

Att forma undervisning som möter elevernas behov

Åsa Hirsh, Göteborgs Universitet

Alla vet vi att de elever som finns i skolan är olika och har olika förutsättningar och behov. Vi vet också att eleverna, trots dessa olikheter, ska utvecklas i riktning mot givna mål. Varje lärares grannliga uppgift är att ta sin utgångspunkt i just de elever som finns i det egna klassrummet och att möta dem där de är. Det innebär att lärare inte ”enbart” kan tillhandahålla en undervisning som täcker läroplanen, utan också behöver bygga broar mellan individens olika behov och de många gånger utmanande lärandemål som finns (jfr. Darling-Hammond, 1996).

Detta är en text om att vända blicken mot undervisningen och forma den för att möta elevers förutsättningar och behov. Inledningsvis beskrivs ett antal utgångspunkter utifrån vilka framgångsrik och formativ undervisning ringas in. Därefter följer två exempel på arbetsmodeller för formativ undervisning.

Framgångsrik undervisning – vad är det?

Det är näst intill omöjligt att i objektiv bemärkelse definiera framgångsrik undervisning. Definitionen är bland annat beroende av vad man tänker sig att kunskap består av. Om elever endast ska utveckla faktakunskap är undervisningen framgångsrik ifall den leder till att omfattande faktakunskaper kan konstateras hos elever. I den svenska läroplanen framhålls dock att kunskap kommer till uttryck i olika former som förutsätter och samspelar med varandra. Tillsammans bildar kunskapsformerna fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet en helhet. Därtill säger läroplanerna (Lgr22, Gy11) att eleverna ska möta respekt för sin person och att skolan ska sträva efter att vara en social gemenskap som ger trygghet och skapar lust att lära. Med utgångspunkt i sådana skrivelser i skollag (SFS 2010:800) och läroplaner är det rimligt att definiera framgångsrik undervisning utifrån såväl kunskapsutveckling som inkludering och välbefinnande. Skolans kunskapsuppdrag är naturligtvis helt centralt, men väsentlig är också elevernas lust att vara i skolan och delta i undervisningen, liksom deras känsla av att de inkluderas i ett sammanhang och känner sig välkomna där.

Att närma sig frågan om vad lärare behöver kunna för att bedriva framgångsrik undervisning är också komplicerat. För det första har ämnesundervisning alltid ett innehåll, och de flesta är nog överens om att god och framgångsrik undervisning är avhängig av att lärare har god kunskap om själva ämnesinnehållet. Vi kan här kalla det för undervisningens *vad*. Enbart ämneskunskap räcker dock inte, eftersom lärarens

uppgift är att få andra att lära sig. En avgörande del av lärares professionskunskap hänger därför, för det andra, samman med *hur* olika ämnesinnehåll bör eller kan planeras och omsättas i klassrumsundervisning. I detta *hur* ingår kunskap om undervisningsmetoder, såväl generella som mer ämnesspecifika, samt kunskap om att planera och genomföra undervisning med utgångspunkt i aktuell elevgrupp och de varierade behov som finns där. För det tredje utspelar sig hela undervisning–lärande-processen människor emellan. Det finns därmed en mellanmänsklig och relationell dimension av undervisning som många menar inte kan frikopplas från innehåll och didaktiska och metodologiska kunskaper (t.ex. Bingham & Sidorkin, 2004). Ett grundläggande antagande utifrån relationell pedagogisk teori (Aspelin & Johansson, 2018) är att meningsfull och hållbar utbildning endast är möjlig när relationer förstås och utvecklas. Relationer föreligger människor emellan, men också mellan människor och omgivande kontext. Det finns förvisso likheter människor och kontexter emellan, men också väsentliga olikheter och unika drag. Det medför i sin tur att det inte är möjligt att agera likadant – enligt en mer eller mindre given mall – i alla situationer och få samma resultat. Även om målen är desamma för alla kan lärare behöva tänka och agera olika i samverkan med olika grupper eller individer och i olika situationer. I bestämmelsen om extra anpassningar (Skollagen 3 kap 5 §) manifesteras detta relationella antagande. Att tillse att extra anpassningar görs för elever som är i sådana behov är ett exempel på att lärare behöver tänka och agera olika i samverkan med olika individer. På så vis är varje unikt sammanhang och de individer som finns i det medskapare av en lärares klassrumsledarskap och sätt att undervisa. Det finns inte *ett* givet svar på hur undervisning ska gå till, och undervisningsmetoder behöver varieras och justeras beroende på vilken klass eller vilka individer en lärare samverkar med. Redan i grundplaneringen av undervisning behöver undervisningssituationen formas så att den blir tillgänglig för alla elever utifrån deras olikheter och behov. Utöver undervisningens vad- och hur-dimensioner går det därför säga att det också finns en *när*-dimension där relationella aspekter och ett professionellt omdöme är centrala för lärarens möjlighet att avgöra *när* det är rätt att agera på ett visst sätt eller använda en viss metod med en viss elev. Vad-, hur- och när-dimensionerna överlappar och interagerar med varandra, och alla är viktiga för att lyckas med undervisning som resulterar i kunskapsutveckling, inkludering i undervisningen och välbefinnande hos elever (Hirsh & Segolsson, 2021; Segolsson & Hirsh, 2019; Hirsh, 2020).

Från behov till formativ undervisning

Att elever klarar sig olika bra i skolan kan förklaras av en rad omständigheter. Det finns forskning som pekar på att faktorer på elevnivå, som olikheter i kognitiva förmågor och högst varierade socioekonomiska förutsättningar, förklarar 50–60 procent av variationen i skolresultat. Förhållanden på skol- och organisationsnivå, exempelvis ekonomiska resurser, skolans storlek, klasstorlek och lokaler, förklarar 5–10 procent. Ytterligare 5–

10 procent av variationen förklaras av faktorer på kamratnivå, alltså vilka eleverna går i skolan tillsammans med. Återstående cirka 30 procent av variationen förklaras av faktorer på lärar- och undervisningsnivå (Hattie, 2003, 2009). Om skolans resultat ska förbättras krävs att vi ser elevernas lärande och prestationer i ljuset av den undervisning de får. Det finns med andra ord goda skäl för lärare att i högre grad utveckla ett utforskande förhållningssätt, där elevers varierade behov tas som utgångspunkt och där konkreta aspekter av undervisning och elevresultat granskas i syfte att optimera elevers *möjligheter att lära*. Enskilt eller i grupp kan lärare systematiskt och kontinuerligt analysera hur lärande möjliggörs för de elever de har i sina klassrum. En sådan analys, som innefattar identifikation av elevernas styrkor, möjligheter och intressen såväl som det som utgör svårigheter och behov, bildar grunden för formande av undervisning.

Formativ undervisning kan definieras som ett begrepp som sätter fokus på hur undervisning utforskas, utvecklas och formas utifrån vad lärare vet om eleverna och elevernas behov, och utifrån vad de ser i sin undervisnings- och klassrumspraktik. En självklar hörnsten är att eleverna ses som "den utlösande faktorn" för analys och formande av undervisning. Det handlar naturligtvis i hög grad om att utgå från elevernas kunskapsutveckling och resultat i skolan, men inte enbart det. Läraren behöver också vara nyfiken på elevernas upplevelser av undervisning, deras värld, och möjliga anledningar till att de agerar och presterar som de gör. Det är därtill viktigt, inte minst i arbetet med stödinsatser att se till hela lärmiljön och elevers hela skoldag. I den rymmen inte bara lektioner i olika ämnen, utan även sådant som övergångar mellan olika lektionsuppgifter, förflyttningar mellan lektioner, raster och matsituationer. För elever som har fritidshemsplats behöver också lärmiljön där beaktas.

Hargreaves och Fullan (2012), båda med lång erfarenhet av storskaliga studier där skolsystem världen över jämförs, understryker att den viktigaste nyckeln till goda skolresultat är att lärare kollaborativt utforskar sin egen undervisnings- och klassrumspraktik. De beskriver lärare som ett slags aktionsforskare där det kontinuerliga utforskandet av den egna praktiken ska förstås som ett förhållningssätt snarare än en aktivitet som utförs någon enstaka gång. Förbättringsarbetet tar plats i den egna praktiken, där lärarna själva ställer frågorna utifrån behov som de ser eller upplever. Det finns en systematik såväl i insamlandet och bearbetandet av information som i de regelbundna förståelseskapande träffarna där kolleger reflekterar tillsammans. Processen och resultatet dokumenteras och kommuniceras med andra lärare och forskare i syfte att pröva tillförlitlighet och sprida lärdomar (Rönnerman, 2016; 2012).

Att förstå kontinuerligt utforskande av den egna praktiken som ett förhållningssätt rimmar väl med skollagens skrivningar om extra anpassningar i den ordinarie undervisningen. Dessa handlar i grund och botten om att utifrån uppmärksammade tecken på att en elev riskerar att inte utvecklas i riktning mot kunskapsmålen i läroplanerna (Lgr22, Gy11) vända blicken mot undervisning och övriga lärmiljöer. Det

handlar om att fråga sig vilka förändringar som där behöver göras för att möta elevens behov och ge eleven möjlighet att utvecklas så långt som möjligt. I aktionsforskande förbättringsarbete kan det vara viktigt att involvera andra skolprofessioners kompetens, liksom att lyssna in och ta hänsyn till elevens erfarenheter och tänkande (Skolverket, 2014).

Kollegialt utforskande av undervisning

Nedan följer två konkreta exempel på kollegialt arbete med att utforska undervisning och klassrumspraktiker i syfte att möta alla elevers olika behov och förbättra deras möjligheter att lära. Det ena tar sin utgångspunkt i den aktionsforskande spiralen, medan det andra är en modell som har utvecklats av lärare och rektor på en lokal skola (Hanzek, 2020; Hirsh & Segolsson, 2019; Hirsh, 2017).

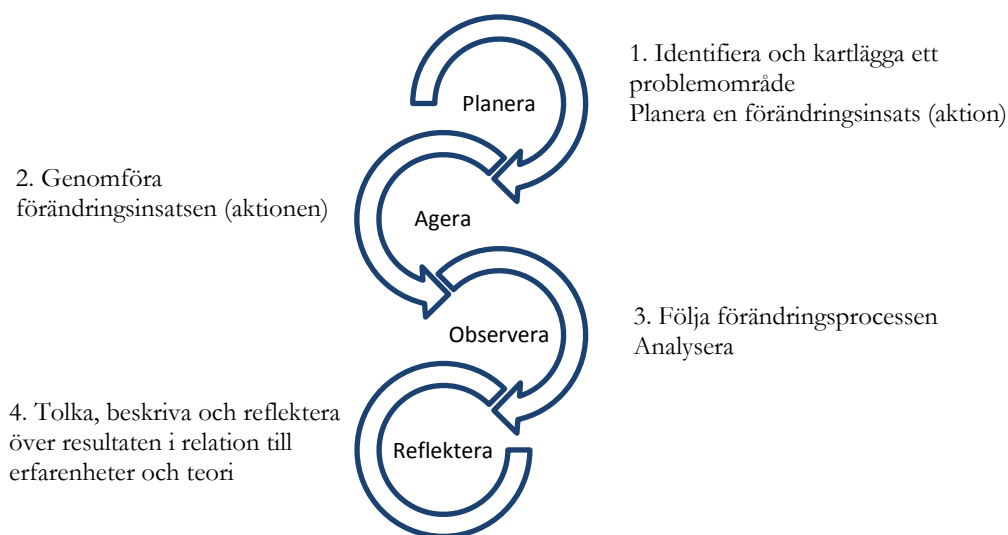
Aktionsforskning som undervisningsutveckling

I aktionsforskning använder man sig själv och sina handlingar för att försöka förbättra för andra. När begreppet problemområde används nedan avses ett område där det har konstaterats att någon typ av förbättringsinsats behöver göras. Analysen och insatserna som skolprofessionerna gör när ett problemområde har ringats in handlar om att vända blicken inåt och fundera över hur organiseringen av undervisning och övriga lärmiljöer kan förändras i syfte att optimera elevens möjligheter att lära och utvecklas. Eleven själv betraktas *inte* som bärare av ett visst problem.

Aktioner i form av planerade handlingar är centrala, och en grundläggande idé är att professionell kunskap utvecklas genom handling och systematisk reflektion i den egna praktiken. Aktionsforskning brukar avbildas som en spiral där fyra delar hakar i varandra i en pågående process. Dokumentation är en del av hela processen. Genom processen erhålls kunskap om den egna praktiken som sedan utgör grund för fortsatt förbättringsarbete. I alla fyra delar av spiralen nedan är det fruktbart att samlas i kollegiala lärgrupper, handleda varandra och vara varandras kritiska vänner. Det går bra att enas kring ett gemensamt problemområde i gruppen, men det kan lika gärna vara så att var och en utgår från sin egen klassrumspraktik. Tänka tillsammans och handleda varandra är möjligt ändå.

Figur 1.

Stegen i en aktionsforskande spiral



I det inledande skedet identifieras och kartläggs ett väl avgränsat undervisningsrelaterat problemområde. Här ställs frågor som *Vad är problematiskt?*, *För vem/vilka är det problematiskt?*, *När blir situationen problematisk?*, *Hur ser vi att det problematiska uppstår (vilka är indikatorerna)?*, *Varför blir det problematiskt?*. Därefter planeras actionen med utgångspunkt i kartläggningen och i gruppens erfarenhetsgrundade kunskap om vad som skulle kunna vara en rimlig action att pröva för att adressera/komma till rätta med det problematiska som har identifierats. En plan tas fram för kommande action, med utgångspunkt i frågor som *Vad ska göras?*, *Hur ska det göras?*, *När ska det göras?*, *Under hur lång tidsperiod?*, *Vem/vilka ska göra vad?*, *När ska avstämningar ligga?*, *När och hur ska vi samla in data?*

Utifrån denna plan genomförs sedan actionen som kan pågå olika länge, alltifrån något/några enstaka lektionstillfällen till återkommande arbete över några veckor eller månader. Under tiden som actionen pågår observeras vad som händer genom olika sätt samla in data. Observation är i princip alltid en datainsamlingsmetod som används i en aktionsforskande process, eftersom läraren själv är närvarande och iakttar vad som händer. Därtill kan datainsamling innefatta olika typer av tester, insamling av faktiska alster som en elev presterar, eller samtal/intervjuer med olika personer.

Insamlade data ligger sedan till grund för gemensam analys i lärgruppen som tillsammans tolkar och reflekterar över *vad som hände när man gjorde som man gjorde*. Det är viktigt att understryka att även om en action ofta leder till förbättring är det också

fullt möjligt att den inte gör det. En aktion planeras i syfte att förbättra, men ofta upptäcks att aktionen behöver ”skruvas på” ett varv till för ytterligare förbättring utifrån de lärdomar som dragits genom systematisk granskning. Det förekommer också att det upptäcks att något som var avsett att fungera väl inte alls gjorde det, och då kan idén behöva förkastas helt. Oavsett om aktionen leder till förbättring eller ej för den/de som aktionen avsåg att hjälpa vinner professionen nya och värdefulla lärdomar.

Principiellt kan sägas att ett aktionsforskande arbetssätt i klassrummet i mångt och mycket liknar det vanliga arbete som lärare i samverkan med övriga skolprofessioner gör när de planerar, genomför och efterbearbetar enskilda lektioner och arbetsområden. Som regel planeras ju undervisningen på ett sätt som förmodas hjälpa och stödja eleverna i att lära och utvecklas, och efter en lektion eller ett arbetsområde är det brukligt att reflektera över hur det gick, om något hade kunnat göras annorlunda och hur det är lämpligt att ta sig an nästa lektion eller arbetsområde. Skillnaden är att uppmärksamhet på ett mer systematiskt sätt riktas mot vad som händer när man gör som man gör, och att data samlas in som kan användas som utgångspunkt för kollegiala samtal och kollegial handledning. Insamlad data och dokumentation ger möjlighet till distansskapande som är viktig för fördjupade lärdomar.

Extra anpassning som aktion

En lärares arbete med extra anpassningar i ordinarie undervisning är ett exempel på en situation som lämpar sig väl för ett aktionsforskande arbetssätt, eftersom det handlar om att fundera över elevens behov i relation till lärmiljön och undervisningens vad, när och hur. Nedan följer ett exempel på hur aktionsforskning kan användas för arbete med extra anpassningar. I exemplet består lärgruppen av två klasslärare på mellanstadiet, med gemensamt ansvar för undervisningen i en klass, samt skolans specialpedagog¹.

Vad är problematiskt? För vem/vilka är det problematiskt ?

De två lärarna hade under en tid upplevt svårigheter med att organisera sin undervisning så att en specifik elev aktiverades i genomförandet av vissa uppgifter. I dialog med skolans specialpedagog genomfördes en kartläggning i syfte att hitta verktyg som skulle kunna prövas i undervisningen för att adressera problemområdet.

¹ Exemplet är autentiskt och beskrivs i uppsatsen *Utveckling av ett systematiskt arbete med extra anpassningar - En aktionsforskningsrapport* av Helene Hugo (2017).

När blir situationen problematisk? Hur ser vi att det problematiska uppstår (vilka är indikatorerna)?

Det konstaterades att situationen blir problematisk främst när lärarna ger gemensamma instruktioner till klassen på tavlan och när eleverna efter det ska komma igång med arbete på egen hand. Det tar lång tid för den aktuella eleven innan det egna arbetet kommer igång, och när det kommer igång tillämpar eleven inte de gemensamma instruktionerna som har givits av lärarna. Därtill avbryts elevens arbete ofta genom att hen frågar hur mycket tid det är kvar av lektionen.

Varför blir det problematiskt?

Det konstaterades att lärarnas klassgemensamma instruktioner inte är tillräckliga och/eller inte blir begripliga för den aktuella eleven.

Baserat på kartläggningen planerades en aktion bestående av tre delar:

1. Eleven får individuell instruktion direkt efter den klassgemensamma instruktionen för att hjälpa eleven att komma igång med sitt arbete.
2. En post-it-lapp med två korta skriftliga instruktioner ges till eleven, där den första beskriver vad hen ska göra och den andra att hen ska räcka upp handen när den första uppgiften är klar.
3. Ett tidshjälpmedel ges till eleven för att tydliggöra hur länge en aktivitet ska pågå.

Aktionen pågick under sju veckor, under vilka de två lärarna som undervisade i klassen observerade och förde anteckningar över sina iakttagelser i varsin loggbok. I loggboken fokuserades å ena sidan på hur eleven (re)agerade när aktionens olika delar genomfördes, och å andra sidan på lärarnas korta reflektioner kring genomförandet. När en lärare observerar samtidigt som denne är ansvarig för att hålla i undervisningen är det naturligt nog svårt att upptäcka allt som händer i klassrummet. Vid några tillfällen hade lärarna möjlighet att vara i klassrummet tillsammans, och då kunde en av dem fokusera helt på observation. Nedan ett exempel på sådan loggbok som användes för dokumentation vid observation och efterföljande gemensam analys (jfr. Bjørndahl, 2018):

Figur 2.

Exempel på loggboksmall

Fokuserade frågor	Detta SER jag (observation, faktiska iakttagelser)	Detta TÄNKER jag (enskild reflektion om det iakttagna)	Detta är vår gemensamma ANALYS
Hur fungerar lärarens undervisning när denne genomför handlingar kopplade till aktionen?			
Hur reagerar/svarar eleven på de undervisningshandlingar som läraren genomför?			
Vilka iakttagelser av lärmiljön i övrigt, med relevans för optimering av lärmiljön för eleven i fråga, kan behöva beaktas?			

Vid regelbundna möten i lärgruppen utgjorde loggboksanteckningarna grund för lärarnas och specialpedagogens gemensamma analys. Även vid dessa möten fördes anteckningar i loggboken. Den gemensamma analysdialogen handlade främst om vilka faktorer i lärarnas undervisningshandlingar och övriga lärmiljö som föreföll underlätta respektive försvåra för eleven i fråga. Det kunde exempelvis konstateras att den individuella instruktionen efter genomgång hade positiv effekt, men att den inte behövdes när eleven i fråga arbetade i par eller grupp tillsammans med andra. Det gick också att se att de skriftliga instruktionerna på post-it-lapp främst föreföll göra skillnad på matematiklektioner. Därtill kunde konstateras att tidshjälpmedlet fick effekten att eleven inte längre frågade efter hur lång tid det var kvar av lektionen eller till nästa aktivitet. Behovet av hjälpmedlet var störst vid arbete i helklass och vid individuellt arbete, medan behovet inte tycktes finnas när eleven arbetade i par eller mindre grupp.

I en slutsats som drogs efter de sju veckorna kunde lärgruppen konstatera att elevens möjligheter att arbeta i klassrummet och lära gynnas av att hen vet och förstår vad som ska hända, samt att uppgiften hen ska ta sig an är tydligt och stegvis formulerad. Gemensamma klassrumsaktiviteter och arbete i grupp konstaterades vara mer gynnsamma för den aktuella eleven än individuellt arbete, givet att gruppkonstellationen var genomtänkt och fungerande. Dessa konstateranden, baserade på systematiska iakttagelser, låg sedan till grund för ett nytt varv i den aktionsforskande spiralen.

En lokal skolas modell för undervisningsutvecklande arbete

Utvecklingsarbete och kollegialt lärande avseende undervisning behöver genomföras på såväl individ- som grupp- och övergripande skolnivå. I den ovan beskrivna aktionsforskningsspiralen adresserade utvecklingsarbetet individnivå. I den modell som presenteras nedan sker utvecklingsarbetet på skolövergripande nivå, och de kollegiala lärdomarna som görs baseras på samlade erfarenheter.

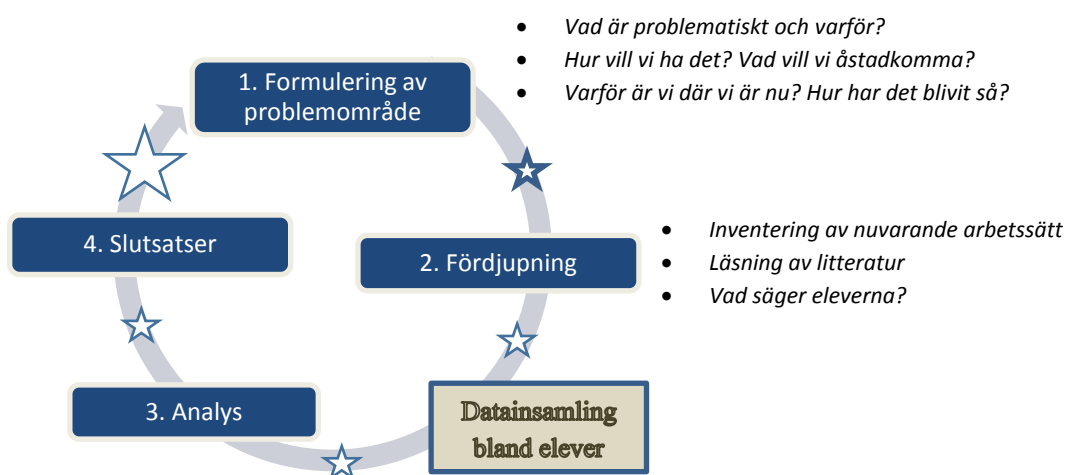
Den modell för kollaborativ formativ undervisningsanalys som återges nedan växte fram i ett samarbete mellan en lokal skola och forskare (Hanzek, 2020; Hirsh, 2017).

Modellen kan användas för såväl ämnesövergripande som ämnesspecifikt kollegialt undervisningsutvecklande arbete. En central komponent i modellen, som också skiljer den från många liknande modeller, är att elevernas röster på ett eller annat sätt ska finnas med så att deras perspektiv på den aspekt av undervisningen som ska utvecklas blir belyst. Eleverna är på så vis med och bidrar till att ge form åt den undervisning de är föremål för dagligen, vilket också ger dem sådant inflytande och sådan delaktighet som beskrivs i skollagen.

Oavsett om det undervisningsutvecklande arbetet gäller en ämnesövergripande eller ämnesspecifikt fråga följs de steg som visas i modellen nedan. Processen är att betrakta som cyklisk, där rutan ”Slutsatser” inte ska förstås som en färdig lösning, utan snarare som en sammanfattad lärdom som bildar avstamp för fortsatt arbete.

Figur 3.

Modell för kollaborativ formativ undervisningsutveckling (Hirsh, 2017, s. 112)



På den aktuella skolan är lärarna indelade i åtta lärgrupper som vardera består av 7-8 lärare. I detta exempel är grupperna ämnesövergripande och alla lärgrupper arbetar parallellt med samma avgränsade fokusområde. Ett ämnesövergripande fokusområde kan exempelvis vara ”Hur ger vi framåtsyftande återkoppling till eleverna kring deras utveckling och prestationer på ett sätt som gynnar alla elever?”, ”Hur startar och avslutar vi lektioner på ett bra sätt?”, eller ”På vilka olika sätt gör vi extra anpassningar av undervisningen i olika ämnen och hur följer vi upp att anpassningarna får avsedd effekt?”.

Varje grupp leds av en förstelärare². De numrerade rutorna (1–4) symboliserar gemensamma träffar i lärgrupperna under en utforskande cykel. Lärarna träffas för tvåtimmarsmöten i grupperna ungefär var tredje vecka, varför en hel cykel spänner över 2-3 månader. Stjärnorna i figuren symboliserar möten som förstelärarna (som leder varsin grupp) har mellan lärgruppsträffarna. Där görs korta synteser av det som framkommit i de olika grupperna, som förstelärarna sedan tar med sig tillbaka till nästa träff med respektive lärgrupp. Förstelärarna har också huvudansvar för att planera och genomföra de datainsamlingar bland elever som ska göras. Vissa data analyseras gemensamt i lärgrupperna, medan andra data analyseras i förstelärargruppen och presenteras i lärgrupperna. Den allra sista stjärnan i cykeln representerar den samlade dokumentationen och rapporteringen av cykelns hela arbete. De synteser som har gjorts under cykelns gång fogas samman och vissa tillägg kring resultat och slutsatser görs.

I cykelns första lärgruppsträff (modellens ruta 1, *Formulering av problemområde*) har respektive lärgrupp ett samtal som syftar till att ringa in det problemområde som är cykelns fokus. Det görs utifrån frågorna: *Vad är problematiskt och varför?*, *Hur vill vi ha det?* *Vad vill vi åstadkomma?*, och *Varför är vi där vi är nu? Hur har det blivit så?*. Ett problemområde gäller en väl avgränsad aspekt av undervisning och lärmiljö, men relaterar i sin förlängning alltid till de stora frågorna om undervisningens vad, hur och när i förhållande till alla elevers möjlighet att nå utbildningens mål. Den analys som görs när problemområdet ringas in innebär en pendling mellan nutid, framtid och dåtid. Att diskutera nuläget och vad som ska åstadkommas framöver (målsättning) är naturligtvis centralt, men det är också viktigt att fundera över möjliga orsaker till att den

² Det måste inte vara en förstelärare, det kan lika gärna vara en specialpedagog, en arbetslagsledare eller någon annan - men det behöver finnas någon som är ansvarig för att leda gruppen.

aktuella situationen ser ut som den gör. Logiken bakom detta är hämtad från det verksamhetsteoretiska fältet, där det hävdas att möjligheterna att hitta nya och mer hållbara sätt att arbeta ökar om den historiska dimensionen finns med i analysen av de problem som upplevs i den nuvarande praktiken. Genom en sådan analys kan dolda och uttalade försvårande strukturer synliggöras (Virkkunen & Newnham, 2013).

I den andra lärgruppsträffen (modellens ruta 2, *Fördjupning*) delger förstelärarna sina respektive grupper den syntes de har kommit fram till, och gruppen samtalar kort om den. I övrigt handlar mötet om att fördjupa gruppens kunskap om problemområdet. Lärarnas egna erfarenheter synliggörs och relevant litteratur som har lästs inför tillfället diskuteras. En gemensam inventering sker kring vilka metoder och arbetssätt som används i nuläget (i relation till det problemområde som ringats in), liksom om vilka möjligheter och svårigheter dessa innebär. En helt central ingrediens, som absolut inte får uteslutas i denna modell, är tillvaratagandet av elevperspektivet. Det planeras därför också hur data ska samlas in bland elever för att få deras perspektiv belyst.

Det tredje lärgruppstillfället (modellens ruta 3, *Analys*) ägnas åt analys av de data som har samlats in på elevnivå. Det kan röra sig om allt ifrån att det har genomförts några fokusgruppsamtal eller att eleverna har skrivit korta reflektioner, till att en enkät har genomförts. Kollegialt eftersöks mönster och innebörd i det som eleverna har delat med sig av. Denna analys, tillsammans med lärarnas egna uppfattningar och erfarenhetsbaserade kunskap samt sådan kunskap som erhållits genom litteraturläsning, ligger sedermera till grund för diskussionen i cykelns sista lärgruppsträff (modellens ruta 4, *Slutsatser*). Samtalet där kretsar kring vad som framstår som mest relevant att ta fasta på och om/hur det går att enas om gemensamma förhållningssätt gällande det fokuserade problemområdet.

Modellen ovan har fyra steg som alltid ska finnas med: formulering av problemområde, fördjupning, analys och slutsats. Därtill finns det i varje lärgrupp någon som har ansvar för att leda gruppen, hitta relevant litteratur, göra synteser efter hand och att sammanfatta synteserna till en rapport på slutet. Som tidigare nämnts ska också elevernas röster tas tillvara på ett eller annat sätt i modellen. I modellen finns samtidigt en flexibilitet som gör att arbetet kan anpassas och varieras på olika sätt. Innehållsligt fokus och grupsammansättningen kan vara såväl ämnesövergripande som ämnesspecifikt. Storleken på gruppen liksom antalet lärgruppsträffar kan också variera. Fyra träffar är ofta lagom, men det kan räcka med tre och det kan ibland upplevas att det behövs fem. På den aktuella skolan läggs oftast också in lektionsobservationer i det cykliska arbetet. Lektionsobservationer kan ske i kartläggande syfte före analysfasen, men de kan också ske efter att analysen är gjord och nya arbetssätt prövas.

Slutligen

De två modellerna som har beskrivits ovan har flera gemensamma drag, samtidigt som de kan betraktas som komplement till varandra. I den aktionsforskande spiralen, så som den exemplifieras här, fokuseras arbetet med extra anpassningar av undervisningen i syfte att optimera möjligheterna att lära för *ett* specifikt fall (*en* elev). I den andra modellen har i stället problemområdet ”flyttats upp” ett steg och adresserar en mer övergripande nivå. Här baseras de kollegiala lärdomarna som görs på samlade erfarenheter. Utvecklingsarbete och lärdomar avseende undervisning behöver genomföras på såväl individ- som grupp- och övergripande skolnivå.

Precis som Hargreaves och Fullan (2012) beskriver så bör ett utforskande och undervisningsförbättrande arbetssätt snarare förstås som ett förhållningssätt än en aktivitet som genomförs någon enstaka gång. Utforskandet av den egna praktiken pågår kontinuerligt och kännetecknas av systematik. För att detta ska kunna ske krävs att lärare har eller tar sig tid att föra enkel dokumentation och vid vissa tillfällen samla in data på olika sätt. Naturligtvis behöver den övergripande organisationen på skolan också vara sådan att den möjliggör systematiskt undervisningsutvecklande arbete, där skolans olika professioner tillsammans i kollegiala lärgrupper kan stödja och utmana varandra som kritiska vänner.

Med en verktygslåda fylld av kunskap om vad det innebär att ha ett utforskande förhållningssätt i termer av metoder för datainsamling och analys, går det få till stånd ett kontinuerligt cykliskt arbete med kollaborativ analys, utvärderande och omprövande av undervisning och klassrumspraktiker. Viktigt att betona är att det utforskande och förbättringsinriktade arbetet kan och bör riktas mot såväl kunskapsuppdraget som det som i övrigt är skolans uppdrag och som beskrivs i läroplanernas kapitel 1 och 2 (Lgr22, Gy11) beträffande skolans värdegrund samt övergripande mål och riktlinjer. Den kunskap hos professionerna som utvecklas vid arbete i undersökande spiraler eller cykler kan också vara av olika natur, och relatera till såväl ämneskunskap som didaktiska och relationella aspekter.

Referenser

- Aspelin, J., & Johansson, L. (2018). Relationell pedagogik – ingång till ett fält. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 22, 3-4.
- Bingham, C. W., & Sidorkin, A. M. (2004). *No education without relation*. New York: P. Lang.
- Bjørndal, C. R. P. (2018). Det värderande ögat : observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning. Stockholm: Liber
- Darling-Hammond, L. (1996). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership*, 56(6), 4–10.
- Hargreaves, A. & M. Fullan (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hanzek, I. (2020). Att skapa en egen modell för undervisningsutveckling – en rektors perspektiv. I Hirsh, Å. & Olin, A. (red), *Skolutveckling i teori och praktik*. Malmö: Gleerups.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hirsh, Å. (2020). *Relationellt ledarskap i klassrummet – så skapas magi*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning: Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2021). “Had there been a Monica in each subject, I would have liked going to school every day”: a study of studnets’ perceptions of what characterizes excellent teachers and their teaching actions. *Education Inquiry*, 12(1), 35-53.
- Hirsh, Å., & Segolsson, M. (2019). *Skolutveckling som gemensamt projekt: Att organisera för och genomföra professionsdriven skolutveckling*. Books on Demand.

Hugo, H. (2017). *Utveckling av ett systematiskt arbete med extra anpassningar*. Examinationsuppsats. Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.

Rönnerman, K. (2016). Gemensamt lärande ger nya ledare. *Pedagogiska magasinet*, 2016-02-24.

Rönnerman, K. (2012). *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur. Rönnerman, K. (2016). Gemensamt lärande ger nya ledare. *Pedagogiska magasinet* 24/2.

Segolsson, M., & Hirsh, Å. (2019). How skilled teachers enable success in their teaching with respect to inclusion and knowledge development: A qualitative study based on teachers' experiences of successful teaching. *International Journal and Teaching and Education*, 7(2), 35-53.

SFS 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2014). *Stödinsatser i utbildningen – om ledning och stimulans, extra anpassningar och särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory: A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. Rotterdam: Sense Publishers.