet och att integrationen inte enbart är en ”pappersprodukt”.

Avslutningsvis följer här några mera kortfattade reflektioner som nog kan vara på sin plats även om de antagligen kan uppfattas som dystra i överkant. Även om man i analysarbetet anstränger sig att göra mycket välvilliga tolkningar kan man fråga sig hur man ska hantera den situation som uppstår om det visar sig att det finns få, eller rent av inga exempel alls, på situationer som kan tolkas så att de skapar möjligheter för eleverna att utveckla något av det som pekas ut i strävansmålen? Som observatör kan man naturligtvis *i sak* inte göra så värst mycket åt det, men det är viktigt att man sakligt, uppriktigt och vederhäftigt redovisar resultatet av analysen även om det skulle visa sig att så är fallet. Sådana konstateranden kan vara nog så plågsamma även för den som gör analysen, särskilt om det t ex förhåller sig så att läraren uppvisar andra viktiga kompetenser och kvalitéer som pedagog, t ex att han eller hon har skapat ett mycket gynnsamt socialt klimat i sin elevgrupp. I sådana situationer, som förhoppningsvis inte kommer att uppstå, är det särskilt viktigt att hålla två saker i minnet.

För det första måste analysen riktas mot uppdraget – nämligen att beskriva, förstå och analysera undervisningen sådan som den framträder i observationsanteckningarna och med utgångspunkt från det som formuleras i strävansmålen i kursplanen i svenska. Det är primärt faktorer och förhållanden som är av betydelse för elevernas språk- och kunskapsutveckling som ska dokumenteras och analyseras. Aktiviteter med andra syften kan naturligtvis vara nog så viktiga och intressanta, men det är inte det som ska nagelfaras i detta uppdrag.

För det andra är det av yttersta vikt att de slutsatser man drar i sina analyser formuleras på ett så sakligt icke-värderande sätt som möjligt. Att analysera innebär att dra väl underbyggda slutsatser – inte att framföra värderande, subjektiva åsikter om det ena eller andra. Några pedagogiska rekommendationer av typen ”Läraren borde i stället ha...” ska inte heller förekomma. Det ligger i uppdragets natur att informanterna så långt det någonsin är möjligt måste skyddas. Alla lärare som medverkat i forskning kring den egna undervisningen vet hur otroligt utelämnad man är i en sådan situation.

Ett tredje tänkbart analysperspektiv: Ämneskonceptioner

Ett alternativt – eller kompletterande – och kanske också något mera vetenskapligt analysperspektiv kan vara de tre ämneskonceptioner i svenska som Lars-Göran Malmgren skissat på i sin bok *Svenskundervisning i grundskolan* (1996):

- Svenska som ett färdighetsämne
- Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne
- Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne

I det följande sammanfattas kortfattat vad som kännetecknar dessa tre svenskämnen. Den som vill ha en mera utförlig beskrivning av de tre ämneskonceptionerna hänvisas till *Svenskundervisning i grundskolan* kap 1-4.

Svenska som ett färdighetsämne

Ett av de mera centrala dragen i detta svenskämne är att färdighetsträningen kan beskrivas som formaliserad vilket, mycket förenklat, innebär att elevernas uppmärksamhet riktas mot språkets formsida på så sätt att form, färdighet och teknik betonas på bekostnad av innehållet. Det innebär t ex att mycken möda läggs ner på sådant som bokstavsträning, rättstavning, ordkunskap eller välskrivning. Färdighetsträningen är oftast fragmentariserad på så vis att olika färdighetsövningar är separerade från varandra och tränas under olika lektioner och i olika typer av övnings- och arbetsböcker. Ett populärt sätt att benämna detta är isolerad färdighetsträning. Det centrala i detta svenskämne är bland annat att elever tränar sig på att läsa och skriva – inte *vad* de läser och skriver om.

Detta svenskämne kännetecknas vidare av att inslag av språklig reproduktion är vanliga, att undervisningen tenderar att bli fri från värderingar, att svenskämnet inte integreras med andra ämnen (stark extern klassifikation) samt att litteraturläsningens andel är liten och i den mån litteraturläsning förekommer är den skild från andra inslag i undervisningen.

Slutligen är fenomenet abstrakt transfer relativt vanligt. Det innebär att olika färdigheter, t ex rättstavning, ordkunskap och intervjuteknik tränas i kliniska, icke-autentiska situationer. Grundtanken är att när eleverna tränat tillräckligt mycket på dessa olika färdigheter ska de sedan ha förmågan att använda dem ”på riktigt”, d.v.s. i tillämpade, autentiska sammanhang.

Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne

Kärnan i detta svenskämne är att ett litterärt kulturarv ska förmedlas till eleverna så att de får ta del av, kunskap och kännedom om ett urval av litterära verk och författare. Det handlar om de stora klassikerna, böckerna som står sig genom tiderna. Man talar emellanåt om en litterär kanon. En annan bärande idé inom ramen för detta svenskämne är att undervisningen ska ha en personlighetsdanande effekt på eleverna på så vis att innehållet i den litteratur de läser påverkar deras personlighet och personliga utveckling på ett positivt sätt. Slutligen kännetecknas detta svenskämne av att det består av två delar som undervisas separat från varandra: språket och litteraturen.

I sin mest renodlade form är detta svenskämne sannolikt vanligast på de studieförberedande programmen på gymnasiet och kanske i viss utsträckning även i grundskolans senaste år. Om man emellertid har bestämt sig för att arbeta med ett tema som ”Astrid Lindgren” eller ”Sagor” i en lågstadielklass ligger det nära till hands att förmoda att det kan handla om en modifierad variant av svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne.

Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne

Det svenskämne som Malmgren argumenterar för kallar han svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Precis som benämningen indikerar kännetecknas detta svenskämne framför allt av att undervisningen utgår från och knyter an till elevernas gemensamma erfarenheter samt att olika språkliga färdigheter tränas i mer funktionella sammanhang (funktionalisering). Detta resulterar i s.k. konkret transfer vilket innebär att olika färdigheter som t ex rättstavning, ordkunskap och intervjuteknik tränas i autentiska, tillämpade sammanhang och att de sedan kan använda samma färdigheter i andra liknande, tillämpade sammanhang.

I detta svenskämne betonas innehållsfrågorna. Det viktiga här är *vad* eleverna säger, skriver och läser – *inte hur* de formulerar sig, skriver eller läser. Detta för med viss automatik med sig att detta svenskämne är öppet mot andra ämnen, t ex SO-ämnet, bild och musik, på så vis att

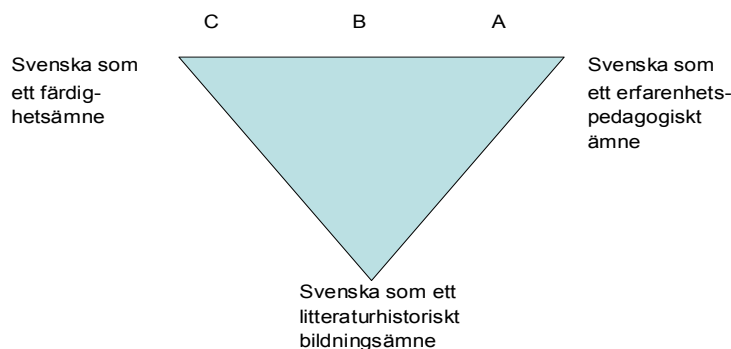
undervisningen organiseras tematiskt och ämnesöverskridande (svag extern klassifikation). En bärande tanke är att eleverna ska utveckla en fördjupad social och historisk förståelse. Malmgren formulerar det så att eleverna under sin skoltid ska få undersöka sitt yttre och inre liv. Språklig kommunikation samt skönlitteratur och litteraturläsning spelar en central roll och litteraturläsningen betraktas i detta svenskämne som en källa till kunskap liksom språklig kommunikation. Slutligen menar Malmgren att en utgångspunkt för detta svenskämne är elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden.

Ett exempel på en undervisning där svenskämnet kan beskrivas som svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne finns i boken *Litteraturläsning som lek och allvar* (Malmgren & Nilsson 1993). Boken bygger på ett flerårigt forskningsprojekt som jag som lärare i den aktuella klassen genomförde tillsammans med Lars-Göran Malmgren. Ett annat exempel på svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne i grundskolans tidigaste år finns i boken *Vilja och våga* (Nilsson, Wagner & Rydstav 2008).

Ämneskonceptioner – språkmiljöer: en jämförelse.

Om man jämför dessa tre språkmiljöer med Malmgrens ämneskonceptioner kan man konstatera att det finns påfallande likheter mellan svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne och A-miljön liksom mellan svenska som ett färdighetsämne och C-miljön:

Ämneskonceptioner - språkmiljöer



Detta innebär att en analys av det som försiggår i lektionen ovan med utgångspunkt från de tre språkmiljöerna kommer att visa att det handlar om en C- eller möjligen en B-miljö.

2.3. Andra tänkbara analysperspektiv

De tre analysperspektiv som presenteras och diskuteras i föregående kapitel kan beskrivas som mera övergripande makroperspektiv. I detta kapitel ges exempel på några mera detaljerade analysperspektiv som kan tänkas bli användbara i analysarbetet. Man skulle kanske kunna tala om ett mikroperspektiv. Det är viktigt att betona att samtliga dessa analysperspektiv sällan eller aldrig är användbara i samtliga fall. I stället får man selektivt välja ut de analysperspektiv som förefaller vara tillämpbara i varje enskilt fall. Det bör också betonas att det handlar om just *exempel* på analysperspektiv och att listan inte på något sätt gör anspråk på att vara uttömmande eller heltäckande. Det förhåller sig slutligen så att flera av nedanstående analysperspektiv ligger nära varandra och i vissa fall kanske till och med överlappar varandra.

”Kärnan” – det centrala innehållet

I de flesta fall finns ett innehållsligt fokus i ett arbetspass i skolan, något som man kanske skulle kunna beskriva som arbetspassets innehållsliga kärna. Detta innehåll kan läraren ha valt på lite olika sätt. Det kan t ex handla om:

- en tradition, ett mera slentrianmässigt val. (”Vid den här tiden i den här årskursen brukar vi alltid arbeta med...”)
- läroboksstyrning – läraren följer plikttroget det innehåll som erbjuds i det valda läromedlet.
- ett val av innehåll som styrs av uppnåendemål i kursplanen eller av nationella prov.
- ett val av innehåll som utgår från konkreta, explicita önskemål från eleverna.
- ett val som anknyter till aktuella händelser på skolan, i den egna kommunen eller världen.
- ett val som bygger på lärarnas tolkningar av och kunskaper om elevernas föreställningar, förutsättningar och gemensamma erfarenheter.

För det allra mesta är det så att elevernas engagemang eller brist på engagemang är nära relaterade till undervisningsinnehållet. Lärarens förmåga att välja relevant innehåll för den aktuella elevgruppen är alltså ofta av avgörande betydelse för elevernas engagemang och intresse. Om det finns upprepade noteringar i observationsanteckningarna om att elevernas intresse och engagemang sviktar beror detta inte sällan på att eleverna finner innehållet ointressant eller meningslöst. En annan förklaring kan naturligtvis vara att innehållet är för svårt och att eleverna helt enkelt inte förstår de uppgifter de får. Detta har ju också koppling till lärarens kunskap om elevernas olika förutsättningar och förförståelse (såväl individuellt som kollektivt) och lärarens förmåga att med utgångspunkt från dessa välja ett undervisningsinnehåll som eleverna upplever som meningsfullt. Eftersom det framkommit av tidigare granskningar (se Projektplanen för kvalitetsgranskning av undervisningen i sarskolan) att det ofta finns brister på den punkten i sarskolan kan det vara extra viktigt att man som observatör är observant på detta, såväl i samband med själva observationen som i analysarbetet.

Det kan därför vara klokt att inledningsvis i analysarbetet rikta sökarljuset mot denna innehållsliga kärna genom att ställa sig frågor som

- Vad handlar undervisningen *egentligen* om?
- Vad är det läraren vill att eleverna ska förstå/lära sig?
- Hur förhåller sig eleverna till det valda innehållet?
- Hur förhåller sig det valda innehållet till elevernas erfarenheter och förutsättningar?

Relationen form/färdighet - innehåll

När det gäller frågor som har med språk och språkutveckling att göra är det ganska enkelt att urskilja spänningsfältet form - innehåll där ”form” t ex representerar *hur* elever skriver, läser eller stavar och ”innehåll” representerar *det* som eleverna skriver, läser och talar *om*. I den svenska grundskolan är det vanligt att frågor som har med språk och språkutveckling tas upp och bearbetas i ett särskilt ämne, nämligen svenskämnet, och att detta ämne har sina givna positioner på schemat, medan mera omvärldsorienterade frågor behandlas på t ex SO- och NO-lektionerna. Sannolikt förhåller det sig på samma sätt även i grundsarskolan. En konsekvens av detta blir lätt att svenskundervisningen töms på allt annat innehåll än språk och att den i stället fokuserar rena form- och färdighetsaspekter. Det viktiga blir då *hur* elever formulerar sig i tal och skrift, t ex sådant som rör meningsbyggnad och stavning, inte *vad* det är de formulerar sig om. Huvudsaken blir att elever tränar sig på *att* läsa, tala och skriva, inte att de läser, talar och skriver *om* något. Innehållet är helt enkelt av underordnad betydelse.

Metod och organisation: hur går undervisningen till?

Oavsett vad undervisningen handlar om och om den är form/färdighets- eller innehållsorienterad bygger den i stort sett alltid på någon form av undervisningsmetod. När det gäller metod finns en ganska påtaglig tendens att det förekommer modetrender i skolan. Problemet med detta är inte att läraren använder sig av den ena metoden eller den andra, problemet uppstår när metoden i sig styr det som pågår i undervisningen. Följande händelse får tjäna som exempel på vilka konsekvenserna kan bli om det senare är fallet.

En lärarstudent genomför en praktikperiod (eller verksamhetsförlagd utbildning som det numera kallas) i en mellanstadieklass. Hennes handledare har nyligen gått en fortbildningskurs om processororienterat skrivande² och är mycket inspirerad av det hon hört och läst om i denna kurs. Det ska visa sig att denna inspiration har smittat av sig på studenten.

När studentens högskolementor kommer på besök, och därmed intar rollen som klassrumsobservatör, ska eleverna börja skriva en ny text. Studenten inleder lektionen med att säga till eleverna:

- Idag ska vi börja skriva på en ny berättelse.

Eleverna sitter två och två och observatören sitter alldeles intill två pojkar och kan därför uppfatta vad de, halvt viskande, säger till varandra. När studenten annonserar att eleverna ska börja skriva på en alldeles ny berättelse säger den ene pojken till den andre:

- Du! Vi skriver inte så mycket nu för vi ska ändå skriva om det tre gånger.

Här kan vi alltså se ett exempel på hur metodstyrningen gör att eleverna riktar sin uppmärksamhet mot procedurfrågor i stället för mot frågor som har med skrivandets syfte, sammanhang och innehåll att göra. Eleverna i exemplet ovan intar en instrumentell hållning, anledningen är sannolikt är att de är medvetna om att själva metoden föreskriver att alla texter *alltid* ska skrivas om tre gånger – oavsett hur bra eller omfattande de är. Det är *skrivandet och metoden i sig* som är det centrala – inte vad elevernas texter handlar om eller vilka eventuella kvalitéer alternativt brister de kan vara behäftade med.

När man som observatör nagelfar sina minnesanteckningar bör man alltså vara observant på om det förekommer noteringar som tyder på att undervisningen, som i fallet ovan, är metodstyrd (eller metodfixerad) och vilka konsekvenser detta får för hur eleverna förhåller sig till det de får i uppgift att göra. Självfallet är det lika viktigt att vara uppmärksam på noteringar som tyder på det motsatta.

Interaktionsmönster

Interaktion i ett klassrum kan ske på en rad olika sätt. Utöver vanliga samtal kan elever kommunicera med varandra med miner eller gester. De kan skicka skriftliga meddelande till varandra med små lappar och de kan (även om det sällan är tillåtet) skicka meddelanden via sina mobiltelefoner. Även om alla former av klassrumsinteraktion kan vara av intresse avgränsas diskussionen i detta avsnitt till att handla om olika typer av samtal som kan förekomma i ett klassrum.

² En av grundtankarna med processororienterat skrivande är att eleverna ska skriva ett visst antal utkast som de ska få såväl kamrat- som lärarrespons på innan de färdigställer den slutliga texten. Texten växer alltså fram etapp- eller stegvis.

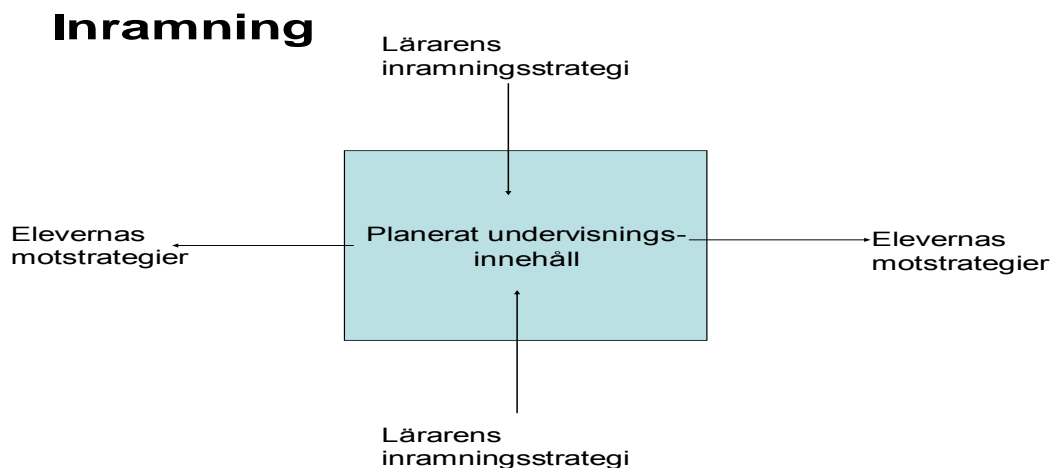
Många, för att inte säga de flesta, av de mera offentliga samtal som förekommer i ett klassrum initieras av läraren genom att denne ställer en fråga som kan riktas både till hela elevgruppen eller enskilda elever. I sådana sammanhang kan i princip två olika typer av frågor förekomma, nämligen slutna eller öppna. Slutna frågor är sådana frågor där det finns ett korrekt svar, ett facit, medan öppna frågor kännetecknas av att de uppmuntrar eleverna att ta ställning, resonera, väga olika alternativ mot varandra eller reflektera på annat sätt. Öppna frågor kännetecknas alltså av att de inte har ett givet svar eller facit som läraren sitter inne med.

Fenomenet inramning

Begreppet inramning introducerades av den brittiske språksociologen Basil Bernstein. I sin forskning studerade Bernstein bland annat relationer mellan språkformer och social klass. I skolans värld handlar inramning om vilka strategier läraren använder sig av för ett ”skydda” det tänkta undervisningsinnehållet.

I de allra flesta fall har läraren i sin planering bestämt vad undervisningen ska handla om under t ex ett arbetspass eller en skoldag. Man talar ibland om lärarens projekt. Om allt går som planerat accepterar eleverna de uppgifter läraren ger dem, men det är inte helt ovanligt att eleverna är mera intresserade av att göra annat. När problem av det slaget uppstår kan man säga att lärarens och elevernas projekt kolliderar med varandra. I sådana situationer använder sig ofta lärare av olika strategier för att återföra elevernas intresse och uppmärksamhet till det som det är tänkt att de ska koncentrera sig på – läraren ramar in, eller skyddar – det planerade lektionsinnehållet. Man talar ibland om att läraren placerar ut gränsvakter som ska hjälpa till att skydda undervisningsinnehållet. Detta kan ske på en rad olika sätt. Det kan handla om allt från mer eller mindre brutala utskällningar och handfasta hot till mera subtila metoder.

Om man som observatör kan se att läraren i vissa situationer tvingas rama in undervisningsinnehållet bör man vara observant på vilka metoder han eller hon använder sig av. Men man bör i lika hög grad försöka se vilka strategier eleverna prövar för att slingra sig ur lärarens grepp. Oavsett vilka metoder eller strategier som lärare och elever använder sig av bör man i analysen fundera över vad det beror på att eleverna tackar nej till det som står på lärarens agenda. Omvänt är det lika klokt att fundera på de bakomliggande orsakerna när den motsatta situationen uppstår, d.v.s. att eleverna med engagemang och glädje ger sig i kast med de uppgifter läraren ger dem. Även om man som observatör endast har en begränsad tid till sitt förfogande för att genomföra klassrumsobservationer är det inte helt osannolikt att det går att upptäcka vissa återkommande mönster i anteckningarna när det gäller frågan om inramning.



Vad är läraren upptagen av?

Den holländske forskaren Piet Hein van de Ven diskuterar i sin rapport *Stability and Change in Mother tongue Education* (1988) begreppet concerns, d.v.s. vad läraren är upptagen av.

Van de Ven urskiljer tre olika sådana concerns:

Content concerns vilket innebär att läraren primärt är upptagen av innehållsfrågorna.

Organizational concerns vilket innebär att läraren främst lägger sin kraft på ytterorganisatoriska aspekter.

Pedagogical concerns som innebär att läraren främst är upptagen av de enskilda eleverna och det sociala klimatet i klassen.

Det som främst kan ha betydelse för observatörernas uppdrag är sannolikt frågan om content concerns. Om man i sina observationsanteckningar kan se att läraren främst är upptagen av innehållsfrågorna måste man granska vad detta innehåll representerar. Här kan sannolikt Malmgrens ämneskonceptioner vara till viss hjälp. Om undervisningen främst kan beskrivas som svenska som ett formaliserat färdighetsämne utgörs detta innehåll med stor sannolikhet av sådant som rör form och färdighet. Om det däremot är svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne som tonar fram är läraren snarare upptagen av ett innehåll som på olika sätt kan hjälpa eleverna att utveckla en djupare social och historisk förståelse. Detta har betydelse för vilka slutsatser man kan dra om undervisningen analyseras i relation till strävansmålen.

Läromedel

Något som kan ha avgörande betydelse för analysen är frågan om läromedel. Begreppet läromedel är i sig inte helt okomplicerat och kan, ungefär på samma sätt som kulturbegreppet, tolkas både brett och snävt. En bredare eller mera öppen tolkning är att läromedel i princip är allt det som elever och lärare använder sig av för nå de mål som satts upp i undervisningen. Det kan alltså vara allt från mera traditionella läroböcker till studiebesök, intervjuer, Internet och skönlitteratur. En snävare definition är att läromedel består av sådant som producerats enbart för att användas i undervisning, t ex olika typer av läro- och arbetsböcker.

Nu är det inte enbart frågan om vilken typ av läromedel som lärare använder sig av som har betydelse. Frågan om hur läromedlen används är minst lika viktig. En ytterlighet är en strikt läromedelsstyrd undervisning och en annan en undervisning där läraren använder sig av en bred repertoar av hjälpmedel i undervisningen. Här kan man tala om en situation då läromedlen får kvalificera sig till eleverna och undervisningen.

Något som inte är helt ovanligt är att lärare konstruerar sina egna läromedel. Det man ska vara medveten om när så är fallet är att egenhändigt tillverkade läromedel inte nödvändigtvis har en avvikande utformning och innehåll.

I dagens skola är ofta datorn ett ofta använt hjälpmedel (se bl.a. avsnittet "Vilken teknisk utrustning finns i klassrummet?"). Som observatör bör man naturligtvis göra noteringar om och vilka program elever arbetar med i förekommande fall.

Som observatör bör man alltså vara uppmärksam på både vilka läromedel som används och hur denna användning ser ut. För att underlätta analysen kan det därför ofta vara en god idé att ta kopior på innehållsförteckningar och på de sidor av läromedlet/n som eleverna arbetar med under de arbetspass som dokumenteras.

Elevers skrivande

Det är antagligen riskfritt att anta att det kommer att förekomma flera situationer där elever får skrivuppgifter av olika slag under de arbetspass som dokumenteras. Det relativt vanliga fenomenet att elever mer eller mindre ordgrant skriver av (eller kopierar) texter från faktaböcker, uppslagsböcker eller nätbaserade texter har redan berörts. Som observatör bör man, som redan påpekats, vara uppmärksam på elevtexter som tidigare har producerats och som man t ex kan finna i utställningar och skrivböcker. Men lika viktigt är det naturligtvis att man gör noggranna anteckningar om det skrivande som pågår i samband med klassrumsobservationerna. Frågor som man kan ställa sig här kan vara:

- Vad är det för sorts skrivuppgifter eleverna får?
- Skriver eleverna huvudsakligen sammanhängande texter eller handlar det mera om ett fragmentariserat skrivande t ex i olika typer av ifyllnadsövningar?
- Vilket tycks det primära syftet med skrivandet vara? Handlar det främst om färdighetsträning eller är skrivandet mera innehålls- och förståelseorienterat?
- Är skrivandet en solitär företeelse eller ingår det som en del i ett större sammanhang, t ex ett temaarbete?
- Vem eller vilka är mottagarna till elevernas texter?
- Vilken typ av respons ger läraren på elevernas texter (såväl muntligt som skriftligt, form- eller innehållsorienterat?)
- Ska texterna användas på något sätt i undervisningen?
- Handlar det om faktaorienterat eller skönlitterärt skrivande?
- Verkar det finnas reproducerande drag i de texter som skrivs?
- Hur förhåller sig eleverna till de skrivuppgifter de får?

Läsning av skönlitteratur

Eftersom betydelsen av att eleverna får möjlighet att läsa skönlitteratur betonas i såväl de nationella styrdokumentet som i projektplanen är det centralt att noteringar om sådana aktiviteter görs i samband med klassrumsobservationerna. I boken *Tematisk undervisning* (Nilsson 2007) diskuteras fem olika typer av litteraturläsning som kan förekomma i skolan:

Litteraturläsning som färdighetsträning

Litteraturläsning som en läsfrämjande aktivitet

Litteraturläsning som upplevelse

Litteraturläsning som en kulturell aktivitet

Litteraturläsning som en källa till kunskap

Som framgår kan litteraturläsning se ut på flera olika sätt och ha flera olika syften. Som observatör kan följande frågor vara användbara när man granskar den litteraturläsning som blir synlig i observationsanteckningarna:

- Hur ofta och hur länge får eleverna läsa skönlitteratur?
- Vad verkar eleverna tycka om att läsa skönlitteratur?
- När läser eleverna skönlitteratur?
- Verkar det handla om s.k. bänkböcker?
- Handlar det om individuellt val av böcker eller förekommer läsning av böcker i klassuppsättning?
- Vilket tycks det primära syftet vara med litteraturläsningen?
- Är litteraturläsningen en solitär företeelse eller är den knuten till ett mera övergripande undervisningsinnehåll, t ex ett tema?
- Hur följs läsningen upp?
- Förekommer boksamtal? Hur går de i så fall till?

- Går eleverna regelbundet till biblioteket/skolbiblioteket?

Koppling till elevernas erfarenheter och förutsättningar?

I såväl aktuell forskning som i de nationella styrdokumenterna betonas vikten av att undervisningsinnehållet utgår från och har koppling till elevernas erfarenheter, såväl på ett individuellt som på ett kollektivt plan. Den innehållsliga erfarenhetsanknytningen är ofta av avgörande betydelse både när det gäller elevernas engagemang och när det gäller deras lärande.

Även detta bör man som observatör vara uppmärksam på såväl under själva dokumentationsarbetet som i analysfasen. Frågan om erfarenhetsanknytning är emellertid inte helt enkel och det är inte alltid glasklart om det som pågår i klassrummet har koppling till elevernas erfarenheter eller ej. Det hela blir än mer komplicerat om det dessutom handlar om en undervisning där eleverna arbetar individuellt med helt olika saker (t ex arbetsscheman eller så kallad elevforskning). Tyvärr är det inte så enkelt att det avgörande är vem som har bestämt vad eleverna ska arbeta med och man bör också göra skillnad mellan direkta och indirekta erfarenheter. Direkta erfarenheter brukar man kalla sådant som man personligen erfarit på något sätt medan indirekta erfarenheter har förmedlats av medier av olika slag, t ex tidningar, filmer eller TV-program.

Ett exempel: om en elev själv har fått bestämma att han eller hon ska forska om fotbollslaget Manchester United betyder inte det automatiskt att eleven i fråga har sett laget spela på Old Trafford eller ens att eleven ifråga själv spelar fotboll på sin fritid. Det är inte alls otänkbart att fotbollsintresset grundar sig i det faktum att eleven i fråga tycker om att se på fotboll på TV.

På samma sätt kan det mycket väl handla om erfarenhetspedagogik även om det är läraren som har bestämt vad eleverna ska arbeta med. Om vi tänker oss att det i en elevgrupp/klass förekommer en hel del motsättningar mellan pojkar och flickor kan man inte utgå från att eleverna explicit säger till läraren att de vill arbeta med ett genusorienterat tema. I stället kan det mycket väl förhålla sig så att läraren i det dagliga arbetet har konstaterat att den motsättningen är vanlig bland eleverna vilket kan resultera i att han eller hon bestämmer att klassen under en period ska arbeta med ett tema om pojkar och flickor. Även om det beslutet bygger på lärarens iakttagelser och tolkningar av relationerna mellan eleverna och även om det är läraren som enväldigt fattar beslutet om temat är det relevant att tala om en undervisning där innehållet har en tydlig koppling till elevernas erfarenheter.

Ett fenomen som inte är helt ovanligt är att det som vid ett första ögonkast förefaller vara en undervisning med tydliga kopplingar till elevernas erfarenheter i själva verket kan vara något helt annat. Detta kan illustreras med följande påhittade exempel:

Läraren upplever att det finns ett påtagligt skrivmotstånd bland eleverna och att de texter som de trots allt skriver genomgående är av skral kvalitet såväl formellt som innehållsligt. Läraren funderar naturligtvis på vad han ska göra för att åstadkomma en förändring som gör att elevernas skrivande kommer igång så att deras skrivförmåga utvecklas. Efter tids funderande kommer läraren så att tänka på att i stort sett alla eleverna i klassen är intresserade av fotboll. Han (för det råkar vara en han i det här fallet!) bestämmer sig därför att läsa boken *Fiender och försvarare* av Mikael Thörnqvist som handlar om tjejfotboll högt för eleverna. När läsningen är avslutad ger så läraren eleverna i uppgift att skriva om något som de själva varit med om och som har med fotboll att göra. Eleverna accepterar entusiastiskt uppgiften och

sätter igång med skrivandet utan något som helst initialt skrivmotstånd. Om man i det läget kliver in i klassrummet som observatör kan det ligga när till hands att dra slutsatsen att det handlar om ett skrivande med erfarenhetspedagogiska förtecken och där det primära syftet med skrivandet är att eleverna ska fördjupa sina kunskaper om t ex relationen individ – kollektiv i samband med lagspel. Även om man inte kan bortse från det faktum att en sådan kunskap faktiskt kan komma att utvecklas bland eleverna, kan det som pågår i undervisningen snarast beskrivas som svenska som ett färdighetsämne som kamouflerats till ett erfarenhetspedagogiskt ämne. Den främsta anledningen till detta är att det primära syftet med skrivandet är att eleverna ska utveckla sina skriftspråkliga färdigheter – inte att utveckla fördjupad kunskap om något som t ex har med lagspel, samarbete och konkurrens att göra.

Om det däremot förhåller sig så att läraren initierar detta läsande och skrivande på grund av att fotbollsspelet på rasterna ger upphov till ideliga konflikter mellan eleverna blir tolkningen en annan. Då handlar det om ett innehållsorienterat läsande och skrivande där den skriftliga färdighetsträningen är av underordnad eller sekundär betydelse.

Frågan om undervisningsinnehållet utgår från och/eller knyter an till elevernas erfarenheter är, som framgår, alltså inte helt lätt att besvara. Trots detta – eller kanske just därför – är detta ett perspektiv som det finns all anledning att beakta under såväl själva klassrumsobservationerna som i samband med analysarbetet.

Vändpunkter eller nyckelhändelser

Det händer emellanåt att händelseförloppet i klassrummet tar en oväntad eller överraskande vändning. Ibland kan det vara så påtagligt att man kan tala om nyckelhändelser eller vändpunkter. Det kan ju t ex vara så att stämningen i klassrummet inledningsvis är mycket orolig och att läraren har uppenbara problem att fånga elevernas intresse. Ungefär halvvägs in i lektionen förvandlas scenariot och på bara några sekunder infinner sig ett påtagligt lugn och arbetsro. Självfallet kan det också vara precis tvärtom – att en lugn och avspänd atmosfär plötsligt förvandlas till det motsatta. Om en förändring av det senare slaget äger rum i samband med att eleverna oväntat kallas till skolsköterskan för att få en spruta är förklaringen knappast svårfångad. Men i många fall är scenförändringar av det här slaget inte lika lätta att begripa. Om det finns noteringar av det här slaget i observationsanteckningarna bör man i analysen diskutera vad de plötsliga förändringarna kan bero på.

Ett snävt eller ett vidgat textbegrepp.

Även om formuleringen ett ”vidgat textbegrepp” inte används i kursplanen för grundsärskolan finns det formuleringar som tydligt pekar på betydelsen av att eleverna ges möjlighet att använda sig även av andra sätt kommunicera och formulera sig än tal och skrift. Det talas bland annat om vikten av att eleverna på olika sätt får komma i kontakt med musik, bild, teater, film och video.

Det finns alltså all anledning att i analysen granska hur det förhåller sig med den saken i den dokumenterade undervisningen. Frågor att utgå från kan vara:

- Finns det inslag i undervisningen som visar att eleverna ges möjlighet att använda sig av olika uttrycksformer, t ex bild, musik eller drama, som ett led eller stöd i deras språk- och kunskapsutveckling?
- Hur ofta och i vilka sammanhang förekommer detta?
- Förefaller detta vara resultatet av medvetna beslut från lärarens sida eller verkar det snarare vara slumpens skördar?

- Finns det noteringar i observationsanteckningarna som tyder på att tillgången till andra uttrycksformer kan ha en positiv inverkan på elevernas språkutveckling?
- Händer det att eleverna själva tar sådana initiativ och spontant använder sig av t ex bilder när de vill visa eller förklara något?
- Är uttrycksformer som bild, drama och musik integrerade i det språk- och kunskapsutvecklande arbetet eller förekommer dessa enbart på särskilda arbetspass/lektioner?
- Vad tycks vara det primära när t ex arbete med bild förekommer – form och teknik eller innehåll och kommunikation?

Litteratur

- Berthén, Diana (200?), *Förberedelse för särskildhet*, Karlstad Universitet 2007:19
- Malmgren, Lars-Göran (1996), *Svenskundervisning i grundskolan*, Lund, Studentlitteratur
- Malmgren, Lars-Göran & Nilsson, Jan (1993), *Litteraturläsning som lek och allvar*, Lund, Studentlitteratur
- Skolverket, Nationella kvalitetsgranskningar 1998
- Nilsson, Jan (2007), *Tematisk undervisning*, Lund, Studentlitteratur
- Nilsson, Jan, Wagner Ulla & Rydstav, Emma (2008), *Vilja och våga*, Lund, Studentlitteratur
- Trost, Jan (2004), *Kvalitativa intervjuer*, Lund, Studentlitteratur
- Nationella kvalitetsgranskningen (1998)
- Ven, Piet Hein, van de (1987), *Stability and Change in Mother tongue Education*, Lund: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr 87:153