

”Att bli bättre som lärare helt enkelt”

Lesson study/learning study som skolutveckling

Karin Andrén

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15 hp

Utbildningsvetenskap

Självständigt arbete

Vårterminen 2010

Handledare: Gabriella Höstfält

Examinator: Staffan Selander

Simply to become a better teacher



Stockholms
universitet

“Att bli bättre som lärare helt enkelt”

Lesson study/learning study som skolutveckling

Karin Andrén

Sammanfattning

Under senare år har allt fler inom skolan hört talas om modellerna lesson study och learning study. Ofta presenteras dessa som framgångsmodeller för att utveckla undervisningen och dess innehåll. I min studie granskar jag denna ståndpunkt genom att belysa modellernas ingående delar utifrån såväl aktuell skolforskning som uppfattningar hos deltagare i ett nyligen genomfört projekt i Stockholms stad. Syftet har varit att undersöka skilda uppfattningar som dessa deltagare har av aspekter inom lesson study/learningstudy som kan betraktas som betydelsefulla i skolors förändringsprocess samt deltagarnas uppfattningar av möjligheter och hinder för att denna process ska kunna initieras och upprätthållas. Mitt intresse har också varit att undersöka om det finns skilda uppfattningar på gruppnivå, vilket gjorde att jag genomförde intervjuer med de handledande lärarna, skolledare och kommunens ansvariga. Min undersökning har gjorts med hjälp av en fenomenografisk ansats och analys.

Resultaten visar att handledarna framhåller betydelsen av de kollegiala samtalen, som med fokus på undervisningsinnehåll har möjligheter att leda till såväl ett ökat meningsinnehåll i professionen som till mer kvalificerad undervisning och därmed ökade möjligheter för elever att lära. Man anser att det är modellernas struktur som möjliggör samtals kvaliteten och man har uppfattningen att elevernas delaktighet i processen är unik för dessa modeller. Även skolledarna uppfattar de kollegiala samtalen som en bärande del i modellerna, framför allt menar man att lärarna får syn på, och därmed kan tänkas förbättra, sin egen undervisning. På den kommunala nivån betraktar man möjligheterna till ämnesfördjupning för de deltagande lärarna som en väsentlig aspekt eftersom man uppfattar lärares goda ämneskunskaper som nödvändiga för förbättrade elevresultat. Frivilligheten att delta i en lesson study eller learning study, både för enskilda lärare och för skolor, framhålls på alla nivåer som en förutsättning för dessa modellers möjligheter till implementering och institutionalisering.

Nyckelord

Skolutveckling, kompetensutveckling, lesson study, learning study, fenomenografi

Förord

En grundmurad uppfattning av att det akademiska inte skulle vara något för mig har under denna studie fallit ut i en uppfattning om det motsatta.

Tack Gabriella som starkt bidragit till detta med din uppmuntran och dina besvärliga frågeställningar som fått hjärnan att gå på högvarv!

Tack alla informanter för att ni med stor generositet delat med er av era lesson study/learning study-erfarenheter – en förutsättning för själva uppsatsen!

Kärrtorp 2010-05-03

Karin André

| | |
|---|-----------|
| 1. Bakgrund och syfte..... | 3 |
| 1.1 Inledning | 3 |
| 1.2 Lesson study | 3 |
| 1.3 Learning study | 4 |
| 1.4 Utbildningsförvaltningens projekt..... | 6 |
| 1.5 Uppsatsens disposition | 7 |
| 1.6 Syfte och problem..... | 7 |
| 2. Lesson study och learning study i ett skolutvecklingsperspektiv.. | 9 |
| 2.1 Skolutveckling | 9 |
| 2.2 Gynnsamma faktorer för skolutveckling | 11 |
| 2.3 Implementering av utvecklingsmodeller..... | 13 |
| 3. Metod..... | 15 |
| 3.1 Forskningsansats | 15 |
| 3.2 Databesamling | 16 |
| 3.3 Urval och genomförande..... | 17 |
| 3.4 Analys av data..... | 20 |
| 3.5 Tillförlitlighet/giltighet | 21 |
| 3.6 Etiska överväganden..... | 21 |
| 4. Fenomenet lesson study/learning study | 23 |
| 4.1 Kollegiala samtal med fokus på undervisningens innehåll..... | 24 |
| 4.2 Personlig och professionell utveckling..... | 26 |
| 4.3 Kunskapsuppdraget i fokus | 28 |
| 4.4 Elevers delaktighet | 29 |
| 5. Implementeringsansatsen lesson study/learning study..... | 32 |
| 5.1 Drivande skolledare och villiga lärare | 33 |
| 5.2 Kommunalt utvecklingsstöd | 35 |
| 5.3 Modellens inneboende kraft..... | 38 |
| 6. Diskussion..... | 42 |
| 6.1 Min metod | 42 |
| 6.2 Mina resultat i ett skolutvecklingsperspektiv..... | 43 |
| 6.3 Slutord | 48 |
| Referenser | 50 |
| Bilaga 1 | 52 |

1. Bakgrund och syfte

1.1 Inledning

2008-09 deltog jag i ett matematikprojekt (av många deltagare kallat "Röda tråden") inom Stockholms stads utbildningsförvaltning vars syfte var att ta fram inspirationsfilmer där man med hjälp av laborativt material och/eller IT skulle introducera begrepp inom olika matematiska områden. I processen med att ta fram dessa lektionssekvenser använde vi oss av den japanska modellen lesson study. För mig blev det på flera sätt ett återvändande till de lustfyllda, kreativa pedagogiska samtal jag och mina kollegor förde under mina första tio år som lärare. Då fanns såväl tid som kompetens att diskutera hur vi i vår undervisning skulle kunna möta, utmana och utveckla elevernas lärande. Inspirerad av boken "The teaching gap", där de amerikanska forskarna James W. Stigler och James Hiebert redovisar resultaten från studier som jämför undervisningen i framför allt USA och Japan, och våra egna lesson studies gick jag sedan parallellt med projektets andra del kursen "Learning study" på Stockholms universitet våren 2009. När utbildningsförvaltningen inför hösten 2009 efterfrågade handledare i ett nytt projekt som gällde att implementera modellen Lesson study i Stockholms skolor tackade jag med glädje ja när jag av min skola blev tillfrågad att delta. För mig har det varit tydligt att såväl lesson study som learning study har potential att kunna bli kraftfulla verktyg i skolans utveckling både när det gäller elevers lärande och lärares lärande om elevers lärande. Men är det så? Är det förutfattade åsikter präglade av min entusiasm? På matematikbiennalen i januari ansvarade jag och en kollega för en idéutställning som presenterade projektet "Röda tråden". Vi mötte många intresserade och positiva lärare, men också en till learning study mycket kritisk lärare. Hon deltog nu i en studie beordrad av sin skolledning. Det fick mig att fundera över hur lesson study/learning study uppfattas av lärare och skolledare och på vilket sätt modellen initieras och implementeras på skolorna.

Min egen entusiasm, som förefaller delas av ganska många på olika nivåer, parat med funderingar kring eventuella "faror" med implementeringen av lesson study/learning study som en skolutvecklingsmodell leder mig fram till själva syftet med denna uppsats, att i någon mån undersöka lesson study/learning study som skolutvecklingsmodell.

Vad är då en lesson study och/eller en learning study? Innan jag går vidare med att beskriva mitt syfte och utveckla mina forskningsfrågor vill jag kort presentera dessa modeller och även förklara innehållet i de nämnda projekten inom Stockholms stads utbildningsförvaltning.

1.2 Lesson study

Lesson study som modell används utbrett i Japan och Kina sedan mer än femtio år. I korthet går modellen ut på att ett lärarlag gemensamt planerar en lektion, ofta utifrån någonting som eleverna brukar ha svårigheter med. En i lärarlaget genomför den planerade lektionen i en elevgrupp. Lektionen filmas och/eller observeras av de övriga. Därefter analyseras lektionen av lärarlaget för att se vad som fungerat och vad som kan förbättras. En av de nyckelfrågor man ställer sig är: "Hur kan vi se att eleverna har förstått det som avsågs?" Utifrån resultatet av

analysen av den första lektionen planeras nu den andra som sedan genomförs i en ny elevgrupp av antingen samma lärare eller en annan i lärarlaget. Övriga filmer och observerar. Så följer analys av lektion två, planering av den tredje, genomförande av denna i ny elevgrupp och eventuellt ytterligare lektioner. I Japan och Kina bjuds andra lärare in till den sista lektionen och ibland kan det t.o.m. vara fler observatörer än elever. Därefter förs diskussioner bland alla de observerande lärarna. Det betraktas som ett sätt att öka lärarnas kunskap även om de inte direkt varit medplanerare i studien. Man skriver också noggranna rapporter på varje lesson study och dessa finns att tillgå för andra lärare och kan fungera som en utgångspunkt för såväl nya studier som den vardagliga undervisningen. I Japan och Kina ses lesson study som en kontinuerlig fortbildning av lärarna för att ständigt höja undervisningens kvalitet och därmed förbättra elevernas möjligheter att lära.

Modellen gjordes känd i västvärlden bland annat genom James W. Stigler och James Hiebert, som beskrev den i sin bok *The teaching gap* (1999). Ett antal forskare jämförde matematikundervisningen i årskurs åtta utifrån filmade lektioner i USA, Tyskland och Japan. Utifrån sina analyser strävade man efter att förstå skillnader såväl inom som mellan länder. Man fann att skillnaderna mellan länderna var större än skillnaderna inom varje land och man konstaterade också att undervisning är kulturellt betingad.

1.3 Learning study

Ference Marton har tillsammans med forskare i Sverige och Hongkong inspirerats av lesson study och utvecklat denna grundmodell till det som betecknas learning study. Det som dessa forskare saknade i en lesson study var i första hand en teori kring själva lärandet, hur undervisningens innehåll kan synliggöras. Den teori, variationsteorin, som de använder sig av, och själva utvecklat ur fenomenografin (3.1), handlar om hur lärarna i undervisningen med hjälp av variation, urskiljning och beaktande av kritiska aspekter kan möjliggöra för eleverna att lära sig det avsedda (ett lärandeobjekt). Ibland kallas learning study för en fusion av lesson study och design experiment. Avsikten med design experiment är enligt Paul Cobb m.fl. (2003 s.10) att utveckla teorier om lärandeprocesser och samtidigt utveckla möjligheterna att stödja detta lärande genom att designa ett undervisningsområde/en undervisningssekvens. Ett design experiment ska både utveckla lärandeteorier och förfina praktiken och dessa aspekter stämmer även in på syftet med en learning study där variationsteorin används för att just ”förfina”, förbättra, undervisningen.

I en learning study, men inte nödvändigtvis i en lesson study, använder man sig alltid av någon form av diagnos eller förtest som ett hjälpmedel inför lektionsplaneringen för att söka förstå områdets kritiska aspekter för den aktuella elevgruppen. Det innebär att man analyserar vilka avgörande aspekter av lärandeobjektet som behöver synliggöras för eleverna för att dessa ska ges så goda förutsättningar som möjligt att lära, eller att erfara som är variationsteoretikernas definition på lärande (jmf 2.1.3 och 3.1.1). Förtestet används också som en måttstock att jämföra med när man följer upp den aktuella lektionen med ett liknande test (och ofta även ett fördröjt eftertest några veckor senare), ett sätt att mäta lektionens effekt.

Ytterligare en skillnad är att det ofta varit forskare knutna till en learning study, vilket har sitt ursprung i ett intresse att undersöka effekten av learning study både i elevgruppen och bland lärarna. I praktiken verkar det nu som att även många learning studies genomförs utan en

forskare direkt knuten till gruppen (bl.a. utifrån presenterade studier på en learning study-konferens i Göteborg, 2010-01-18).

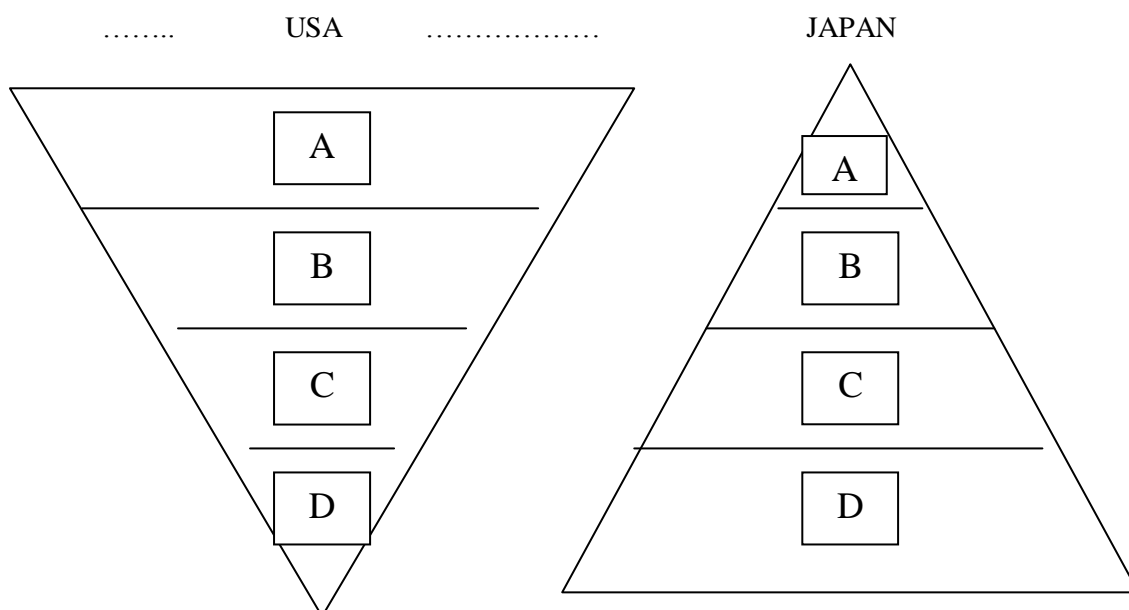
1.3.1 Lesson study/learning study och Lpo 94

En skola och en undervisning som gynnar alla elever är en grundläggande rättighet som skrivs fram i den svenska läroplanen. I det första kapitlet om skolans värdegrund och uppdrag (Lpo 94 s.5-7) beskrivs skolans uppdrag som att främja lärande och att stimulera individen att inhämta kunskaper samt att i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar. Lesson study och learning study kan därmed sägas ingå i skolans undervisningsuppdrag, ett uppdrag som i Lpo betonar hur undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov, att det är varje elevs rättighet att i skolan ”få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (a.a. s.7) Även i det andra kapitlet, som behandlar mål och riktlinjer, betonas att alla de 16 övergripande s.k. uppnåendemålen (a.a. s.10) gäller **alla** elever. I riktlinjerna framhålls att läraren **skall** utgå från den enskilde elevens behov, förutsättningar, erfarenhet och tänkande i sin organisering av undervisningen (mina betoningar). Eleven ska bl.a. av läraren få möjlighet till ämnesfördjupning, överblick och sammanhang.

Det yttersta syftet med både en lesson study och en learning study är att öka alla elevers möjlighet att lära genom att förbättra undervisningen. Därför fokuserar man på undervisningens innehåll, alltså **vad** eleven ska lära sig och hur undervisningen ska läggas upp för att möjliggöra detta lärande för alla. Det kan bl.a. innebära att betrakta undervisning och lärande ur ett elevperspektiv: ”What does it take to learn something from the point of view of the learners?” (Runesson, 2008, s.154). Det innebär också att fokus flyttas från att elever ”inte hänger med” eller ”ligger efter” till en diskussion kring hur vi lärare konkret kan förändra undervisningen för att eleverna ska kunna lära sig det avsedda. Detta synsätt leder till att man betraktar, och i undervisningen använder sig av, elevernas olikheter som en tillgång och inte som ett pedagogiskt problem (Gustavsson 2008, s. 34) eller som det uttrycks i boken *The Teaching Gap* om den japanska undervisningen och modellen lesson study: ”Individual differences are beneficial for the class because they produce a range of ideas and solution methods that provide the material for students’ discussion and reflection.” (Stigler & Hiebert, 1999, s. 94).

1.3.2 En japansk modell i svensk skola?

I olika internationella undersökningar uppvisar de japanska eleverna generellt högre resultat än de svenska. Det kan finnas fler skäl till detta. Japan är ett land där eleverna har längre skoldagar än sina svenska kamrater och de lägger ner betydligt fler timmar på läxläsning. Samtidigt är det också ett land där lärarna arbetar under andra förutsättningar än de svenska. Enligt Per Olov Bentley (föreläsning 2009-03-24, Globala gymnasiet, Stockholm) har lärarna ungefär tolv timmars undervisning i veckan, matematiken är schemalagd på förmiddagarna och lärarna har fler timmar för planering av sina lektioner. De japanska lärarna prioriterar sina uppgifter annorlunda än de amerikanska hävdar Catherine C. Lewis (2002, s.9) och illustrerar skillnaden i tid som de japanska och amerikanska lärarna lägger ner på sina uppgifter ungefär som i denna bild:



A Find or write curriculum. Try to align it with standards (local, state, national). Develop local frameworks and articulation across grades. [läroplansarbete, mål- och kriterie-diskussioner; *min översättning.*]

B Plan lessons individually. [Individuell lektionsplanering; *min översättning.*]

C Plan lessons collaboratively. [Gemensam lektionsplanering; *min översättning.*]

D Watch and discuss each other's classroom lessons.) [Observera och diskutera varandras lektioner; *min översättning.*]

Min studie kommer inte att påvisa skillnader mellan skolor och undervisning i USA och Sverige, för dessa finns givetvis. Ändå tror jag att man utan vidare kan påstå att när det gäller hur vi lärare disponerar vår tid i Sverige så liknar vår tidsanvändning mer den amerikanska än den japanska. Bilden kan ge en tankeställare inför kommande kapitel som diskuterar skolutveckling och även inför studien i sin helhet med tanke på att den undersökta modellen lesson study/learning study har sitt ursprung i de japanska och kinesiska skolorna.

1.4 Utbildningsförvaltningens projekt

1.4.1 "Den röda tråden"

Det kan vara på sin plats att kort presentera utbildningsförvaltningens tidigare projekt eftersom flera av handledarna i sina intervjuer relaterar till detta. Projektet 2008-2009 hade syftet att ta fram inspirationsfilmer där man med hjälp av laborativt material och/eller IT introducerar några centrala begrepp inom de tre matematiska områdena bråk, geometri och ekvationer. Det var ett progressionsprojekt där tre-fyra lärare från vardera förskolan, grundskolans tre "stadier" samt gymnasiet möttes tillsammans med utbildningsförvaltningens egna expertlärare i matematik och den matematiska experten/rådgivaren Torbjörn Tambour, från Stockholms universitet, för att diskutera det matematiska innehållet och utveckla den "röda tråden" i undervisningen. I arbetet med att ta fram inspirationsfilmerna använde sig de fem olika åldersgrupperna av modellen lesson study. Utbildningsförvaltningens expertlärare fungerade som handledare i grupperna. Filmerna ligger ute på nätet tillgängliga för alla (<http://tuben.edu.stockholm.se/blogg>).

1.4.2 Lesson study

I maj 2009 gick utbildningsförvaltningen i Stockholms stad ut med ett erbjudande till alla stadens skolor om att under hösten samma år delta i ett projekt med syftet ”att få till stånd ett långsiktigt utvecklingsarbete inom matematik och no där lesson study används som metod.” Ansvariga för projektet var Mait Adegård och Kicki Berg. Utbildningsförvaltningen erbjöd utbildning för handledarna under två dagar samt ytterligare två träffar med handledarnas handledare, Tuula Maunula från Öjersjöskolan i Partille. Deltagande skolor erhöll 20 000 kronor var för att täcka t.ex. nedsättning i undervisningstid för handledare och/eller vikarier vid behov. Man informerade även om att en lesson study omfattar omkring tio träffar à 2,5-3 timmar. Skolorna själva skulle ansvara för filminspelning, löpande dokumentation, information till deltagande elever och föräldrar, sammanställning av rapport och utvärdering av arbetet samt skapa tidsutrymme för lärarna att genomföra arbetet.

Åtta skolor deltog i projektet, sex handledare fanns på de egna skolorna, två handledare ledde studier på andra skolor. Av de åtta studierna är sex i matematik, ett i no och ett i so. Studierna har genomförts på alla grundskolans ”stadier”. De flesta skolor har genomfört lesson studies. Två skolor har genomfört varsin learning study. Inslag av learning study finns i några av höstens lesson studies som t.ex. att eleverna har testats både före och efter den planerade lektionen.

1.5 Uppsatsens disposition

I nästa kapitel kommer jag att placera in modellerna lesson study och learning study i ett skolutvecklingsperspektiv. Med hjälp av aktuell skolforskning belyser jag olika aspekter av lesson study/learning study. I det tredje kapitlet redogör jag för den metod jag valt, kvalitativa halvstrukturella intervjuer och den fenomenografiska forskningsansatsen med vars hjälp jag analyserat mina data. De fjärde och femte kapitlen innehåller studiens resultat presenterade utifrån mina två forskningsfrågor och i det sista kapitlet diskuterar jag resultat och analysmetoder samt blickar framåt mot eventuella nya forskningsfrågor

1.6 Syfte och problem

Stockholm stad, utbildningsförvaltningen, genomförde under hösten 2009 ett projekt för att påbörja en implementering av modellen lesson study i Stockholms skolor. Syftet med min studie är att följa upp detta projekt genom att undersöka deltagarnas uppfattningar om vilka förändringsprocesser i skolorna som själva modellerna lesson study och learning study kan bidra till. Genom att undersöka detta vill jag få en fördjupad förståelse av vad som kan tänkas krävas för att en förändringsprocess ska kunna initieras och upprätthållas. Jag är också intresserad av att undersöka om det finns skilda uppfattningar på gruppnivå hos deltagarna. Med nivå avser jag handledarnivå, skollärdarnivå och kommunal nivå.

Utifrån mitt syfte ställer jag följande forskningsfrågor:

- **Vilka aspekter inom lesson study/learning study uppfattar deltagande handledare, deltagande skollärdare och kommunens projektansvariga som betydelsefulla i en förändringsprocess inom skolan?** Jag vill alltså undersöka vilka uppfattningar som

kan finnas om själva LS som skolutvecklingsmodell och vad i just LS, vilka aspekter inom LS, som i så fall gör modellen till ett användbart verktyg.

- **Vilka uppfattningar om möjligheter och hinder för att en förändringsprocess som lesson study/learning study ska kunna upprätthållas finns hos projektets deltagare?** Jag vill, utifrån skolornas deltagande i höstens projekt, undersöka vilka förutsättningar deltagarna i projektet upplever som väsentliga för att få till stånd en förändring på lång sikt och hur de placerar in modellen lesson study/learning study i denna förändringsprocess? Jag är nyfiken på såväl handledarnas som rektorernas och projektansvarigas uppfattningar om detta projekt redan har bidragit till förändringar på skolorna och i så fall vilken typ av förändringar man tycker sig kunna se.

Med utgångspunkt i forskningsfrågorna formulerade jag mina intervjufrågor som inleddes med hur det egna intresset för lesson study/learning study hade väckts och valet att bli handledare i höstens implementeringsprojekt. Därefter kom intervjuerna att handla om förändringar som man uppfattat kommit till stånd och den egna synen på vilka aspekter som upplevs som viktiga i lesson study/learning study. Jag frågade också om förutsättningar för att genomföra lesson study/learning study och när det gäller intervjuerna med lärarna bad jag dem reflektera över om de tagit med sig något från sitt eget deltagande, både som deltagare och som handledare i en lesson study/learning study, till sin vardagliga verksamhet i sin undervisning. Den egna rollen som handledare, skolledare eller projektansvariga i detta och eventuellt liknande utvecklingsprojekt ville jag också få belyst under intervjuerna.

2. Lesson study och learning study i ett skolutvecklingsperspektiv

Syftet med min uppsats är att undersöka vilka förändringsprocesser i skolorna som modellerna lesson study/learning study kan tänkas bidra till och vad de intervjuade anser utgöra förutsättningar för att en förändringsprocess ska initieras och/eller upprätthållas. I detta kapitel kommer jag att placera in dessa modeller i ett skolutvecklingsperspektiv. Jag belyser aspekter som enligt aktuell skolforskning betraktas som betydelsefulla i en förändringsprocess.

I bakgrunden beskrev jag kort skillnaden mellan de båda modellerna. Eftersom syftet med min studie inte är att jämföra dessa modeller kommer jag i fortsättningen att för det mesta skriva samman dessa som lesson study/learning study. I de fall det handlar om åtskillnad och/eller jämförelse särskriver jag begreppen.

2.1 Skolutveckling

2.1.1 Skolutveckling – en definition

Med begreppet skolutveckling verkar forskare vara överens om att det handlar om en förändring som ska leda till något ”bättre”, förändringen tar avsats i något och det finns ett mål (Carlgren & Hörnqvist 1999, Berg & Scherp 2003 m.fl.). Begreppet skolförbättring används av några forskare (Blossing 2000), med, som jag uppfattar det, samma innebörd. Nationalencyklopedin förklarar på liknande sätt hur utveckling handlar om en förändring som förutsätter ett ändamål och att ”utvecklingen sker från ett lägre och mer odifferentierat tillstånd till ett högre, bättre och mer differentierat” (2010-04-17, www.ne.se). Idealt sätt har skolutveckling visserligen ett startdatum, men eftersom det handlar om en ständigt pågående förbättringsprocess så finns inget slutdatum utan den aktuella skolutvecklingen förväntas bli en integrerad del i skolans/skolornas vardagsarbete (Berg & Scherp s. 2003, s.20). Detta syfte uttrycks också tydligt i utbildningsförvaltningens projekt hösten 2009 i skrivningen att man vill få till stånd ett långsiktigt utvecklingsarbete. I själva modellen lesson study som den praktiseras i t.ex. Japan och Kina ligger också den långsiktiga förbättringsprocessen, modellen är väl integrerad i såväl lärarutbildning som i skolorna.

2.1.2 Skolutvecklingskategorier

Flera ansatser att kategorisera skolutveckling utifrån olika forskares perspektiv finns i det stora utbudet av böcker och rapporter inom området. Myndigheten för skolutveckling gav 2003 ut kunskapsöversikten ”Skolutvecklingens många ansikten” (red. Berg & Scherp) i syfte att bidra med systematiserad kunskap som direkt ska kunna användas ”i skolans vardagsnära skolutveckling” (a.a. s.7). De fem perspektiv som lyfts fram i varsitt kapitel är:

- **Skolutveckling som en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation**, i boken företrädd av Hans Åke Scherp, som menar att varaktig skolutveckling tar sin utgångspunkt i lärarnas vardagsproblem och i lärarnas förståelse av sitt uppdrag. Lärarnas gemensamma reflektioner i något man benämner som ”lärande” samtal är verktyget i förändringsprocessen.
- **Skolutveckling som frirumserövrande**. I Gunnar Bergs perspektiv handlar skolutveckling om att upptäcka och utnyttja det frirum som finns mellan de gränser som sätts av skolans interna kulturer och de som sätts av de skrivna och oskrivna uppdrag som skolan som institution bär.
- **Skolförbättring som förändring av lokala organisationer**. Ulf Blossings perspektiv innebär bl.a. att undersöka hur skolor använder kunskaper om sin infrastruktur för att åstadkomma förbättringar.
- **Skolutveckling som utveckling av framgångsrika skolor**. Lennart Grosin menar att effektiva skolor uppnås bl.a. genom tydliga mål, formulerade av instanser ovanför den enskilda skolan, kontroll av måluppfyllelse och återkommande utvärderingar. Målen som sätts baseras på forskning av vad som utmärker framgångsrika skolor. I detta synes skolans lednings- och styrningsstrategier inta en central roll.
- **Skolutveckling som förändring av arbetsrelationer**. Bokens sista perspektiv representeras av Kjell Granström som i sina studier framför allt uppmärksammar socialpsykologiska relationer mellan grupper och individer och hur dessa kan förbättras.

De fem forskarna har således olika syn på vilka faktorer de menar är särskilt viktiga för skolutvecklingsprocessen. De delar dock den gemensamma ståndpunkten att elevernas lärmiljö är avgörande för deras prestationer. Om man med den utgångspunkten ska stötta eleverna i deras lärande och utveckling innebär det med nödvändighet förändringar i lärmiljön. I bokens förord (a.a. s.7) beskrivs skolutveckling som att bygga upp kunskap om dessa lärprocesser.

2.1.3 Lärares lärande och en lärande organisation

Med ovanstående kategorisering placerar jag in lesson study/learning study inom det första perspektivet. Lesson study/learning study har tydligt fokus på både elevens lärande och lärares förståelse av elevens lärprocesser. Scherp (2003) menar att skolutveckling ur ett lärarperspektiv är problembaserad, det handlar om att hitta lösningar på problem i undervisningssituationen, vilket väl stämmer överens med att man i en lesson study/learning study undersöker lärandeobjektets kritiska aspekter i den aktuella elevgruppen och strävar efter att i undervisningen beakta dessa för att möjliggöra för eleverna att lära.

Att skolans uppdrag är att främja elevernas lärande och kunskapsutveckling samt att skolan ska erbjuda en god miljö för utveckling och lärande står skrivet i läroplanen, liksom att skolan ska stimulera varje elev att bilda sig. En definition av vad som menas med lärande enligt läroplanen är inte entydig. Fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet är ingredienser i kunskapsbegreppet (Lpo 94 s.6) samtidigt som man betonar vikten av kontinuerliga lokala diskussioner kring innebörden i detta begrepp. I läroplanen är **utveckling** ett mer frekvent ord än lärande.

Ingrid Carlgren och Ference Marton skriver i *Lärare av i morgon* (2003, s.129) att ”lärande har i en fundamental mening att göra med att lära sig förstå, lära sig uppfatta, lära sig erfara världen omkring oss”, att erfara innebär att kunna urskilja, se delar och helheter, olika aspekter och

relationer (jmf 3.1.1). Jag ser detta erfارande som en djupare förståelse eller kanske snarare som ett nytt sätt att förstå något (ett fenomen) på.

Ulf Blossing relaterar i sin avhandling *Praktiserad skolförbättring* (2000 s.11) till tidigare skolforskning som, enligt Blossing, visar på att lärande på klassrumsnivå har två-tre gånger större påverkan på elevernas resultat än vad lärandet på skolnivå har, han menar att intresset har ökat för "lärarnas undervisningsbeteende och klassrumsarbete". Detta överensstämmer med ett av resultaten i den nyligen publicerade forskningsöversikten *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* (Skolverket 2009) som framhåller läraren som den enskilt tydligaste framgångsfaktorn för elevers lärande. I det perspektivet kan en modell som lesson study/learning study med sitt fokus på såväl elevers som lärares lärande vara intressant att satsa på för både enskilda skolor och kommuner.

Lesson study/learning study är en modell som kan placeras in inom ramen för aktionsforskning (Ulla Runesson, Göteborg konferens 2010-01-18). Aktionsforskning har enligt Karin Rönnerman (2009-02-16, webb-föreläsning) fyra syften: att utveckla den egna praktiken, att utveckla förståelsen av den egna praktiken, att utveckla förståelsen av de sammanhang praktiken ingår i samt att utveckla en reflektion tillsammans med andra lärare.

2.2 Gynnsamma faktorer för skolutveckling

2.2.1 Lärarna och den egna erfarenheten

Erfarenheter och utvärderingar från olika skolutvecklingsprojekt visar att, för en gynnsam utveckling, måste lärarna vara de viktigaste aktörerna (Carlgrén & Hörnqvist 1999, s.15) och projektet måste utgå från både lärarerfarenhet och skolans verksamhet. Här passar både lesson study och learning study in i och med att modellerna förutsätter lärarnas gemensamma diskussioner utifrån sin egen undervisning.

Erfarenheter av lärares lärande har en lång historia och Ulf Blossing säger sig tillämpa Deweys tankegångar om lärande när han i sin avhandling skriver (Blossing 2000, s.22):

Lärare behöver lära om sitt yrkesutövande genom att ta sin utgångspunkt i nuet och problematisera händelserna tillsammans med kolleger. De behöver samarbeta med andra lärare för att ta reda på hur de har förhållit sig till och löst liknande problem och de behöver i samma ärende göra besök i den rikhaltiga erfarenhetsbank som den pedagogiska litteraturen utgör. I samarbete med andra behöver de likaså göra konsekvensanalyser av föreslagna åtgärder innan utvecklingsplaner upprättas och genomförs.

I sin forskning har Scherp (2002, refererad av Scherp 2003 s.37) visat att både lärare själva och skolledare anger erfarenhetslärandet som den viktigaste påverkansfaktorn på deras egen undervisning respektive sätt att leda. När lärarna märker att gamla arbetssätt inte fungerar på dagens elevgrupper beskriver man det som att "eleverna blivit annorlunda" vilket medför att man förändrar sitt arbetssätt (a.a. s.36). Ett annat sätt att förhålla sig till föreställningen om "de annorlunda eleverna" och en förändring av arbetssätt skulle kunna vara att som i en lesson study fokusera på själva undervisningen och lärandeobjektet för att se vad i undervisningen som måste lyftas fram för att eleverna (även om de blivit "annorlunda") ska ges möjlighet att lära. Att förändra ett arbetssätt kan utgöra svaret på frågan "hur ska vi möta de 'annorlunda' eleverna?"

medan en förändring i undervisningsinnehållets framställning mer svarar på frågan ”med vad ska vi möta de ’annorlunda’ eleverna?”

2.2.2 Utmanande möten och diskussioner

Scherp (2003 s.39) problematiserar erfarenhetslärandet och menar att det kan ha en konserverande effekt eftersom vi har en tendens att uppmärksamma det som stämmer med våra gamla föreställningar. James Stigler och James Hiebert förklarar i sin bok *The teaching gap* (1999, kap 7) samma fenomen med att betrakta skolan som ett kulturellt system och att det just därför är så svårföränderligt. De hävdar att det finns flera studier som visar att när lärarna ska implementera nya forskningsrön har de en tendens att modifiera det nya för att passa i det gamla systemet så att egentligen ingenting i grunden förändras (a.a. s. 98). För att undanröja den risken framhåller Scherp behovet av utmanande möten där olika perspektiv kan mötas. Dessa möten är en av förutsättningarna i framför allt en learning study genomförd tillsammans med forskare. Även en lesson study där tre eller fler lärare tillsammans med en handledare kritiskt granskar den egna undervisningen och egna förgivettaganden kan erbjuda möjligheter till perspektivbyten och mer långsiktiga förändringar.

I antologin *Handledning i pedagogiskt arbete* (Kroksmark & Åberg m.fl. 2007) betonar flera av författarna handledarnas roll i ett förändringsarbete. Rönnerman (a.a. s.108) betraktar handledning som drivkraften i aktionsforskning och menar att handledning i grupp möjliggör kollegialt kunskapande. För att utveckla ny kunskap, nytt lärande, behövs distans och därför är handledarens roll väsentlig. Handledaren kan med ett utifrån-perspektiv och utmanande frågeställningar bidra till gruppmedlemmarnas möjlighet att få syn på och ifrågasätta sina förgivettaganden och i de gemensamma diskussionerna kan ny kunskap erövrats,

Det är genom dessa pedagogiska diskussioner vad gäller planering, observation, analys och förändring av en enskild lektion som lärarna i en lesson study/learning study kan öka sin förståelse för både själva lärandeobjektet och elevernas läroprocesser. Det är kompetensutveckling för lärarna i den betydelse som Scherp (2003) menar att Sandberg och Targama lägger i begreppet när de formulerar sig om kompetensutveckling som ”ytterst en fråga om att förändra sin rådande förståelse av arbetet till en som är kvalitativt sett bättre” (1998, i a.a. s.44). Scherp själv beskriver det som en förändrad förståelse av själva uppdraget eller hur uppdraget ska förverkligas. Michael G. Fullan och Suzanne Stiegelbauer gör i sin omfattande studie *The new meaning of educational change* (1991, s.77), enligt min mening, en bredare analys när de skriver att verkliga förändringar, som leder till bestående förbättringar, innebär förändringar i tankesätt, beteenden, skicklighet och övertygelser. De hävdar, utifrån analyser av flera skolutvecklingsprojekt, att denna förändring, denna djupare förståelse, kräver interaktion och att kvalitén i dessa samarbetsrelationer är relaterad till kvalitén i förändringarna. I min översättning säger de ungefär så här:

Kollegialitet, öppen kommunikation, tillit, stöd och hjälp, att lära på jobbet, att få resultat och att uppleva arbetstillfredsställelse och moral är nära korrelerade (a.a. s.77).

Flera forskare (t.ex. Scherp 2003, s.44, Carlgren & Hörnqvist 1999, s. 76, Folkesson 2003, s.93) betonar dialogen och samtalet som det väsentligaste utvecklingsverktyget. Det är något av dialogens roll att just sätta sig in i någon annans förståelse, att se med andra ”ögon” och ifrågasätta det man hittills tagit för givet. I en lesson study/learning study prövar man i lärarsamtalen såväl elevers föreställningar som sina egna och kollegors, vilket innebär möjligheter till ny förståelse, till lärande.

Den beskrivning som ges av de kollegiala samtalen i en lesson study/learning study skulle också kunna benämnas som reflektion, en gemensam reflektion, med de innebörder som Mikael Alexandersson (1999 s.24) lägger i begreppet: tänka, problematisera, skapa egen insikt och förståelse, förstå mening, upptäcka sig själv och tänka kritiskt. När Alexandersson diskuterar den professionella och kollegiala reflektionen handlar denna även om att man utvecklar sitt gemensamma språk, sitt yrkesspråk. Man förfinar sina begrepp, skapar nya och fyller både nya och gamla med en gemensam förståelse för innehållet. Språket betraktas som centralt för att utveckla sin yrkeskunskap. Med hänvisning till Dewey menar Alexandersson (1933, i a.a. s.28-29) att begrepp är själva grunden för att kunna förstå sin tillvaro och skapa mening. Kännetecknande för en learning study är enligt Ulla Runesson (Göteborg konferens 2010-01-18) bl.a. att det är en kollektiv kunskapande process som tillför något till lärares yrkeskunskap bl.a. genom att man i de variationsteoretiska diskussionerna utvecklar ett gemensamt språk.

2.2.3 Skolledarna och tiden

Ingrid Carlgren och Berit Hörnqvist (1999 s.74-75) tar i sin utvärdering av olika skolprojekt upp ytterligare två förutsättningar (varav den andra eventuellt kan ses som en följd av den första) för framgångsrik skolutveckling. Den första, menar de, rör skolledarnas helt avgörande roll för utvecklingsarbetet. Skolledaren är den som förankrar och skapar legitimitet i personalgruppen, skolledaren erbjuder möjligheter och förutsättningar, i vilka bl.a. den andra aspekten, tiden, kan tänkas ingå. Bristande tid beskrivs i alla studier som ett reellt problem (a.a.), ingen kunskapsutveckling med utgångspunkt i det dagliga arbetet sker om det ”saknas tid för kritisk reflektion tillsammans”, skriver t.ex. Alexandersson (1999 s.50). En drivande skolledning kan möjliggöra utvecklingsansatsen genom att prioritera och förändra vad lärarnas tid ska användas till. Under hela processen är skolledningens engagemang betydelsefullt, som uppmuntrare och eventuell problemlösare (Carlgren & Hörnqvist 1999 s.74). I de mest framgångsrika projekten, som Carlgren och Hörnqvist utvärderade, fanns en sådan engagerad skolledare tillsammans med drivande personal, ”eldsjälar”.

2.3 Implementering av utvecklingsmodeller

Som framgick av föregående avsnitt är förutsättningarna för en lyckad implementering beroende av flera faktorer: lärare som drivande utifrån sin verksamhet, kollegiala samtal med möjlighet till utmanande möten samt en stöttande skolledning som bl.a. ger tid till detta kollektiva reflekterande. Flera studier belyser svårigheter med implementering av nya metoder och modeller om dessa upplevs som pålagor komma uppifrån och saknar förankring i den egna verksamheten (Carlgren & Hörnqvist 1999). Det har också i utvärderingar visat sig finnas stora svårigheter med att sprida enskilda positiva projekt, ofta benämnda som ”goda exempel” eller ”pilotprojekt” (a.a. s.15-17), både inom en skola och mellan skolor. Detta skulle kunna visa på betydelsen av det egna deltagandet som en förutsättning för en reell implementering och institutionalisering.

Fullan & Stiegelbauer (1991, s.48) beskriver de olika faserna ett förändringsinitiativ genomgår innan initiativet leder till bestående förändring: initiering, implementering, fortsättning och resultat. Den totala tiden för denna process, från initiering till institutionalisering rör sig om tre-fem år vid måttligt komplexa förändringar och uppemot tio år för mer omfattande förändringar med större komplexitet. Med detta tidsperspektiv kan det i förstone synas naivt att jag redan nu vill undersöka eventuella resultat av höstens projekt (min andra forskningsfråga). Det handlar

dock inte om en utvärderande granskning utan en fenomenografisk undersökning av deltagarnas uppfattningar om villkoren för en implementering – och institutionalisering – av modellen lesson study/learning study.

I mitt sökande efter tidigare forskning vad gäller implementering av lesson study och/eller learning study har jag inte funnit några sådana studier. I litteratur som t.ex. *Lärande i skolan* (red. Mona Holmqvist 2006) och i avhandlingar om learning study (t.ex. Laila Gustavsson 2008, Anna Wernström 2009) finns belägg för att elever i olika genomförda studier uppnått djupare förståelse och uppvisat bättre resultat inom det givna lärandeobjektet. Det finns också presenterat en hel del (oftast positiva) uppfattningar från deltagande lärare. Jag har dock inte påträffat någon studie som belyser själva implementeringsansatsen, huruvida en genomförd lesson study eller learning study genererar fler studier på samma skola, och i så fall under vilka förutsättningar, eller en presentation av elevresultat i ett längre perspektiv. Det jag har tagit del av är elevresultat på Öjersjöskolan i Partille. Där har man genomfört minst en learning study varje termin under åtta år och kan visa på en markant förbättring vad gäller elevernas resultat i de nationella proven i matematik år 9 (presenterades av Öjersjöskolans lärare Tuula Maunula och Christine Echevarria på en föreläsning i Stockholm, Lilla Adolf Fredriks skola, 2009-04-02). Såväl kommun som skolledning och lärare relaterar resultatförbättringen till de i skolan kontinuerligt pågående learning studies, vilka hos lärarna lett till fördjupad kunskap om den egna undervisningen enligt föreläsarna.

En process i vilken man **lärt sig något nytt** – det är det som implementering innebär, enligt Fullan & Stiegelbauer (1991, s.85, deras betoningar) och en grund för nytt lärande är interaktionen. Med dessa ingredienser skulle man kunna se lesson study/learning study som en möjlig modell för ett långsiktigt utvecklings-/förbättringsarbete på skolorna.

Sammanfattning

Modellerna lesson study och learning study hör hemma inom den gren av skolutvecklingsforskningen som i första hand fokuserar på skolan som en lärande organisation där kompetensutveckling för lärare innebär lärande för både elever och lärare. Huvudsyftet med min studie är att undersöka uppfattningar av betydelsefulla aspekter inom lesson study/learning study i ett skolutvecklingsperspektiv. De delar som jag, utifrån ovanstående forskningsstudier, antar kan vara gynnsamma är att en lesson study/learning study tar sin utgångspunkt i lärarnas erfarenhet och verksamhet, vidare att lärarna har möjlighet att i gemensamma samtal diskutera och problematisera. I dessa diskussioner finns förutsättningar att successivt utveckla sitt yrkesspråk, förfina sina begrepp och skapa nya. Här tycks också finnas möjligheter till utmanande möten tillsammans med en handledare.

Det andra syftet med denna uppsats är att undersöka uppfattningar om förutsättningar för en långsiktig, bestående, förbättring av verksamheten. Här visar den forskning jag tagit del av - förutom att utgångspunkten bör ligga i verksamheten, de deltagandes egen erfarenhet och interaktionen dem emellan - på skolledarernas avgörande roll då de skapar villkoren, i form av legitimitet och tid, för ett utvecklingsprojekt. Bästa förutsättningar för en framgångsrik implementering tycks en kombination av initiativtagande, stöttande skolledare och drivande lärare utgöra. Utvecklingsprocessen där förändringar leder till bestående kvalitativa förbättringar tar tid. Och måste ges tid.

3. Metod

Här kommer jag kort att beskriva fenomenografin, som är den metod jag har använt för att analysera mina kvalitativa halvstrukturella intervjuer. Jag presenterar intervjupersonerna och intervjufrågorna samt redogör för själva genomförandet och databearbetningen. I slutet av kapitlet skriver jag om studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

3.1 Forskningsansats

3.1.1 Fenomenografi

Mina forskningsfrågor:

- **Vilka aspekter inom lesson study/learning study uppfattar deltagande handledare, deltagande skolledare och kommunens projektansvariga som betydelsefulla i en förändringsprocess inom skolan?**
- **Vilka uppfattningar om möjligheter och hinder för att en förändringsprocess som lesson study/learning study ska kunna upprätthållas finns hos projektets deltagare?**

är relevanta för en fenomenografisk studie eftersom jag i vid mening vill undersöka uppfattningar om det lärande som kan utvecklas genom ett deltagande i en lesson study/learning study. Fenomenografins intresseområde utgörs av ”lärande och förståelse i en pedagogisk miljö” skriver Ference Marton och Shirley Booth (2000 s.147). I fenomenografiska studier vill man fånga föreställningar om ett bestämt fenomen. Man vill förstå på vilka skilda sätt fenomenet framstår hos en grupp människor. Det är inte i första hand intressant **vem** som har en viss uppfattning utan man vill få fram vilka **olika** uppfattningar som existerar. Uppfattningarna kan finnas hos olika personer och/eller hos samma. Vanligtvis använder vi ordet uppfattning i betydelsen att ha en åsikt. När fenomenograferna beskriver vad de menar med uppfattningar är det tydligt att de avser något annat än åsikter. Michael Uljens (1989 s.10) gör ett försök att särskilja begreppen genom att skilja på uppfattning **av** något eller uppfattning **om** något. När man har en **uppfattning om** något menar Uljens att uppfattningen blivit en åsikt genom medveten reflektion och värdering. I en fenomenografisk studie riktas istället intresset mot **uppfattningar av** ett fenomen. Jag tyder det som att man har ambitionen att ”tränga bakom” det som sägs och/eller få syn på något underliggande.

Inom fenomenografin beskrivs lärande som ett erfalande och det lärande, de kunskaper, som forskaren söker är skilda sätt att erfara ett och samma fenomen. Lärande kännetecknas av förändring och beskrivs som en utökad förståelse av delar och helheter, inte så att man går från delarna till en helhet utan snarare från helheter till delar och från helheter till helheter (Marton & Booth 2000 s.10). Jag förstår detta som att sättet vi både närmar oss nytt erfalande och våra möjligheter till djupare förståelse och lärande har att göra med vår förförståelse av fenomenet eller situationen.

Ytterligare en aspekt för att möjliggöra detta erfalande, lärande, är vilka delar av fenomenet som uppenbaras. I undervisningssammanhang skulle vi diskutera detta i termer av vad som är möjligt för eleverna att lära av det vi avser att de ska lära (jämför med variationsteorin och

lärandeobjekt 1.3). Lärandet, erfandet, är möjligt genom urskiljning, att finna de kritiska aspekter som skiljer ut något från något annat. I en undervisningssituation är det läraren som genom att variera olika aspekter möjliggör för elever att lära sig. I min studie är det jag själv som måste finna variationer och skillnader som kan bidra till att jag upptäcker skilda sätt att erfara det studerade fenomenet (lesson study/learning study) det vill säga olika uppfattningar. I en fenomenografisk studie undersöks således andras erfarenheter i en strävan att hitta ”strukturen och meningen hos ett fenomen såsom det erfars, både i ett oreflekterat erfande och begreppsligt tänkande” skriver Marton & Booth (2000 s.153). I denna strävan handlar det om att söka variationer, att upptäcka kvalitativa skillnader i uppfattningarna, för att genom detta förstå fenomenets innebörd.

Fenomenet jag studerar i min uppsats är ”lesson study/learning study”. Jag intresserar mig för de intervjuades skilda uppfattningar om detta fenomen. Jag avser att göra en fenomenografisk studie och jag utnyttjar fenomenografiska metoder och begrepp.

3.1.2 Fenomenografiska begrepp

Uppfattningar förstår jag som begreppet beskrivs under första stycket i 3.1.1

Beskrivningskategorier är ett centralt begrepp inom fenomenografin och avser de slutliga kategorier som de funna uppfattningarna kan sorteras in i. Marton och Booth (2000 s.163) sätter upp tre kriterier för vilka egenskaper de använda beskrivningskategorierna bör ha:

- varje kategori måste säga något distinkt om ett särskilt sätt att erfara ett fenomen
- kategorierna måste ha en logisk relation till varandra; ofta, men inte nödvändigtvis, är den hierarkisk
- med hänsyn tagen till att den kritiska variationen i dataunderlaget ska vara synligt bör man använda så få kategorier som möjligt

Utfallsrummet utgörs av de använda beskrivningskategorierna och innehåller därmed de skilda sätt att erfara det studerade fenomenet som återfinns hos de intervjuade.

3.2 Datainsamling

Intervjuer utgör det vanligaste dataunderlaget inom fenomenografiska studier. Min huvudsakliga datainsamling består av kvalitativa halvstrukturerade intervjuer med de i projektet deltagande skolornas handledare, några av rektorerna samt projektansvariga på utbildningsförvaltningen. Jag har också läst igenom handledarnas rapporter för att sätta mig in i själva studien och lärandeobjektet så att jag var väl förberedd inför intervjuerna. Ett annat syfte med genomläsningarna var att undersöka om jag även i rapporterna kunde få syn på påståenden som speglar olika uppfattningar av modellen lesson study/learning study. Jag deltog även i den minikonferens som genomfördes 26 mars 2010 där deltagande skolor presenterade sina studier för varandra. I samband med presentationerna diskuterades såväl resultat som deltagande lärares synpunkter på sitt deltagande i en lesson study/learning study. Fem skolor av totalt åtta deltog i konferensen. Förutom handledare och lärare från dessa fem skolor närvarade tre av rektorerna samt utbildningsförvaltningens två projektansvariga.

3.3 Urval och genomförande

3.3.1 Intervjupersonerna och skolorna

I en kvalitativ studie sker ett medvetet val av intervjupersoner. Själva idén med en fenomenografisk studie är att få fatt på så många **olika** uppfattningar som möjligt (Larsson 1986 s.29). Mitt intresse har dessutom varit att undersöka om det kan finnas skillnader i uppfattningar på gruppnivå. För att få denna breda syn på såväl modellen lesson study/learning study som implementeringsprojektet valde jag att intervjua ett urval av alla deltagande aktörer. Det innebär att jag har gjort intervjuerna på tre nivåer: lärarnivå, rektorsnivå och kommunal nivå.

Åtta skolor och därmed åtta handledare (varav jag var en) deltog i projektet. Jag intervjuade de övriga sju handledarna i syfte att undersöka deras uppfattningar av lesson study/learning study som utvecklingsmodell och projektets utfall på de olika skolorna i min uppföljning av implementeringsansatsen.

Eftersom man i skolutvecklingssammanhang ofta betonar skolledarens roll i förändringsprocesser ville jag även samla synpunkter från de deltagande skolornas åtta rektorer/biträdande rektorer. Jag skickade en förfrågan till dessa och genomförde intervjuer med de fem som hade möjlighet att ställa upp.

Jag har också genomfört en intervju med de två projektansvariga på utbildningsförvaltningen.

Före mina intervjuer med handledarna genomförde jag en provintervju med en kollega på en annan skola. Hon var inte handledare i höstas men har deltagit aktivt i tre lesson studies under läsåret 2008-09 inom ramen för utbildningsförvaltningens projekt "Röda tråden" (1.4). Syftet med provintervjun var att pröva frågeställningarna och också få en möjlighet att diskutera dessa. Totalt har jag således fjorton intervjuer.

Av de intervjuade handledarna är sex kvinnor och en man, de är alla erfarna lärare med mellan tio och fyrtio års lärarerfarenhet. De intervjuade skolledarna är alla kvinnor med lång lärarerfarenhet, de flesta med en utbildning på 1970-talet. Fyra av de fem har också mer än tio års skolledarerfarenhet. Både bland handledarna och bland skolledarna finns de som vidareutbildat sig och har speciallärarutbildning och/eller magisterexamen. Handledarna har var och en erfarenhet av att ha medverkat i minst en lesson study eller learning study genom deltagande antingen i utbildningsförvaltningens projekt 2008-09 "Röda tråden" (1.4), universitetskursen "Learning study" eller inom en magisterutbildning. Skolorna som varit med i projektet är såväl innerstadsskolor som yttre stadsskolor, små enparallelliga skolor som flerparallelliga, skolor med klasser upp till år 6 som högstadieskolor samt skolor med alla grundskolans stadier.

3.3.2 Intervjuguide

Jag hade utarbetat en intervjuguide med ett antal frågeställningar. Flera av frågorna var gemensamma oavsett vem jag intervjuade, men några var specifika för handledarna respektive skolledarna och projektansvariga på utbildningsförvaltningen (bilaga 1).

Även om jag formulerat intervjufrågor så betraktade jag varje intervju som ett samtal där jag hade frågorna mer som stöd för att inte glömma bort någon infallsvinkel. Med det menar jag att jag inte ställde frågorna ordagrant som de lyder i intervjuguiden och inte heller alltid följde samma ordning utan var öppen för svar och associationer som kunde leda till, inte i förväg planerade, följdfrågor. Steinar Kvale (1997 s.26) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun bl.a. handlar om en medvetenhet i frågeformuleringar som innebär att den intervjuande måste

vara kunnig i ämnet. Det är en av förutsättningarna för att kunna ställa öppna frågor, uppföljningsfrågor och även kunna ställa utmanande, ibland kritiska, frågor. En god intervju karaktäriseras av ett dynamiskt samspel, en tillåtande atmosfär, lyhördhet och nyfikenhet. En god intervjuare blir man av att göra många intervjuer. Min vana av intervjuer var tämligen begränsad innan denna studie. Som lärare sedan 1984 har jag dock en gedigen erfarenhet av samtal med föräldrar och elever där det många gånger handlat om att som samtalspartner vara nyfiken, lyhörd och få den andra partnern att berätta. Jag tror att dessa erfarenheter tillsammans med mina kunskaper om lesson study och learning study utgjorde tillräckliga förutsättningar för att jag skulle kunna välja intervjuer som undersökningsmetod.

3.3.3 Genomförande

Intervjuerna genomfördes med några få undantag under de tre första veckorna i mars, de två sista i mitten av april.

Före varje intervju förklarade jag mer noga syftet med min studie och med intervjun. Jag berättade att jag var ute efter uppfattningar hos lärare och skolledare och inte hade för avsikt att nämna någon enskild lärare/skolledare vid namn eftersom det i min fenomenografiska studie är ointressant vem som tycker vad. Jag frågade om det var något mer de undrade över och erbjöd också att skicka min färdiga uppsats.

Med intervjun av de ansvariga på utbildningsförvaltningen förhöll det sig annorlunda. Eftersom jag i min studie vill presentera uppfattningar på olika nivåer går det inte att undvika ett ”utpekande” på kommunnivå. Det var jag tydlig med i min inledande information vid intervjun och jag erbjöd mig att skicka intervjuutskriften för påseende och eventuella kommentarer vilket vi också kom överens om att jag skulle göra.

De intervjuade visste alla att jag skulle spela in samtalen.

Kvale (1997 s.120) betonar betydelsen av intervjuns inledning för hela intervjun. Han ser till och med den första minuten som avgörande. Clarence Crafoord (1994), som i sin bok *Människan är en berättelse* jämför ett samtal med en resa, markerar vikten av starten, samtalets början med orden: ”Starten är havande med slutet.” (a.a. s. 108). Jag inledde därför med en fråga kring den egna lärarbakgrunden/skolledarbakgrunden där den intervjuade själv kunde välja vad och hur mycket som skulle sägas. Ibland kunde jag också senare under intervjun återknyta till något som sagts initialt.

Andra delar av själva inramningen har också betydelse (jmf Kvale 1997 s.120-121). I intentionen att skapa ett gott samtalsklimat där den intervjuade känner sig trygg är rummet en viktig ingrediens. Jag lät alla mina informanter själva bestämma tid och plats där vi skulle träffas. Det innebar att jag oftast kom till deras arbetsplatser, till rum som de själva valt och där de, kan man förmoda, kände sig trygga. En intervju har jag också genomfört hemma hos den intervjuade.

Att visa ett genuint intresse för den intervjuade är viktigt. De flesta tycker om att berätta om sig själva och/eller det som ligger dem nära (bl.a. Crafoord 1994 s.110). Detta blev också tydligt under mina intervjuer, de intervjuade blev entusiastiska och alltmer talföra när de beskrev sina egna upptäckter och insikter i samband med lesson study/learning study. En av förutsättningarna för att få de intervjuade att under samtalet reflektera kring fenomenets aspekter så fullständigt som möjligt handlar om intervjuarens föreställningar om fenomenets möjliga delaspekter. Som

jag ser det innebär det att vara förberedd, påläst och samtidigt öppen för andra och eventuellt nya aspekter som uppenbarar sig under samtalet (jmf Marton & Booth s.168-169 och 3.3.2).

Även avslutningen av intervjun är betydelsefull (Kvale 1997 s. 120) och den sista fråga jag ställde var om det var något de intervjuade ville lägga till, betona, lyfta fram. Nästan alla hade också något de ville lägga till, något väsentligt de ville trycka på. En del betonade något som tidigare framkommit i samtalet, andra ville bara förmedla hur roligt de tyckte att det hade varit att delta i projektet, att få göra en lesson study/learning study eller att i intervjun få möjlighet att formulera sig.

Direkt efter varje intervjutillfälle skrev jag ner några personliga anteckningar för att ha som bakgrund när jag senare lyssnade igenom och skrev ut mina intervjuer (jmf a.a. s. 121). Det jag noterade kunde handla om min upplevelse av samtalsklimatet, personen, rummet, nya uppföljningsfrågor som jag ställt eller missat att ställa samt andra tankar som jag kanske ville undersöka senare.

Intervjuernas längd har varierat mellan 20 och 60 minuter, de flesta är drygt 30 minuter.

3.3.4 Intervjuutskriften

Innan jag transkriberat eller skrivit ner sammanfattningar av intervjuerna har jag lyssnat igenom varje intervju i sin helhet. Därefter valde jag att antingen transkribera hela intervjun, delar av intervjun eller också lyssna ytterligare en gång och skriva stödord under tiden. Alla intervjuer sammanfattade jag sedan direkt efter transkriberingen eller genomlyssningen. Av olika skäl valde jag att inte detaljerat transkribera samtliga intervjuer utan att i stället skriva stödord och sammanfattningar där jag också försökte fånga de intervjuades synpunkter under olika rubriker. Rubrikerna liknar frågeställningarna i min intervjuguide. Ett skäl till att jag valde bort transkriberingen handlade om tid, jag hade för stort material, fjorton intervjuer, för att inom den tidsmässiga ramen för denna uppsats skriva ner allt exakt. Jag har däremot lyssnat igenom intervjuerna ett flertal gånger. För mig har flera genomlyssningar inneburit att jag lyssnat mer efter betoningar och pauser vilket eventuellt kan ha lett till en annan tolkningsmöjlighet än vad flera genomläsningar av transkriberade intervjuer ger.

De citat som finns under resultat-delen har skrivits ut ordagrant. För att underlätta läsningen har jag valt att återge dem i en mer läsbar skriftlig form (jmf Kvale 1997 t.ex. s. 156 och 241) vilket innebär att jag t.ex. tagit bort en del upprepande småord och hummanden samt ändrat talspråk till skriftspråk, exempelvis ”sån” till ”sådan” och ”sen” till ”sedan.” En del upprepande småord har jag behållit för att karaktären av talspråk ändå ska finnas. Kortare pauser har jag markerat med tre punkter och om jag fört in extra ord markeras det med hakparenteser: [] (jmf Stömquist 2006). Det senare har ibland varit nödvändigt för att man ska förstå vad som åsyftas.

Utelämnning av enstaka ord inne i citat markeras med tre punkter inom hakparentes: [...] (a.a.). Har längre stycken i ett citat utelämnats markeras detta med ett antal punkter inom hakparentes: [.....]. Mina frågor eller yttranden är skrivna med kursiv stil och den intervjuades med rak. Eventuella namn på personer är utbytta och skolnamn skriver jag som xxx. Jag har valt att skriva LS när den intervjuade sagt lesson study eller learning study. Detta för att undanröja risken av igenkännande eftersom en del skolor uttalat genomfört en lesson study respektive en learning study.

3.4 Analys av data

I en fenomenografisk studie har analysen påbörjats redan i samband med intervjuerna och forskarens avgränsning av det valda fenomenet (Marton & Booth 2000 s. 167-168). Här ska jag i första hand beskriva hur jag gått tillväga när jag analyserat det insamlade datamaterialet.

Staffan Larsson (1986) skriver att analysen innebär ett oavbrutet sökande efter likheter och skillnader i utsagorna, just jämförelsen mellan olika svar utgör själva ”kärnan i analysen, det fungerande verktyget” (a.a. s.36). I dessa ständigt pågående jämförelser mellan skillnader kan så småningom en uppfattning ta gestalt. Inger Eriksson (1999 s.33) beskriver en fenomenografisk analys som en abduktiv process med fyra faser, den modellen har jag i stort sett följt (det fetstilta är Erikssons benämning av faserna):

- **Läsningen av intervjuerna som sammanhållen text.** Jag har återkommande både läst och lyssnat igenom intervjuerna. Jag har också läst rapporternas (från höstens projekt) utvärderingsavsnitt vid flera tillfällen.
- **Analys av vad de intervjuade pratar om.** Detta är framför allt en sorterande fas där jag bl.a. har använt mig av Staffan Larssons konkreta råd för att underlätta analysarbetet (1986 s.36). Jag har strukit för delasppekter av fenomenet lesson/learning study med olika färger, klippt ut utsagorna och sorterat på olika sätt för att föra samman och även sälla bort delasppekter som varit ovidkommande.
- **Analys av hur de intervjuade pratar om fenomenet.** Jag har fortsatt sortera och efterhand tyckt mig börja förstå innebörden i de intervjuades utsagor.
- **Gestaltandet och benämning av uppfattningarna,** formulerandet av beskrivningskategorierna.

Att det är fyra steg innebär inte att det finns skarpa gränser mellan dessa, i analysen pågår faserna parallellt och växelverkar. Som jag förstår Eriksson när hon beskriver det abduktiva i processen avser hon ett hypotesskapande som hjälper till att förklara hur olika kategorier ”faller ut” i samband med det ständiga jämförande läsandet. Här kan forskarens egna erfarenheter ”utgöra den bas som möjliggör tolkning och ett alternativt varseblivande” (Eriksson 1999 s.35). Jag anser att min egen bakgrund och mina erfarenheter som både deltagare och handledare i olika lesson studies och en learning study kan ses som nödvändiga för mina tolkningsmöjligheter.

I min studie har jag, precis som i andra fenomenografiska studier, tolkat och kategoriserat uppfattningar. Till skillnad från många andra studier inom fenomenografien har jag undersökt uppfattningar på olika nivåer, därför kommer jag också i mina resultat att vara tydlig med att presentera på vilken nivå citaten härstammar. Med nivåer avser jag handledarnivå (HL, handledande lärare), utifrån intervjuerna med handledarna, skollärdarnivå (S), utifrån intervjuerna med rektorer och biträdande rektorer samt kommunalnivå (U), utifrån intervjun med projektansvariga på utbildningsförvaltningen i Stockholm stad. I några sammanhang relaterar jag också till deltagande lärare och då har jag tolkat synpunkter som återfinns i rapporterna från höstens projekt och/eller som uttalades under konferensen 26 mars 2010 (3.2).

I min analys har jag även separerat de båda forskningsfrågorna och jag redogör för respektive utfallsrum i de två följande kapitlen. Utfallsrummet som presenteras i kapitel fyra rör aspekter av själva modellen lesson study/learning study i ett förändringsperspektiv och utfallsrummet i

kapitel fem visar uppfattningar om förutsättningar för att en implementeringsinsats som lesson study/learning study ska kunna upprätthållas.

3.5 Tillförlitlighet/giltighet

Jag har intervjuat fem av åtta rektorer/biträdande rektorer. För att få kontakt med skolledarna använde jag mig av två återkommande mailförfrågningar och personliga kontakter i samband med konferensen den 26 mars. Jag ansåg att i en uppsats av den här omfattningen och med mitt syfte att få syn på uppfattningar kunde antalet intervjuade rektorer vara tillräckligt. Det är naturligtvis möjligt att jag skulle fått syn på vissa andra uppfattningar om jag intervjuat samtliga åtta skolledare.

Självklart påverkar jag samtalet/intervjun i kraft av den jag är med mina erfarenheter, min förförståelse och min förväntan. Det går inte att ”nollställa” sig, men det går att vara medveten om hur det förhåller sig och ändå sträva dithän och vara en öppen lyssnare (jmf Craford 1994, Kvale 1997, Marton & Booth 2000). Detsamma gäller i den fortsatta behandlingen av intervjumaterialet. Tolkning sker i transkriberingen i och med att det är jag som t.ex. både väljer skiljetecken och var dessa ska placeras, när jag återkommande lyssnar igenom intervjuerna och när jag arbetar med analyserna av de skrivna utskriften och sammanfattningarna. En tolkning i alla led förutsätter alltid en kombination av den egna förförståelsen och en öppenhet, den egna förförståelsen kan således utgöra både ett hinder (vid t.ex. förförståelse utan öppenhet) och en nödvändighet för att förstå och tolka sitt material. Med detta sagt är det givet att en annan intervjuare eller forskare skulle kunna tolka materialet annorlunda.

3.6 Etiska överväganden

I min studie har jag beaktat råd och rekommendationer från Vetenskapsrådet (2010-05-25, <http://www.codex.uu.se/texts/HSFR.pdf>) Hur jag tagit hänsyn till de fyra kraven angående information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande redogör jag för i detta avsnitt.

I samband med att jag kontaktade deltagarna informerade jag om syftet med både intervjun och min studie. Detta förtydligade jag också vid själva intervjutillfället. Jag var tydlig med att samtalen skulle bandas och att det enbart var jag som skulle lyssna på banden. Alla kommer att få den färdiga uppsatsen skickad till sig.

En fenomenografisk studie innebär i sig ett skydd för informanternas identitet i och med att det är de skilda uppfattningarna man studerar och inte vem som uttalar vad, analysen sker på gruppnivå och inte på individnivå. Detta äger giltighet även i min studie vad gäller intervjuerna med handledare och skolledare. Däremot är de projektansvariga i kommunen urskiljbara (1.4.2). Vi gjorde vid den intervjun en överenskommelse om att de intervjuade skulle få möjlighet att granska transkriberingen och komma med synpunkter (3.3.3), vilket också har skett.

Det är bara jag själv som har intervjuat, lyssnat och transkriberat, vilket också bör göra anonymitetsskyddet tillfredsställande. Eventuella namn i utsagorna är utbytta, skolors namn är alla betecknade med xxx (3.3.4). Jag har också valt att i utsagorna använda initialerna LS för att man inte ska kunna känna igen skolor och handledare. En del skolor har genomfört en lesson study och andra har genomfört en learning study, vilket framgår av rapporterna som är offentliga.

Ett dilemma med intervjuerna av handledarna skulle kunna vara att jag kände alla i och med mitt eget deltagande i höstens implementeringsprojekt. Jag umgås dock inte privat med någon och vi arbetar heller inte på samma skola vilket innebär att vi tidigare enbart mötts i handledningsgruppen och året innan antingen i projektet "Röda tråden"(1.4.1) eller i universitetskursen "Learning study". I de sammanhangen arbetade jag inte heller nära någon av de intervjuade. Enda undantaget från detta är den lärare som jag genomförde provintervjun med. Vi ingick båda under det första projektet (1.4.1) i en mindre grupp och genomförde tre lesson studies tillsammans under året 2008-09.

Sammanfattning

Studiens syfte är att försöka fånga olika uppfattningar om fenomenet lesson study/learning study, dels dess innehållsliga aspekter och dels vilka aspekter som gör modellen möjlig att sprida och fortleva. Jag har valt att i min analys använda mig av fenomenografin, vars intresseområde rör lärande i en pedagogisk miljö, vilket är själva innehållet i modellerna lesson study/learning study. En fenomenografisk studie jämför utsagor, söker likheter och skillnader och det är framför allt det sista, att upptäcka vad som skiljer, som är det centrala i den fenomenografiska analysen. Mitt empiriska underlag består huvudsakligen av kvalitativa halvstrukturella intervjuer och mina intervjupersoner är det aktuella projektets deltagare på tre nivåer: handledande lärare, skolledare och projektansvariga på utbildningsförvaltningen, den kommunala nivån.

4. Fenomenet lesson study/learning study

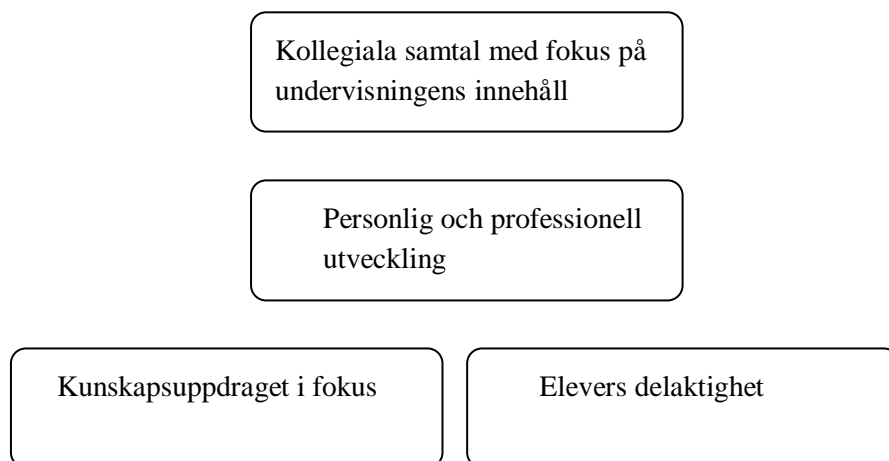
De uppfattningar som handlar om, för de intervjuade, betydelsefulla aspekter av lesson study/learning study i en förändringsprocess har jag delat in i fyra olika grupper, beskrivningskategorier, utifrån intervjuinnehållet. Dessa grupper är kvalitativt åtskilda. Varje kategori rymmer ett särskilt sätt att erfara fenomenet lesson study/learning study. Den första gruppen utgörs av utsagor som beskriver aspekter av de kollegiala samtalen. I den andra gruppen har jag samlat utsagor som visar på uppfattningar av personlig och professionell utveckling, man skulle kunna uttrycka det som ”att delta i en lesson study/learning study är så mycket mer än det synes vara.” Den tredje gruppen uttrycker uppfattningar som speglar betydelsen av kunskapsuppdraget, som av de intervjuade beskrivs som professionens kärna och själva ”meningen” med att vara lärare. Den fjärde gruppen omfattar uppfattningar som visar på elevernas delaktighet i både sitt eget och lärarnas lärande i den pågående förändringsprocessen.

De fyra beskrivningskategorierna:

- Kollegiala samtal med fokus på undervisningens innehåll
- Personlig och professionell utveckling
- Kunskapsuppdraget i fokus
- Elevers delaktighet

I mitt lyssnande, läsande och sorterande av utsagor har jag slutligen valt att placera citaten under de kategorier där de nu finns. Vid en första anblick kan det tyckas som att vissa citat skulle kunna synliggöra flera beskrivningskategorier. Exempelvis finns utsagor under den tredje kategorin som också handlar om de kollegiala samtalen. Min tolkning har dock varit att fokus i dessa senare citat utgörs av uppfattningar av undervisning som lärares väsentligaste professionsuppdrag.

Beskrivningskategoriernas inbördes relation, den hierarkiska ordningen, illustreras i denna bild:



Den första, översta, beskrivningskategorin är, utifrån min tolkning av informanternas uppfattningar av fenomenet LS, mest komplex och en förutsättning för den andra kategorin. Kategori tre och fyra betraktar jag som ”endimensionella”, således mindre komplexa än de två övre, och därför, i den hierarkiska ordningen, jämbördiga.

4.1 Kollegiala samtal med fokus på undervisningens innehåll

Uppfattningar som visar på värdet av de pedagogiska diskussioner som förts i de kollegiala samtalen har jag fört in i den första kategorin. Här finns utsagor på alla nivåer; såväl handledare som skolledare och projektansvariga belyser i intervjuerna de kollegiala samtalens betydelse. Handledarnas och skolledarnas uppfattningar överensstämmer också med deltagande lärares såsom de förs fram i rapporternas utvärderingsavsnitt.

Uppfattningarna speglar i mycket det som för lärare oftast förknippas med kompetensutveckling och fortbildning (2.2.2) såsom ämnesfördjupning och en utökad kunskap om elevernas lärande. Insikten i det svåra med att undervisa så att alla elever verkligen lär sig uppfattas som en speciell dimension i just denna fortbildning.

Det som framträder i intervjuer och rapporter är hur tydligt man uppfattar att det inte är de kollegiala diskussionerna i sig som är poängen utan att man möts kring undervisningens innehåll och ett avgränsat lärandeobjekt. Det är lärarnas gemensamma erfarenheter, gemensamma studier, gemensamma iakttagelser och gemensamma analyser som leder till deltagarnas uppfattningar av kvalificerad fortbildning.

I den första utsagan relaterar handledaren till andra samtal som förs på skolan och poängterar hur viktig formen för lärarnas möten är:

Mycket som drivs, man kommer inte till kärnfrågor, man sitter på de här mötena och kanske diskuterar istället vad onödigt det här var, man vill hellre vara hemma i sin egen skola och jobba där, missgynnessamtal istället för att prata om kärnfulla utvecklingsfrågor. Då tänker jag att formen för hur lärare möts och organisationen för hur lärare möts är otroligt viktig. Man bör ha en bra tanke: hur går det till när man samarbetar? Hur får man ett samarbete att bli fruktbart, att det ger någonting, att det genererar någonting ute i klassrummen? Där tycker jag LS har en stor poäng, nämligen att man möts regelbundet, man är flera lärare och man diskuterar inte kringfrågor som organisation, elevsvårigheter eller svårigheter med föräldrar eller andra frågor. Man möts kring ett lärandeobjekt. Och så tycker jag att det är excellent! Att det fokuserar på det man behöver prata om. Sedan är det ju ett upplägg och om man följer det så hamnar man där, vare sig man vill eller ej. (Intervju nr 1, HL)

Min tolkning är att handledaren uppfattar att det är ramarna och den relativt snäva strukturen för en LS som ger möjligheter till det pedagogiska utbytet i de kollegiala samtalen. Man diskuterar undervisningens innehåll och att fokusera på ett utvalt lärandeobjekt leder till koncentrerade pedagogiska diskussioner där andra så kallade kringfrågor inte ges utrymme.

Med undervisningens innehåll avses vanligtvis ett ämnesinnehåll och lärandeobjektet med dess kritiska aspekter betraktas och väljs utifrån den aktuella elevgruppens förkunskaper. Att ha ett snävt lärandeobjekt möjliggör diskussioner på djupet menar man. Detta uttrycks i följande citat med bl.a. orden ”vrider och vänder”:

... att man verkligen kan få gå på djupet och gå igenom vad är det som är svårt och som vi hade i vårt nya projekt när vi hade om skillnader och när man verkligen vrider och vänder på hur ska vi säga det här för att det inte ska bli fel, vilka ord ska vi använda. Varför vill vi inte ha ordet mattespråket, som man har haft med sig hela tiden, nej det passar inte, vi tog bort det från första filmningen ... sedan tog vi: Hur tänker vi? Och: Hur skriver vi? [Det] kändes mycket rakare, och inte komplicera med någonting [som] att mattespråk skulle vara ett språk typ engelska och franska; och sedan att kunna skala av ovidkommande saker, att få fokusera på det som är det viktiga. (Intervju nr 6, HL)

Citatet ger ett konkret exempel på handledarens syn på hur betydelsefullt det är för elevernas lärande att man i undervisningen väljer adekvata ord och begrepp, här exemplifierat av den idag utbredda användningen av ordet ”mattespråk”. Just denna förmedlade diskussion och analys visar också på hur man ifrågasätter sin egen undervisning och sina förgivettaganden.

Kompetensutveckling, lärares lärande, innebär bl.a. förändring av sin egen förståelse av undervisning och elevers lärande. En LS fokuserar på undervisningens innehåll, vilket många handledare betraktar som specifikt för modellen. Denna koncentration på innehåll och lärandeobjekt menar de leder till egna kunskaper i att hur man undervisar kan göra skillnad på elevnivå.

När man tittar på det och ser de här resultaten att de faktiskt ... vad stor skillnad det kan göra hur man undervisar, hur mycket de har lärt sig. Hos oss här, vi har ganska låga resultat, vi måste ju göra någonting för att det ska bli bättre och då känns det som att det här kan vara ett sätt kanske att bli bättre på att undervisa, att bli bättre som lärare helt enkelt. (Intervju nr 4, HL)

Handledarens utsaga visar uppfattningen att den egna lärarskickligheten utvecklas som en följd av insikten i att hur man undervisar gör skillnad för elevernas möjlighet att lära, det handlar om ”att bli bättre som lärare helt enkelt.”

Bland skolledarna finns också uppfattningar av de pedagogiska diskussionernas värde. I följande skolledarutsaga framstår de kollegiala diskussionerna som en möjlighet att forma en röd tråd i undervisningen av ett visst moment och att de gemensamma diskussionerna gagnar alla elever, att man som lärare ska utmana och därför behöver ”spetsa till sig”:

... och att möjligheten att sitta i grupp och reflektera och fundera tillsammans kring det här med lärandeobjekt: vad är det och vad är det vi ska bestämma oss för och bara det att komma överens om en sådan sak och diskutera olika möjligheter där och sedan att lägga upp en pedagogisk, en röd tråd, en linje i en undervisningssituation. Det tycker jag, det är sådana där bärande moment som tilltalar mig mycket. För att ibland utmanar man ju inte eleverna tillräckligt mycket, det känner jag när jag går in, jag tycker att jag börjar bli alldeles för ringrostig och har ingen riktig utmaning längre. Det är viktigt. Det behövs mer och mer av det och det här tycker jag är en sådan undervisningsmodell som befrämjar det, att man får spetsa till sig lite som pedagog och bli tydlig för ungarna och få dem att förstå svåra sammanhang. (Intervju nr 11, S)

Det är modellen LS som möjliggör för lärarna att ”spetsa till sig” och att bli bättre på att undervisa menar denna skolledare. En annan del i modellen som skolledare uppfattar som betydelsefull för lärarnas lärande är observation och filmning.

Bland annat att man får syn på sig själv. Det är en otrolig modell det här att bli filmad och få se hur man själv agerar framför en grupp barn. (Intervju nr 11, S)

Att bli observerad av sina kollegor uppfattas som gynnsamt och som framgångsrik fortbildning, men det tycks inte vara helt enkelt att genomföra. Att det är väsentligt att den observerade läraren känner sig trygg är en aspekt som finns med i följande utsaga:

Vi har haft det [kollegial handledning], men det har mer baserat sig på att kollegor sinsemellan har känt att jag vill dra nytta av det här för det bygger ju på att lärarna ska vara trygga med att det är okej att en kollega kommer in. Sedan kom det, det finns en del forskningsmaterial kring det här med kollegiehandledning och LS och då kom det tillbaka igen [.....] Det handlar om att flytta fram, hela tiden, positioner. (Intervju nr 9, S)

Skolledaren relaterar till forskning om hur lärares deltagande i varandras lektioner som observatörer, av skolledaren benämnd som kollegial handledning, kan bidra till att lärare blir bättre på att undervisa. En möjlig tolkning är att intresset för LS som utvecklingsmodell grundar sig just i skolledarens intresse för den kollegiala handledningen och att detta skulle utgöra drivkraften för att skolan ska satsa på modellen, för att ”flytta fram ... positioner”.

De projektansvariga framhåller möjligheten för lärarna till ämnesfördjupning i de pedagogiska diskussionerna eftersom en lesson study/learning study sätter fokus på ämnets innehåll.

Det här är en modell som vi tror rätt mycket på för att det har både en struktur och att det är lärarna själva, lärarna med sin egen profession som går in och ägnar sig åt ämnesfrågorna till skillnad från många andra utvecklingsarbeten som kanske haft andra fokus, här tittar man på innehållet och ska man någonsin nå bättre resultat så måste man ägna sig åt ämnets innehåll, det sätt vi undervisar på leder det till resultat eller vad kan vi förbättra, våga titta på det tror jag är kärnan i vår verksamhet och det här ger en struktur modell åt det. Och sedan att det är långsiktigt och systematiskt. (Intervju nr 13, U)

Citatet speglar uppfattningen att det är lärarnas fördjupade ämneskunskaper som leder till bättre resultat hos eleverna och att lesson study/learning study med sin tydliga struktur kan fungera som ett framgångsrikt verktyg i denna fördjupning.

4.2 Personlig och professionell utveckling

Uppfattningar som kan härledas till denna kategori återfinns bara på handledarnivå. Att delta i en lesson study/learning study har tydliga spridningseffekter hos de enskilda deltagarna. Utsagorna visar på både personlig och professionell utveckling. Deltagarna talar om ökad självkänsla och yrkesstolthet. Dessa effekter tycks framför allt ha sitt ursprung i själva diskussionerna och filmningen, men även i frivilligheten, att inte uppleva sig som intvingad i en förändringsprocess. Det verkar även som att effekterna är generativa, att det handlar om efterföljande successiv utveckling hos deltagarna.

Den första utsagan fäster uppmärksamheten på vad filmningen betytt för att handledaren fått syn på sin egen undervisning och därmed kunnat förändra denna:

Man får syn på undervisningen i stort, inte bara på elever i svårigheter utan på sin egen undervisning. Och för mig har det varit det här med tempot, när jag ser hur jag har segat,

det är som att alla ungar ska ha hunnit fatta allting alla gånger, det har varit min intention.
(Intervju nr 3, HL)

Det är svårt för de intervjuade att särskilja den professionella tillfredsställelsen från den personliga, ofta uttrycker sig handledaren i termer som ökad självkänsla och stärkt självförtroende. Det senare finns med i följande citat, som även visar på handledarens uppfattning av att ha blivit mer reflekterande:

Det har gett mig större säkerhet. Man kan ju. När man verkligen anstränger sig så kan man faktiskt planera och göra rätt bra lektioner. Man har den här, man har en rätt bra kapacitet som lärare. Det har stärkt mig, mitt självförtroende. Sedan försöker man tänka kring det här ... Jag kan komma på mig med att när jag har lektioner och det blir lite fel att jag kan börja analysera att jaha, nu tog jag ju det där för givet, eller jag visade inte på det sättet eller ... Jag blir mer reflekterande själv över vad jag gör och varför och när det inte går så bra [att] det kanske är för att jag inte har förklarat på ett bra sätt och lyft upp det som är kritiskt för att de ska förstå ... jag har missat sådana saker ... (Intervju nr 4, HL)

Handledaren har anammat terminologin i en LS för att förklara innebörden i sitt mer reflekterande förhållningssätt i uttrycket ”lyft upp det som är kritiskt för att de ska förstå”. Det kan ses som en del i utvecklandet av ett gemensamt yrkesspråk.

Hos handledarna finns också uppfattningar av innebörden i själva handledarrollen. Hur man ställer frågor anses ha betydelse för om och på vilket sätt förändringar kan ske och kan även tydas som en central del av själva handledningen. Betydelsen av tidigare erfarenhet av LS framgår också:

Men jag tänkte faktiskt en del på när jag var handledare för den här gruppen hur viktigt det var kände jag för min del att jag hade gjort en LS innan. Jag tänker att med frågor kan man få fram väldigt olika saker och frågor guidar in människor i väldigt olika sätt att tänka och jag tror att jag kanske kan ställa lite jobbigare frågor nu än vad jag kunde förut. Det har jag fått med mig lite i en sådan här learning study, man ställer sig ganska jobbiga frågor, men bra frågor, och där tror jag att jag på något sätt kunde göra till mina kollegor. På det sättet kan man driva utvecklingen lite bättre så att det blir lite mer kärnfyllt och bra. Jag hoppas det i alla fall. (Intervju nr 1, HL)

En konkret följd av de pedagogiska diskussionerna i den/de LS man deltagit i kan leda till att man utvecklar ett kritiskt förhållningssätt till vilka uppgifter eleverna erbjuds:

Man funderade mer på vilka uppgifter eleverna fick och vad en uppgift genererar, vad utvecklar den här utgiften? Och då kanske, det är ju också en sådan där floskel kanske, att man tycker att läromedel inte är så bra. Det är lätt att säga så, men att jag faktiskt på ett annat sätt tittar på uppgifter efter att jag har jobbat med en LS, och frågar mer: Är det det här jag vill att eleverna ska utveckla eller vad är det egentligen som ska förstås? Och hur förstår de det här? Visar egentligen ett läromedel vad eleverna förstår? Det finns en bit som jag känner att jag fått med mig överhuvudtaget från min magister och det är det här att jag vill att barn ska explicitgöra sin kunskap, att förklara hur de förstår någonting. Med jämna mellanrum och när jag har mina goda stunder så har jag det här i färskt minne och jag försöker genomföra den typen av övningar. Och det är jätteintressant att se hur och vad barn förstår och det ger ju mig massor av information om hur jag bör jobba i undervisningen. Ett läromedel kartlägger inte elever på samma sätt. (Intervju nr 1, HL)

Det avslutande citatet är tydligare inriktat på den egna professionella utvecklingen och visar på uppfattningar av att för elevers lärande är det väsentligt både att de själva förklarar hur de förstår någonting och att läraren frågar sig vilken förståelse man vill att eleverna ska utveckla, att det krävs ett samspel.

4.3 Kunskapsuppdraget i fokus

Den svenska skolans dubbla uppdrag benämns ofta som kunskapsförmedlande och fostrande (jmf 1.3.1). Bland de intervjuade i min undersökning finns uppfattningar av att det råder en obalans mellan dessa båda uppdrag och av att det är kunskapsuppdraget som hamnat i skymundan under de senaste åren. Man har uppfattningar om att man i en lesson study/learning study koncentrerar sig på kunskapsuppdraget, undervisningen, vilket man betraktar som kärnan i sin profession, ”det viktigaste”. Utsagorna i denna kategori speglar uppfattningar som kan tolkas som att kunskapsuppdraget varit ”satt på undantag” eller försummat. En del jämför med skolans fostrande uppdrag och menar att skolan under en längre tid koncentrerat sig på detta, nästan underförstått på bekostnad av kunskapsuppdraget. Det visar sig dels i direkta påståenden, men också i uttryck som ”tillbaka till.” Andra yttranden relaterar till pappersarbete och administrativa uppgifter. Inom denna kategori finns alla nivåer representerade bland uppfattningarna.

Flera handledare uttrycker en glädje över att få fokusera på undervisning och elevernas lärande, man gör detta i tydlig relation till skolans andra huvuduppdrag, men även till andra kringuppgifter:

Jag menar vi har ju två uppdrag, dels är det ju att förmedla kunskaper om jag säger så och sedan också att utveckla medborgare. Att utveckla medborgare, alltså den här sociala biten har tagit överhand på något sätt tycker jag, i dagens skola. Plus allt annat som kommer in också. Därför är det så skönt med en sådan här metod som verkligen fokuserar på lärandet och eleverna. (Intervju nr 7, HL)

Uppfattningar som speglar att lärarnas huvuduppdrag är undervisning kan utläsas i uttryck som ”det viktigaste i ens jobb”.

Det är det här kollegiala samarbetet som jag tycker är en jättestor styrka i det och att man verkligen fokuserar på det som är det viktigaste i ens jobb, men som ibland tenderar att få ta minst tid, annars när allting flyter på, återfår på något vis fokus på undervisningen, att det är det som är det viktiga i vårt jobb. (Intervju nr 4, HL)

Just glädjen att få diskutera undervisning och att strukturen på LS möjliggör samtalens kvalitet framgår av nästa handledarcitat i denna kategori. Det här är ett exempel på en utsaga som även belyser pedagogiska diskussioner kring lärandeobjekt och svårigheter med att undervisa och därmed kanske borde ha sorterats in i den första kategorin. Jag har dock valt att placera det här eftersom min tolkning är att det i första hand speglar uppfattningen att det centrala är att få tala om sin undervisning i kontrast till samtal om grupper och/eller enskilda elever. I uttrycket ”flytta tillbaka fokus” ligger också en jämförelse, om man flyttar tillbaka fokus till diskussioner kring undervisning kan man anta att det finns en uppfattning av att fokus tidigare legat någon annanstans.

Jag tror att det är väldigt vitaliserande för lärare att få prata om sin undervisning, alla blir glada ... Och jättestrukturerade, det har jag upplevt. Trots att det har varit ... vi har haft ganska ont om tid och det har varit inträngt på konferenstid, så har vi ägnat varenda sekund åt att prata om lärandeobjektet och vår studie, vi har inte pratat om någonting annat som man så ofta gör i andra sammanhang känner jag, att man kommer in på andra grejer, gruppkonstellationer eller elever eller sammansättningar eller förutsättningar av olika slag, så har vi faktiskt bara pratat om det här som projektet innebär. Och då tänker jag att det finns ett stort behov hos lärare, som det fanns hos mig, att faktiskt undersöka vad man håller på med och att flytta tillbaka fokus till det som vi tycker att vi borde kunna så bra: att undervisa, och se hur svårt det är och hur mycket fokus och energi man måste lägga på det för att det ska bli bra, för att det ska ge bra resultat helt enkelt. Det är ju förskräckligt om vi håller på att undervisa en massa saker och det inte blir någonting av det. (Intervju nr 2, HL)

Även skolledare uttrycker en intention att lärare ska syssla med undervisning i första hand, här inte i relation till det fostrande uppdraget utan till något som benämns administration och skulle kunna tolkas som olika former av dokumentation.

Och jag tycker ju då att lärarna ska ägna mer tid åt lektioner och titta på lektionerna och att man ska tillbaka till det här och försöka få bort så mycket som möjligt av administrationen. Jag vet att det är svårt men jag vill ändå att man ska försöka satsa på det. (Intervju nr 10, S)

Projektets ansvariga på utbildningsförvaltningen uttrycker ett stöd för att lärare ska diskutera sin undervisning i syfte att förbättra den, de framhåller undervisningens betydelse och undervisningens kärna som de menar är ämnets innehåll. Man sätter dessa samtal i kontrast till lärares diskussioner kring mål och kriterier som kanske mer har kretsat kring form än innehåll:

Att man faktiskt också har fokus på ett ämnes innehåll är ju oerhört centralt tycker jag. Allra helst idag när alla lärare säger att det är väldigt svårt att få till stånd ämnesdidaktiska diskussioner på en skola. Man pratar väldigt mycket kring formerna runt omkring, mål och kriterier och så, men själva kärnan av undervisningen, ämnets innehåll, att någon gång få fördjupa sig i det tillsammans med kollegor och det här att faktiskt lärare får ett verktyg som gör det möjligt att på ett bra sätt gå in och granska och titta på sin egen undervisning för att utveckla och förbättra den och här får man, tycker jag, en modell som ger ett stöd, det blir tryggt och lugnt, man gör det under strukturerade former, man får syn på saker och ting och folk behöver inte vara rädda för att man blir, ja, att det är just jag som har gjort fel, utan att det är just gruppen som tillsammans tittar på hur kan vi förbättra och göra det möjligt. (Intervju nr 13, U)

4.4 Elevers delaktighet

Uppfattningar av elevers delaktighet i förändringsprocessen finns enbart på lärar-handledarnivå. Utsagorna visar att lärarna betraktar detta som ett mycket specifikt inslag i just lesson study/learning study, något som skiljer ut modellen från andra utvecklingsansatser.

Det första citatet uttrycker det unika med LS som skolutvecklingsmodell, att eleverna är direkt involverade i utvecklingsprocessen:

Man går inte bara på kurser som man sen ska omsätta utan man omsätter det man pratar om direkt, och [med] eftertesten så får man ju någon form av respons direkt för hur det var. (Intervju nr 4, HL)

Hur lektionen gått, hur väl planeringen lyckats får man syn på direkt i och med testerna.

Det andra citatet speglar handledarens glädje över att modellen innebär en direkt delaktighet tillsammans med eleverna i klassrummet, men också förvåning – hur kan det komma sig att en sådan framgångsrik modell med elevernas direkta delaktighet inte renderar en självklar fortsatt satsning på högre nivå?

Man borde ju föra in det i lärarutbildningen direkt och ge alla pengar som satsas på matematik eller vilka ämnen som helst till att: Nu genomför vi en lesson study per år minst på skolorna. Det tycker jag absolut. Det borde väl inte finnas något som hindrar Sverige från att göra det. Sådant kan jag bli jätteförvånad över ... När man själv tycker att det är bra och man ser att det är bra så ... vad är det som hindrar, egentligen? Det satsas ju alltid jättemycket pengar, på matematik framför allt, i olika projekt, men inte med eleverna och det här sker ju med eleverna direkt i klassrummet och det är ju där resultaten sker, inte någon annanstans. Och jag har inte mött något annat där man genomför det i klassrummet med eleverna direkt än det här lesson study. Och det är väl det man är så nöjd med tror jag också själv som lärare, att man har fått prova och sett att det fungerar, att man har gjort arbetet, utbildningen eller vad man nu ska kalla det för, med eleverna, att de har fått vara med i den processen. Det sker ju aldrig annars. Det är ju de som ska ta emot allt, det är ju de som ska lära sig, och få kunskapen. (Intervju nr 5, HL)

Sammanfattning

Även om det i två av kategorierna finns uppfattningar på alla nivåer betonas dock olika aspekter. Generellt finns hos handledarna som grupp betydligt fler aspekter inom LS som man anser betydelsefulla, vilket jag tyder som att de genom sin direkta delaktighet har en djupare insikt i modellen. Det går också att förstå utifrån själva modellens syfte att det är lärarna som driver själva utvecklingsprocessen. Handledarnas uppfattningar visar på hur LS med sin struktur leder till gemensamma diskussioner av hög kvalitet som ger möjligheter till förbättrade resultat på elevnivå. Glädjen över elevernas delaktighet, den ökade självkänslan och yrkesstoltheten är uppfattningar som enbart finns på handledarnivå. Det är framför allt i uttalanden som speglar uppfattningar inom den första, kollegiala samtalen med fokus på undervisningens innehåll, och den fjärde, elevernas direkta delaktighet, som det specifika med just den här modellen framträder och som leder till uttryck som ”den bästa fortbildningen” (minikonferens 2010-03-26).

Skolledarna är som individer mer eller mindre insatta i LS och betonar som grupp de delar som handlar om det kollegiala samarbetet och att få syn på sin egen undervisning med hjälp av sina kollegor. Skolledares ansvar är att skapa möjligheter för skolutveckling och hos denna grupp finns en bild av att en satsning på denna modell innebär att flytta fram sina positioner eller som en skolledare uttryckte det, nämligen ”att ligga i framkant.”

På den kommunala nivån betonas möjligheten till ämnesfördjupning som modellen medför. Genom vidgade ämneskunskaper sätter man fokus på lärarnas kompetensutveckling.

Uppfattningar av att skolan och lärarna måste prioritera undervisningen för att elevernas resultat i förlängningen ska kunna förbättras finns på alla nivåer.

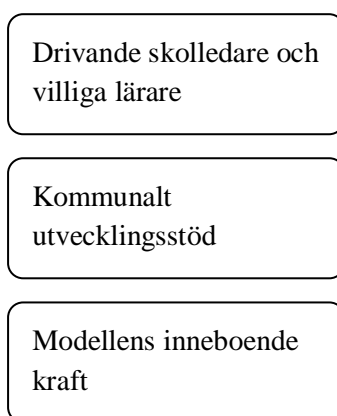
5. Implementeringsansatsen lesson study/learning study

Utsagor som på olika sätt belyser vad som, enligt de intervjuade, krävs för att en utvecklingsansats som lesson study/learning study ska få genomslag och leda till bestående kvalitativa förändringar inom skolan har jag sorterat i tre grupper. I den första gruppen framträder skolledarens centrala roll i en utvecklingsprocess. Skolledningen kan dock inte med framgång agera självständigt vilket också synliggörs inom denna kategori. Den andra gruppen visar på det kommunala stödbehovet i den här typen av utvecklingsinsatser på skolorna. Stödbehovet uttrycks bland annat i de motsägelsefulla termerna styrning och frivillighet. I den tredje gruppen presenteras uppfattningar som har sin grund i själva modellens inneboende möjligheter till fortsatt implementering i den egna organisationen. I samtliga beskrivningskategorier återfinns uppfattningar på handledar-, skolledar- och förvaltningsnivå.

De tre beskrivningskategorierna:

- Drivande skolledare och villiga lärare
- Kommunalt utvecklingsstöd
- Modellens inneboende kraft

Beskrivningskategoriernas inbördes relation, den hierarkiska ordningen, illustreras i denna bild:



Utifrån de uppfattningar som framkommit i intervjuerna kan den översta beskrivningskategorin, ”drivande skolledare och villiga lärare”, både betraktas som den mest komplexa och som en förutsättning för en implementering av modellen. Bland uppfattningarna i denna kategori betonas också frivillighetsperspektivet. Modellen tycks ha en inneboende kraft, som visar sig bland annat i deltagarnas intresse av att få genomföra nya LS och i att de pedagogiska samtalen på skolan ökar eller blir mer ämnesinriktade. Enligt min tolkning av de framkomna uppfattningarna utgör det kommunala stödet en viktig dimension för att modellens inneboende kraft ska kunna tas tillvara (som exempelvis att kunna handleda på en annan skola) och därför betraktar jag kategorin ”kommunalt stöd” som överordnad ”modellens inneboende kraft”.

5.1 Drivande skolledare och villiga lärare

I den här gruppen har jag samlat utsagor som visar på skolledarens framträdande roll som helt avgörande i förändringsprocesser. Kombinationen av en initiativtagande skolledare och en positiv handledare betonas av både rektorer och lärare. Utsagorna beskriver skolledarens roll som den som formar förutsättningar genom att ta initiativ, visa intresse, ge tid och skapa sammanhang och på så sätt möjliggöra såväl handledning som lärarnas deltagande. Uppfattningar av skolledares syn på förändring som en långsiktig process är också tydlig, skolutveckling som ”ringar på vattnet”, liksom en ambition att bygga in modellen i organisationen, att den ”institutionaliseras”.

Uppfattningarna i denna grupp kan ses som en beskrivning av hur det förhöll sig under höstens projekt, hur det faktiskt var, men även som uttryck för förväntningar, vad man vill i en förlängning.

Den första utsagan är typisk för handledare som själva vill leda eller delta i en LS och där skolledaren var den initiativtagande:

Jag tror att vi har en skolledning som tycker om att driva utvecklingsarbete, det har de gjort i många år. På så sätt tror jag att vi har relativt lätt att vara med på utbildningar. Sedan hängde det ihop med att vår rektor visste att jag genomfört en LS och tänkt att jag borde vara lämplig som handledare i ett sådant här projekt, hon frågade mig om det. Och jag känner för den här typen av utvecklingsarbete och känner mig väldigt positiv till det, jag tänkte kanske inte så mycket på jobbet det medförde. (Intervju nr 1, HL)

Merarbetet nämns här i en bisats, men uppfattningen att en LS är tidskrävande och att man som handledare måste lägga ner både mycket tid och engagemang är genomgående. Dessa uppfattningar tycks dock inte ta överhanden. Det är den egna viljan och glädjen som dominerar och som lyfts fram av handledarna själva. En lärare som inte var handledare på sin egen skola utan på en annan framhåller både att det måste finnas intresserade lärare i skolan som vill delta i en LS och att ett deltagande kräver ett sådant engagemang att man helst inte bör ha för många andra parallella uppdrag:

Jag kan ju driva någonting men jag kan ju inte driva om inte ni ... Man måste ju vilja själv, man måste ju offra tid, om man säger så, det tar ju väldigt mycket tid.
[.....] Det behövs tid. Man kan inte hålla på med massvis med andra saker runt omkring ... (Intervju nr 7, HL)

Det måste finnas intresserade lärare, men att det också är betydelsefullt med frivilligheten är uppfattningar som finns bland handledarna:

Ja, intresse, precis. Rektor kan ju inte tvinga på det här, det går ju inte, man måste ju vilja själv. (Intervju nr 7, HL)

Man skulle kunna se det som att frivilligheten uppfattas som essentiell för att man över huvud taget ska få till en framgångsrik skolutveckling.

På vissa skolor har handledarna tagit initiativet till att delta i projektet och på andra har det varit skolledarna. Det första skolledarcitatet visar en ambition att få LS att bli en del i den egna organisationen, att institutionalisera utvecklingsansatsen. Citatet speglar också den egna ledande rollen i denna process, hur skolledaren kan stötta ett utvecklingsarbete:

Det här var en sådan fin utbildning som hon [den blivande handledarens deltagande i projektet "röda tråden"] fick och så var hon så entusiastisk över själva arbetssättet. Det kändes som att det skulle vara förfärligt om det inte fortsatte in i vår organisation. Annars är det lätt så att det kan bli isolerat, för det här året.

– Hur ser du på din egen roll? I sådana här utvecklingsprojekt och liknande?

Att man måste vara drivande i det. Att dels peppa att tycka att det här är jättebra för oss så att man entusiasmerar att göra, att man satsar på det. Att det här är lite spets, att få vara med i det här, då ska man ju vara glad ... En förmån och att man ska känna sig lite hedrad nästan att man blivit tillfrågad. Ja, men ja, ja vad kul, man tror på mig eller så ... Att man inte ska se det som att jaha det här ... du har inte något bra resultat, din matteundervisning är värdelös så nu rätta in dig i ledet ... Inte så. Utan det har varit mera så att man har känt att ja, det här, o, vad roligt, det här behöver jag. Både att driva det, för hade jag inte varit på efter jul att starta ny grupp då tror jag inte att det hade blivit, det tror jag inte, utan det är nog ett mer långsiktigt arbete ... inte släpper taget, utan fortsätter.

[.....]

Jag tror att man måste göra ett par sådana här inkörningar för att fler ska veta vad det handlar om och bli nyfikna och känna att det här är roligt. Och så tror jag att man måste freda det på något sätt, att det ska institutionaliseras. så att det blir någonting man gör, inte bara någonting som är isolerat för ett par stycken. (Intervju nr 8, S)

Skolledarens uppfattar sin roll som drivande både när det gäller pågående LS och hur själva modellen ska kunna implementeras och upprätthållas i den egna organisationen. Exempelvis kan det handla om att fler lärare på skolan ska ges möjligheter att delta i en LS, vilket jag tolkar som att skolledaren uppfattar detta som avgörande för att modellen ska kunna institutionaliseras.

Utsagor som uttrycker att det visserligen är bra med utbildningsförvaltningens stöd, men att man oavsett detta kommer att fortsätta finns på skolledarnivå. Det kan tyda på att man av de genomförda studierna på den egna skolan har uppfattningen att modellen skulle kunna utgöra ett användbart verktyg i skolans förändringsarbete.

Det andra skolledarcitat förmedlar en sådan, redan bestämd, uppfattning att LS ska implementeras i den egna organisationen, en initiativtagande skolledare (med en handledare som har handledning i sin tjänst):

Ja, [...] det bestämmer vi. Det är väl bra om man får stöd, absolut, och det var ju bra med handledningen med Tuula, och vi jobbar ju för att också titta på vad vi kan knyta för kontakter och vad det finns för erbjudanden och funderar kring vad Mait och Kicki kan hjälpa oss med. Och jättebra med nätverket, att det är flera grupper som är igång, absolut, men vi hade nog tittat på det ändå ... (Intervju nr 12, S)

Citatet jag valt från utbildningsförvaltningen visar uppfattningen att LS har potential att leda till förbättrade elevresultat på sikt. Förutsättningarna menar man ligger i att skynda långsamt och få intresserade lärare att delta.

Det är nog viktigt, vi behöver inte skynda på på något vis tror jag, man ska akta sig för det tror jag, dels måste det ju finnas ett intresse, ett genuint intresse där ute, det måste finnas lärare som känner att det här är ... som blir ambassadörer någonstans, för det här var, det gav mycket att delta i det här projektet, eller att jobba med LS det har gett mig någonting

som enskild lärare eller för kollegiet och för skolan och för eleverna någonstans för det är ju dit vi ska nå. (Intervju nr 13, U)

Att bli ”ambassadörer” kan tolkas som att man har uppfattningen att de intresserade lärarna inte bara ska driva och delta utan också förmedla sina erfarenheter från LS i syfte att sprida modellen ytterligare.

5.2 Kommunalt utvecklingsstöd

I utsagorna som uttrycker ett stödbehov ”uppifrån” finns en viss oro för att utbildningsförvaltningen, även om man där delar handledarnas och skolledarnas förståelse för att förändring tar tid, inte låter denna insikt leda till önskade konsekvenser på skolnivå. Både handledare och skolledare talar om det stora utbudet av uppdrag, kurser och föredrag inom många områden, både sådana som åläggs skolorna, ”måsten”, och sådana som skolorna själva kan välja. Man önskar en sortering av insatserna, att det sker en prioritering och att somligt sållas bort. En del utsagor efterfrågar hjälp med detta och vill att utbildningsförvaltningen ska styra mer, andra efterlyser utvärderingar av de olika insatserna så att skolorna själva kan välja utifrån en större kunskap om vad som ger resultat på elevnivå.

Utbildningsförvaltningens representanter förmedlar i utsagorna hur de sätter in sina kurser i ett specifikt sammanhang, dels att dessa är utvalda utifrån forskning om vad elever behöver förbättra och dels att kurserna väl kan kombineras med en skolas långsiktiga utvecklingsarbete t.ex. genom modellen lesson study/learning study.

Andra typer av stöd för att möjliggöra en långsiktig genomgripande förändring handlar om upprätthållande av påbörjade insatser i form av ekonomiska bidrag och/eller att erbjuda någon form av mötesplats.

Den första utsagan tar fasta på det avgörande i att skolledare kan sålla och prioritera i ett stort utbud, att de vet vad som ger resultat på elevnivå och att de vågar ta ställning för begränsade valda insatser

– Vad tror du krävs för att man ska genomföra den här typen av utvecklingsarbete?

Inte delta i andra utvecklingsarbeten, koncentrera sig på det här, en fundamental fråga, att man vågar som skolledare sortera bort det andra och säga att vi prioriterar det här, men det upplever jag som en svårighet från skolledarhåll ... och det kan man kanske förstå, det finns så många frågor, det kommer både från skolverket och utbildningsförvaltningen och så vill man säkert vara duktig och så blir det en kompromiss där. Men att våga och ta reda på vad är det som genererar en fördjupad god skolutveckling. Vad genererar en förändring för Kalle inne i klassrummet? Att våga ta ställning för sådana frågor. Det tror jag krävs och att man vågar säga nej till annat och prioritera tid för det här för då tror jag att det skulle kunna bli hur bra som helst. (Intervju nr 1, HL)

Uppfattningen visar en stor tilltro till LS som förändringsverktyg i skolornas utvecklingsarbete under förutsättning att skolorna har förmåga eller mod att prioritera detta arbete och samtidigt välja bort annat, att inse att man inte kan göra eller delta i allt. Uppfattningen att LS inte kommer att kunna komma till stånd utan ekonomisk stöttning utifrån finns på handledarnivå:

Själv är inte jag så optimistisk att tro att det kommer att bli någon [större genomslagskraft för modellen] ... Det måste finnas folk på skolorna som är genuint intresserade utav det och

som verkligen tror på det. Eftersom det ju är ganska tidskrävande, man måste känna att det är värt den tiden att lägga ner och att tycka att man ... att få skolledare ... Och så är det knappt i budgettider, att avsätta medel och så, det tror jag är svårt. Det måste komma pengar utifrån som är avsatta för det för att man ska välja att göra det, om det ska bli i någon stor skala. (Intervju nr 4, HL)

Andra synpunkter på vilket stöd man anser sig behöva för att modellen ska fortleva visar på behovet av att ha någon som ”håller i det hela”, någon som ansvarar, någon på kommunal nivå, hos utvecklingsförvaltningen.

... för där kan man också ha stöd från någon utifrån, alltså inte någon av oss handledare som håller i det, utan kanske Kicki eller Mait håller i de här återträffarna eller nätverket, någon styrrperson. (Intervju nr 7, HL)

Här framträder också en viss oro för att LS ska bli en i raden av en mängd utvecklingsansatser som nått skolorna de senaste åren just för att man inte prioriterar bland sina satsningar:

Men jag tror på den här metoden, bara den inte rinner ut i sanden, det är det jag kan känna. För några år sen så var det det här med Storyline och man tittar på olika pedagogiker som kommer och går också. Nu tror JAG på det här, det kanske inte alla gör, jag vet inte ... så jag hoppas att det inte rinner ut bara. .. att det blir mode i det här med lesson och learning study och sen kommer något annat ... utan att man på något sätt, att man satsar på det här ... (Intervju nr 7, HL)

Liknande uppfattningar finns hos skolledare, att utbildningsförvaltningen ska sovra och prioritera i sitt utbud. Det första skolledarcitatet uttrycker en önskan om att utbildningsförvaltningen ska utvärdera sitt eget utbud, och därefter med tydlighet visa vad som ger resultat, samt en önskan om att få fördjupa sig i detta och att det inte ska komma något nytt om några år:

... att man utvärderar sina utbud, för jag tycker att det fortfarande är alldeles för mycket smörgåsbord. Och man utvärderar vad är det som ger resultat. Skulle det vara så att LS inte ger något resultat så ska det naturligtvis inte vara med framöver, men man måste utvärdera vad som ger resultat och mycket mer gå in för det. Alltså det är det här, det är åt det här hållet vi ska. Jag är lite rädd för det här att det fortfarande är så mycket smörgåsbord och man kan åka dit och sedan åker man hem igen och så gör man ungefär som man har gjort. Det sker ingen förändring.

[.....]

För om man tittar på det som är på Medioteket nu, det är fantastiska, ett fantastiskt utbud, det är hur brett som helst, men hur ska man hinna med allt? Hur ska man orka förändra överallt? Och en förändringsprocess tar ju tid, man måste göra något över tid, för att se ... Det får inte vara en ny fluga om två år. (Intervju nr 10, S)

Om förra utsagan mer förordade frivillighet på skolorna utifrån större kunskap så efterfrågar följande en tydligare styrning. Jag utläser också en önskan om närmare, kanske mer personlig och bekräftande, kontakt med stadens skolansvariga:

Kanske mer direkt så där, att man hade ännu mer kontakt med Mait och Kicki ... Jag vet inte hur det skulle kunna se ut, när jag funderar på ... alltså på vilket plan det ligger om man skulle behöva stöd i: "Var med i två projekt per läsår det räcker, då är ni en jättebra skola."

Nu är det så mycket konkurrens mellan skolorna och vad är en bra skola och vad är en dålig skola och då kan det bli lite ivrigt ibland tror jag, att man ska bara hänga med, och sedan är det resultatnriktat som attan hela tiden och alla elever ska nå målen och det ska bli högre måluppfyllelse. (Intervju nr 9, S)

Det är idag meningen att skolor ska konkurrera. Detta citat visar uppfattningar om att det kan bli för mycket konkurrens och att konkurrensen också kan bestå i att inför kommunen framstå som en skola med hög förändringspotential. Kanske kan en sådan ambition hos skolledare leda till svårigheter i att välja egna modeller och då kan det uppfattas som befriande med någon uppifrån som hjälper till med detta.

Jag tolkar de båda ovanstående uttågarna på skolledarnivå som att det finns en uppfattning av att det kommunala stöder är en förutsättning för att driva skolutveckling, men innehållet i stödet kan se olika ut.

En helt annan typ av stöttning uttrycks t.ex. i uppfattningar som handlar om forskarkontakt. Man vill som skolledare arbeta närmare både forskare och forskningsresultat.

Jag skulle vilja ... jag vill ha kontakt med forskare, jag vill ha kontakt med människor som har jobbat med det här länge, som vi också har fått via Öjersjöskolan, att hitta de personer som är på banan och kan och vill, lyssna med Skolverket, vad har de för intresse, vilka driver det här just nu, och att man öppnar de dörrarna för möten med de som verkligen kan och som ligger i forskningens linje.

[.....]

Var finns Stockholms universitet, finns det någon här som är intresserad av att över huvudtaget lyssna kring, som är intresserad av att skolor har ett samarbete osv, att man får hjälp med att knyta de samarbetsmöjligheterna. Lite som att jag upplever och tror att Karlstads universitet jobbar tillsammans med olika skolor, att där finns en kommunikation och ett samarbete och ett vinnar-vinnar-koncept, att forskningen också finns i verksamheten och just LS bygger ju på forskning i verksamhet och då kan jag inte riktigt, jag kan inte riktigt se var forskningen i Stockholm finns och var de verkar någonstans ...

(Intervju nr 12, S)

Skolledaren har en uppfattning av att det skulle kunna vara annorlunda, och att det behövs stöttning ”uppifrån” att etablera dessa forskarkontakter. Här finns en föreställning om att samverkan mellan universitet och skolverksamhet är möjlig eftersom det lär finnas vid andra lärosäten, och att detta samarbete gagnar såväl forskningen som verksamheten i skolorna.

Det första citatet från utbildningsförvaltningen visar uppfattningen att den egna stöttande rollen innebär ett konkret ansvarstagande i form av att t.ex. anordna konferenser:

Vi måste ju se till att det kommer igång och att det har de förutsättningar som vi kan tillhandahålla för att det ska fungera. Och att det finns någon som har ansvaret för att hålla ihop det som görs centralt, det tror jag är jätteviktigt. Så länge det är i ett sådant embryo ändå så behövs det nog någon som pratar för varan och som visar upp och man kan ringa oss så kan vi säga: det finns där och du kan ta kontakt med den och att man samlar ihop folk någon gång om året, det tror jag är jätteviktigt. Så länge vi har de funktioner vi har så kan vi göra det. (Intervju nr 13, U)

Att utbildningsförvaltningen betraktar sitt utbud, främst inom matematiken, på ett något annorlunda sätt än handledare och skolledare framgår av följande citat:

Smörgåsbordet är stort och man kan lätt bli proppmätt utan att landa på något bra ställe. Man måste tänka på olika sätt tror jag, långsiktig skolutveckling hur ska det ske på olika sätt, då måste man ha någon form för att ta hand om allt, allt som alla lärare deltar i. Jag ser inte som att det konkurrerar på det viset, om man går på andra kurser ja bra, det skulle man kunna tillgodogöra sig naturligtvis om man samtidigt jobbar med LS så kan man lägga den kunskapen där och få den och snurra runt. Men springer man bara på korta seminarier och kurser och det inte finns någon form där man bearbetar det på hemmaplan med andra, då blir det ju någon enskild persons tomteblöss. (Intervju nr 13, U)

Som jag förstår det menar man att skolorna behöver ha en grundmodell som LS för att man ska kunna utnyttja ”smörgåsbordet” i en framgångsrik skolutveckling. Utbildningsförvaltningen förmedlar uppfattningen att det breda utbudet inte är slumpmässigt sammansatt utan bygger på forskning om problemområden

Det är inte vad som helst, men det är klart att det är många olika områden ... Allt bygger ju egentligen både på forskning och empiri, vad är det elever har svårt med, vilka områden, och vad har också olika sätt att arbeta visat sig vara framgångsrika. Det är sådana saker vi ändå har försökt titta på, där det finns stöd i forskningen att det här har varit framgångsrika koncept på olika ställen.

Vad har elever svårt med? Vad säger forskningen? Vad säger empirin, lärarnas erfarenhet? Här ställer man sig samma frågor som lärarna gör i en LS. Man menar att en fortbildning för lärare bör utgå från en fördjupning av ämneskunskaper utifrån elevers svårigheter inom ämnet kopplat till arbetssätt som i studier visat sig framgångsrika.

5.3 Modellens inneboende kraft

I denna kategori återfinns mer personliga aspekter som antyder att ett eget deltagande i ett antal LS leder till en önskan om att delta i ännu flera. Antingen yttrar det sig i att man fortsätter som handledare på en annan skola om det inte finns förutsättningar på den egna eller också drivs man av att andra ska få vara med om det man själv upplevt i en lesson study/learning study. Det finns en föreställning om att det först är genom eget deltagande i en studie som man inser dess förtjänster. Här ryms också uppfattningar av hur handledarens eget engagemang och vilja varit grunden för att en fortsättning kommit till stånd. Både handledare och skolledare ser tecken på att de pedagogiska diskussionerna ökat i olika sammanhang.

Den här utsagan visar handledarens engagemang och intresse för att få hålla på med LS, till att börja med på en annan skola och senare en fortsättning på den egna skolan helt utan stöd utifrån:

Jag ville fortsätta att jobba med det här, tyckte att jag lärde mig mycket under det förra projektet, att vara med där, men att kanske göra det mer renodlat, LS fick bli huvudgrejen i det hela och inte att det skulle produceras filmer och göras snyggt och så. Jag ville gärna göra och så var det ingen riktigt som orkade hänga på här, det gick ju lite fort också. Då anmälde jag mig till Mait och sa att jag kan vara handledare någon annanstans om det är någon annan skola som är intresserad. Då hamnade jag där på xxxskolan.

Nu under våren så kör vi en liten lesson study i no på den konferenstid vi har [på den egna skolan] så vi får se hur långt vi kommer. Ingen extra tid, men vi har tagit ... vi är inte med på några andra ämneskonferenser, och så gör vi så mycket vi hinner på den tiden. Jag är en ganska aktiv handledare, blir liksom mittemellan deltagare och handledare. Har inget extra men inget extra krav heller. I vårt eget intresse, ingen rapport som ska skrivas. (Intervju nr 4, HL)

Jag tolkar det som att det centrala här är uppfattningen att få fortsätta på något sätt, det går nästan inte att låta bli om man en gång har varit delaktig i en LS. Det är det egna intresset, kollegors nyfikenhet och frivilligheten som leder till en fortsättning.

Viljan att dela med sig av sin egen tillfredsställelse tycks också bottna i denna delaktighet.

Jag ville att flera skulle, fler på skolan skulle få veta vad det här handlade om. Jag hade ju presenterat någon gång på en mattekonferens de lektioner som vi hade genomfört och visat någon film och sedan även visat för kollegorna vad det handlade om. Jag tyckte att fler skulle få prova på, så att de visste vad jag pratade om. (Intervju nr 5, HL)

Glädjen i att vara med i en LS och dess kraft att generera pedagogiska samtal i kollegiet synliggörs i det sista handledarcitatet:

... och just det att det föder det här pågående samtalet, alltså när man träffas i lärarrummet eller om man träffas i matsalen: Jag måste bara få säga ... det är jätteroligt [.....] jag måste säga att jag nästan aldrig har varit med om i hela mitt lärarliv någonting som har varit så himla stimulerande som det här är, just att det inte är en pålaga av någon annan utan man vill och det gör sådana ringar på vattnet, som när skolverket, det här med referensgruppsarbete [.....] alla på den här skolan ville vara med och tycka till så vi satt i grupper här, det blir ju ett sådant intresse här, det är klart att det är roligt att vara på en sådan här skola ... (Intervju nr 3, HL)

Det är ingen pålaga sägs i citatet, uppfattningen av att det bottnar i frivillighet tycks genomgående vara en viktig dimension.

Det finns skolledare som redan tycker sig se hur de pedagogiska diskussionerna ökat på skolan. En effekt som hävdas i följande citat är att skolans konferenser blivit mer ämnesinriktade:

Ja, att våra konferenser blir över huvud taget mer ämnesinriktade. Då är det ju inte bara matematik. Det är en lärare som nu går fortbildning på läraryftet med estetiska lärprocesser och jag tror att hon är rätt sugen på att se: hur kan jag koppla LS till det, till estetiska lärprocesser. (Intervju nr 10, S)

Synpunkter på att LS borde sättas in i ett större sammanhang och som lyfter LS's effekt på de deltagandes lärarskicklighet framgår av detta citat:

Någonstans måste vi börja tänka ... det bör ligga i ett större projekt, en tanke om hur svensk skola ska utvecklas tycker jag, men om man tittar bara på det här som ett delprojekt i ett större ...

– Du vill sätta in det i ett större sammanhang?

Ja, det tycker jag, absolut, för jag tycker att det har en sådan hög verkningsgrad också. Du kan ju se bara här på de närmaste, de som gjorde ...

– Hur yttrade sig det då?

De diskussioner som förs och den nöjdhet som också de lärare uppvisade i projektet, de perspektiv som de tycker att de får genom att vara med och de diskussioner, och det stöd av varandra, "öppnar mycket ögon", och som de själva säger, att de blir effektivare i sin undervisning. Så det är klart att det är jätteviktigt, om det är fyra personer som går här på skolan som tycker att de är bättre än tidigare, på ett positivt sätt, som känner att man har fått fatt i någonting, så betyder det jättemycket, för det är också någonting som jag tycker är väldigt typiskt för xxxskolan för är det någon som har någonting som är ett guldägg då är de andra väldigt intresserad av att höra: Vad då? Berätta, vi vill också... Det här Jante som många pratar om, det tycker inte jag finns här ute ... (Intervju nr 12, S)

Om man som skolledare uppfattar LS och dess möjligheter att utveckla "bättre" lärare på det här sättet kan det ligga nära till hands att anta att LS skulle kunna ingå som en utvecklingsmodell för lärarnas fortbildning på den egna skolan.

Utbildningsförvaltningen med sitt övergripande kommunala ansvar för skolornas har uppfattningen att LS-modellen kan utjämna skillnader mellan lärare och på det sättet kvalitetssäkra undervisningen:

Sedan tycker jag att det har många andra aspekter som är väldigt intressanta om man tänker att det är en utvecklingsmodell för en skola på lång sikt, om en skola antar det arbets sättet som givet på skolan så knyter man nya lärare till ett arbetslag så man tar tillvara på de nys kompetens och den äldre erfarna lärarens kompetens, den goda läraren och kanske den svaga läraren i vissa ämnen, man utjämnar, det blir en kvalitetssäkring jäntemot eleverna faktiskt om man börjar titta och jobba på det här viset. Jag tycker att det har många dimensioner som känns väldigt bra. (Intervju nr 13, U)

Sammanfattning

Kommunalt stöd och kombinationen stöttande skolledning - drivande lärare (2.2.3) för en framgångsrik implementering är gemensamma uppfattningar på alla tre nivåer liksom att detta förändringsarbete måste få ta tid.

På handledarnivå tycks uppfattningarna oftare komma ur en glädje över det egna deltagandet i LS-arbetet, ur insikterna som beskrivits i förra kapitlet, och jag tolkar det som att man ser sitt deltagande som meningsskapande i sin profession. Glädjen och den egna tillfredsställelsen utesluter inte på något sätt LS's yttersta syfte att förbättra elevernas resultat, tvärtom, detta finns med som en av de mest betydelsefulla ingredienserna i modellen och bidrar till uppfattningarna av LS som ett framgångskoncept för skolan. Man betonar också frivilligheten, att det inte är någon pålaga uppifrån.

På skolledarnivå finns uppfattningar som visar på den egna rollens betydelse i ett framgångsrikt förändringsarbete såsom drivande och stöttande. Man för också fram nödvändigheten av att flera lärare ges möjlighet att delta i LS på den egna skolan för att modellen ska kunna bli en del av organisationen. I sitt behov av kommunalt stöd efterfrågar man olika ingredienser som utvärdering av insatser, för att man lättare ska kunna välja utvecklingsmodeller, men också forskarkontakter. Man vill veta vad som kan ge resultat, vad som gynnar elevers positiva resultatutveckling.

På kommunal nivå ser man flera möjligheter med modellen ur ett skolutvecklingsperspektiv. Man betonar på sätt och vis också frivilligheten när man menar att det måste finnas ett "genuint intresse" på skolorna och att deltagande lärare och skolledare kan fungera som "ambassadörer"

och sprida sina erfarenheter till andra skolor. Man har även uppfattningen att modellen kan fungera kvalitetssäkrande för att skolor i förlängningen ska bli likvärdiga, att alla elever ska få en kvalificerad undervisning, genom att erfarna och mindre erfarna lärare möts i modellens kollegiala samtal.

På skolledarnivå och även kommunalnivå är det tydligare att man betraktar LS som en av flera möjliga insatser för att förbättra elevernas resultat samtidigt som man har uppfattningen att LS är en modell som man vill ska institutionaliseras på den egna skolan respektive på ett antal skolor i staden.

6. Diskussion

Syftet med min studie har varit att undersöka skilda uppfattningar som deltagare i ett aktuellt projekt i Stockholms stad har av vilka aspekter inom lesson study/learning study som kan betraktas som betydelsefulla i skolans förändringsprocess samt deltagarnas uppfattningar om möjligheter och hinder för att denna process ska kunna initieras och upprätthållas. Detta har jag gjort med hjälp av en fenomenografisk ansats och analys.

I detta avslutande kapitel kommer jag att diskutera mitt val av metod, mina resultat och möjliga fortsättningar. I min diskussion utgår jag i första hand från mina resultat som gäller uppfattningar av modellen lesson study/learning study, men jag kommer också att pröva dessa uppfattningar mot mina antaganden i kapitel två om gynnsamma förutsättningar för skolutveckling. Detta innebär att min studie snarare kan betraktas som inspirerad av fenomenografin än som en renodlad fenomenografisk studie.

6.1 Min metod

Att jag valde fenomenografin som analysmetod hade framför allt två skäl. Det ena utgjordes av att dess intresseområde är ”lärande och förståelse i en pedagogisk miljö” (Marton och Booth 2000 s.147), vilket överensstämmer med de undersökta modellernas intresseområde. Det andra skälet var att jag ville undersöka uppfattningar av aspekter inom dessa modeller hos deltagare i utbildningsförvaltningens projekt och fenomenografin avser att undersöka just uppfattningar. Ytterligare ett intresse, om än inte så uttalat eller prioriterat, att pröva en fenomenografisk ansats, fanns hos mig då den ena av modellerna, learning study, innefattar ett variationsteoretiskt tänkande (1.3 och 3.1.1) och variationsteorin är utvecklad ur fenomenografin. Inom fenomenografin beskrivs lärande som erfارande och detta erfarande kan kortfattat beskrivas som att förstå ett fenomen på ett nytt sätt. Möjligheten till detta nya lärande ligger i en utökad förståelse av fenomenets delaspekter som erövrar genom att jämföra uppfattningar och fokusera på skillnader i dessa (jmf 3.1.1). I en fenomenografisk studie leder en djupare förståelse av innebörden i de olika delaspekterna till en fördjupad kunskap om fenomenet i sin helhet. Hur väl man lyckas i denna ansats kan sökas i forskarens egen förståelse av fenomenet samt valet av datainsamling, som för min del, liksom i de flesta fenomenografiska studier, utgjordes av intervjuer. Utformningen av intervjufrågor och själva genomförandet av samtalen påverkar möjligheten att få syn på de olika uppfattningar som kan finnas.

Ovanstående beskrivning stämmer också, i ett metaperspektiv, överens med mitt eget lärande under denna studie. Genom att få en djupare förståelse för delaspekter av lesson study/learning study har jag idag en djupare förståelse för fenomenet/modellen i sin helhet. Om jag prövar Uljens (3.1.1) terminologi med uppfattningar **om** och uppfattningar **av** på min egen förståelse av fenomenet lesson study/learning study skulle jag välja att beskriva min tidigare förståelse i termer som (oreflekterade) uppfattningar av. I och med min djupare förståelse av fenomenet har jag haft möjlighet att reflektera kring dessa uppfattningar och därigenom även utvecklat åsikter

om fenomenet, alltså uppfattningar om modellerna. Man skulle kunna konstatera att valet av metod varit ändamålsenlig. Jag har, som framgår av diskussionen kring resultatet, med hjälp av fenomenografien kunnat besvara mina forskningsfrågor.

Det finns ändå orsaker att fundera över mitt metodval. Lesson study/learning study är ett sammansatt fenomen. En fenomenografisk undersökning innebär enligt Uljens (1989 s.11) att en eller flera aspekter av företeelsen avgränsas. Om man jämför med att i ett variationsteoretiskt sammanhang likna mitt valda fenomen vid ett väl avgränsat lärandeobjekt blir komplexiteten uppenbar. Kanske är fenomenet lesson study/learning study alltför komplext för att låta sig fångas in med hjälp av en fenomenografisk metod? Min strävan efter att hitta och formulera tydligt åtskilda beskrivningskategorier har också varit komplicerad, delvis beroende på de flesta kategoriernas flerdimensionella innehåll. Mina svårigheter med att förstå en eventuell hierarkisk ordning, som metoden föreskriver, kan också antas bottna i fenomenets komplexitet (eller i min bristande fenomenografiska erfarenhet).

Det som utgör själva fenomenografins essens, att söka skilda uppfattningar av ett fenomen, bortser från både den enskilde individen och den verklighet, det sammanhang, individen befinner sig i. För mig utgjorde detta länge ett hinder i min analys och mitt kategoriseringsarbete. Jag har brottats med mina citatval och den första ambitionen att förmedla just sammanhang och individernas förmåga att beakta komplexiteten i de undersökta modellerna, vilket jag i och med den fenomenografiska ansatsen var tvungen att överge. Jag ställer mig frågan vad jag med en annan analysmetod skulle kunna få syn på med samma empiri. Skulle en rent hermeneutisk analys, med sitt öppna mer tolkande och medskapande, ha varit en användbar analysmetod i min studie? Skulle jag ha fått andra resultat? Hade den hjälpt mig till större distans, hade det varit önskvärt? Eller skulle det valet tvärtom ha inneburit en ökad närhet och en än större identifikation?

En av förutsättningarna för mitt lärande om fenomenet har varit min egen förförståelse. Den har möjliggjort att skilda uppfattningar kommit till uttryck och synliggjorts samtidigt som jag också kan ha påverkat resultatet med denna förförståelse. Vad kan jag ha tagit för givet? En kvalitativ intervju innebär ett samskapande där intervjuaren också har inflytande över samtalets vändningar och resultat. Att balansera mellan öppenhet och påverkan och att själv bedöma om man går över någon gräns är omöjligt. Att jag hittat liknande uppfattningar hos flera av informanterna liksom att jag funnit stöd för vissa uppfattningar i andra studier kan förhoppningsvis utgöra en garant för att min påverkan inte har varit ledande.

6.2 Mina resultat i ett skolutvecklingsperspektiv

I kapitel 2 gjorde jag ett antal antaganden som placerade in lesson study/learning study i ett skolutvecklingsperspektiv utifrån fenomenets delaspekter, aspekter som skulle kunna betraktas som betydelsefulla i skolans förändringsprocesser. Genom att studera deltagarnas uppfattningar om fenomenets aspekter och jämföra dessa med de gynnsamma faktorer som framkommit i olika studier (kapitel 2) har jag utvidgat min förståelse för både mitt undersökta fenomen och fenomenets möjligheter i ett skolutvecklingsperspektiv.

Betydelsen av kollegiala samtal och reflektion betonas i många av de studier jag refererar till i det andra kapitlet (t.ex. Fullan 1991, Alexandersson 1999, Carlgren & Hörnqvist 1999, Scherp

2003, Folkesson 2003). Uppfattningarna i min studie ger en liknande bild och framställer effekten av dessa samtal som beroende av både samtalens innehåll, att man fokuserar på undervisningens innehåll och ett begränsat lärandeobjekt, och i modellens tydliga struktur (4.1). Min tolkning är att det är just modellens struktur som möjliggör diskussionerna kring undervisningens innehållsliga dimensioner. Man diskuterar undervisnings- och ämnesinnehåll och man söker och analyserar ett lärandeobjekt vilket leder till fördjupade ämneskunskaper. Man beaktar i sin lektionsplanering, observation och lektionsanalys lärandeobjektets kritiska aspekter i förhållande till aktuell elevgrupp, vilket ger ökade kunskaper om elevers lärande. Det är ett kollektivt kunskapande som också har generativa effekter hos de handledande lärarna och de tar med sig lärdomar från sina studier till sin vardagliga verksamhet i klassrummet. I och med sitt deltagande i lesson study/learning study anser deltagarna att de förändrat förhållningssätt till både undervisning och elever, sättet att tänka kring hur man skapar betingelser för elevers möjlighet att lära är kunskaper som de menar att de utvecklat och som också fortsätter att utvecklas även efter studien. Att man äger den planerade lektionen gemensamt skulle kunna vara en aspekt som bidrar till den nödvändiga tryggheten som är en förutsättning för att kollegers observationer och filmning i klassrummet ska kunna utnyttjas till lärares lärande. Det gemensamma ägandet gör att alla är lika ansvariga för eventuella misslyckanden. En positiv sidoeffekt, som framkom i min undersökning, var att lärare i det upplevda trygga klimatet också blev medvetna om egna beteenden och sätt att uttrycka sig som man inte tidigare uppmärksammat och som man nu ville förändra och därigenom också "bli bättre som lärare". Uppfattningarna som förs fram, i första hand på handledarnivå, framhåller den undersökta modellens möjligheter till bestående förbättringar som överensstämmer med Fullan & Stiegelbauers analys av framgångsrik skolutveckling (1991, 2.2.2) i och med att en sådan innebär förändringar i tankesätt, beteenden, skicklighet och övertygelser.

De flesta framgångsrika skolutvecklingsprojekt som jag tagit del av genom mina studier i samband med denna uppsats (2.2) utgår från lärares (och skolledares) verksamhet och verktyget man använder är de kollegiala samtalen oftast med stöd av en forskare/handledare. En liknande grund finns i modellerna lesson study/learning study så som de genomförts i det undersökta projektet. Att knyta forskare till varje studie är inte en reell möjlighet i större omfattning, men att använda sig av handledare är genomförbart och då blir det intressant att belysa vilka erfarenheter och kompetenser en handledare bör ha. Handledarna i detta projekt (3.3.1) hade erfarenhet av deltagande i flera lesson studies tillsammans med erfarna handledare, eller en learning study, antingen i en magisterutbildning eller i kursen "Learning study" (Stockholms universitet). Den senare har ett uttalat syfte att deltagarna efter kursen ska kunna leda en lesson study. Handledarna fick dessutom handledning under själv projektet (1.4.2). Bland andra Rönnerman (2007) visar på handledarens roll som den som med ett utifrånperspektiv och med utmanande frågor kan bidra till en kunskapsutveckling hos lärargruppen. Värdet av egen erfarenhet av lesson study/learning study och frågeställningars betydelse som en del av handledarkompetensen, och även som en del i den egna professionsutvecklingen, betonas också av de jag intervjuat (4.2). Man skulle kunna fundera över vad som menas med utifrånperspektiv och om handledarna i detta projekt kom tillräckligt mycket "utifrån". Handledarna i de studier som oftast diskuteras (a.a.) kommer vanligtvis från högskolor och universitet, från forskarvärlden, och har därmed ett självklart utifrånperspektiv. Att skapa möjligheter till detta utifrånperspektiv för dessa "inifrån-handledare" kan vara en viktig uppgift att ta hänsyn till när man vill implementera modeller som lesson study/learning study. I höstens projekt hade man dels valt handledare med egen erfarenhet av den aktuella modellen och dels erbjöd man

kontinuerlig handledning för handledarna. Vilka andra utbildningsmöjligheter skulle man kunna erbjuda? Kurser? Nätverk med forskare från universitet? Med det senare alternativet skulle man kanske kunna tillgodose önskemål som framkom bland mina informanter angående forskaranknytning. Det skulle också vara intressant att undersöka om modellens struktur i sig möjligen hjälper till med att formulera frågor som skapar den för lärarnas lärande nödvändiga distansen till sin verksamhet.

Det är mycket möjligt att skolor på egen hand och utan erfarenhet kan starta upp en lesson study med gott resultat, men jag vill ändå peka på en oro som framför allt uttrycks på den kommunala nivån av de projektansvariga. Det finns alltid risker med nya skolutvecklingsmodeller och metoder som sprids, att de urvattnas och mister sina ursprungliga möjligheter (Stigler & Hiebert 1999). I kapitel två (2.2.2) tog jag upp behovet av utmanande möten bland annat utifrån Scherp (2003) som en av gynnsamma faktorer i skolors förändringsprocesser. De projektansvariga uttalar en oro för att lärare kan tro att de varit med i en lesson study, kanske utan handledare och djupare kunskap (jmf Rönnerman 2007 och diskussionen ovan), och om det då inte blir bra förkastar man kanske själva modellen och är inte beredda att ge den en ny chans i ett nytt sammanhang.

Här ställer jag mig också frågan om bilden som sprids av t.ex. lesson study är korrekt. I nr 8 2010 av Lärarnas tidning beskrivs lesson study som ”Flera lärare följer en lärares lektion och bedömer vad som fungerar bra och vad som fungerar mindre bra. Direkt efter lektionen får läraren direkt respons, så att man kan justera upplägget.” (s.8) På frågan om det inte kan vara jobbigt att bli kontrollerad av andra lärare blir svaret: ”Det handlar inte om att kritisera någon personligen, utan att komma med idéer om hur undervisningen kan förbättras.” Det är möjligt att den intervjuade blivit felciterad eller att man skurit i intervjun, men för läsaren framstår lesson study som något annat än som den framställs i litteraturen (1.2). Eftersom lesson study och learning study är så komplext och har så många dimensioner kan det ligga en fara i att använda dessa begrepp för utvecklingsprojekt som egentligen borde kallas något annat – och kan vara bra i sig – men om man deltar i något som man tror är en lesson study och upplever deltagandet mindre tillfredsställande finns alltid risken att man dömer ut modellen och även att studien inte leder till de förändringar som en lesson study/learning study skulle kunna möjliggöra.

En annan omständighet som i min studie uppfattats som nödvändig i en förändringsprocess handlar om frivilligheten (5.1). I min inledning berättade jag om läraren jag mött på Matematikbiennalen och som var så avogt inställd till modellen för att lärarna på hennes skola beordrats att delta i en lesson study/learning study. Detta rimmar illa med uppfattningar i denna studie som betonar frivilligheten, både för den enskilda skolans val av deltagande och för lärarna på skolan. Det kan synas som en paradox, kommunens syfte att förankra modellen i skolornas verksamhet och kontinuerliga skolutveckling genom en ”top-down”- intention, i förhållande till modellens syfte, att det är lärarna som driver processen och att de gör det utifrån sin egen verksamhet, således en ”bottom-up”-modell. En möjlig lösning av denna motsägelse och en möjlig framgång för implementering och institutionalisering av en skolutvecklingsmodell som lesson study/learning study skulle kunna utgöras av frivillighetsperspektivet.

Handledarna uppskattar att lärarna i de kollegiala samtalen enbart diskuterade undervisning (4.3) och inga andra frågor. Man betraktar undervisningsuppdraget som ”professionens kärna” och menar att det funnits en obalans i innehållet i de kollegiala samtalen. Man jämför med dokumentation och pappersarbete men framför allt med lärarnas ”andra” uppdrag, det

”fostrande” eller ”medborgarskapande”. Detta uppdrag menar man har dominerat de gemensamma samtalen på skolorna under lång tid. Handledarnas uppfattning kan ses i ljuset av de senaste årens utbredda diskussioner kring mål, resultat och dokumentation där allt mindre tid funnits för planering och uppföljning av undervisning. Tillfredsställelsen över att inom detta projekt i stället få fokusera på undervisning skapar ett meningsinnehåll för de deltagande lärarna.

Den positiva upplevelsen av att få koncentrera sig på kunskapsuppdraget skulle också kunna tydas som att det fortfarande är relativt sällsynt med gemensam planering och kanske även med pedagogiska diskussioner. Lärarna är helt enkelt glada när de får samtala om det som de upplever som centralt i deras verksamhet, det meningsskapande professionsuppdraget, undervisningen.

Här kan man fundera kring om en institutionalisering av modellen lesson study/learning study skulle kunna utgöra ett hot mot skolans sociala uppdrag - går vi från en ytterlighet till en annan? Eller skapas en motsättning som inte behöver existera? Är det tvärtom så att även den sociala delen gynnas av att lärare kontinuerligt arbetar med lesson study/learning study? Hur ser sambandet ut mellan vad man fokuserar på och följdverkningar inom andra områden? Det är frågor som skulle kunna undersökas i nya studier. Inledningsvis i kapitel två (2.1.2) tog jag kort upp några forskares ingångar när de diskuterade skolutveckling. Jag valde då att skriva in lesson study/learning study i kategorin ”Skolutveckling som en fråga om lärande och att utveckla skolan till en lärande organisation” med bl.a. referenser till Scherp. Hade jag valt en annan ingångspunkt som t.ex. Grosins eller Granströms är det möjligt att sambandet mellan ett ämneskunskapande och det sociala redan där blivit tydligare. Grosins (2003) studier om framgångsrika skolor betonar visserligen kunskapsuppdraget med återkommande kontroller av måluppfyllelse, men där finns även, som viktiga delar, de sociala aspekterna som exempelvis att eleverna måste känna trygghet och att en skola bör utveckla positiva relationer mellan lärare och elever. Granström (2003, 2006) tar sin utgångspunkt i studier av gruppprocesser, vilket utgör en tydligare social ingång. Hans studier visar hur fungerande grupper är arbetsinriktade och har ett tydligt innehållsfokus i sina diskussioner. Att det finns en klar korrelation mellan skolutvecklingsinsatser både i kunskapsuppdraget och fostringsuppdraget för elevers resultatutveckling belyser man i Skolverkets kunskapsöversikt *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer* (2009). Hur denna korrelation ser ut, vad som påverkar vad, skulle kunna undersökas vidare. Kan det vara så att det väsentligaste för elevers resultatutveckling inte utgörs av vilket av de två uppdragen man i skolan fokuserar på utan huvudsaken är själva fokuseringen?

En egen reflektion som jag gör utifrån skolans och lärarnas uppdrag är om det verkligen är ”det andra” uppdraget som vi fokuserat på. Skolans uppdrag beskrivs i läroplanen som ”att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” samt att i samarbete med hemmen ”främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar”, (Lpo 94 s.5). Det som ofta upptar lärarnas gemensamma organiserade tid beskrivs av lärarna som ”brandkårsutryckningar”, något akut har hänt bland eleverna som man måste ta tag i. Visserligen skulle man kunna betrakta exempelvis konfliktlösning som ”att främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor”, men frågan är om det inte är något större och mer som kan rymmas i detta andra uppdrag. Är det så att den alltmer tidskrävande dokumentationen och dessa akuta (och säkert ofta nödvändiga) sociala insatser gör att vi har två försummade uppdrag, att båda varit ”satta på undantag”? Och hur ska man då se på möjligheterna att driva

insatser fokuserade på medborgaruppdraget i dagens utbildningspolitiska debatt som betonar nödvändigheten av att utveckla kunskaper? I det perspektivet är det kanske lättare att få gehör för utvecklingsmodeller som likt lesson study/learning study fokuserar på ämnesinnehåll och ämneskunskaper.

Modellens möjligheter till ämnesfördjupning för lärarna och det starka sambandet mellan denna aspekt av modellen lesson study/learning study och elevers positiva resultatförbättringar är en dominerande uppfattning på kommunal nivå (4.1,4.3) och stämmer också väl överens med den aktuella utbildningspolitiska debatten med sin kunskapsfokusering.

Svårigheter att förändra en verksamhet i grunden är kulturellt betingad, lärare har en tendens att modifiera det nya så att det ska passa in i det gamla och ingenting blir i grunden förändrat menar bland andra Stigler & Hiebert (1999). I det ljuset är det intressant att undersöka de olika uppfattningar som finns om det kommunala stödet vad gäller utbudet av kurser, föreläsningar och workshops, ”smörgåsbordet” (5.2). På den kommunala nivån har man uppfattningen att man erbjuder fortbildning inom områden som man anser sig veta, utifrån empiri och forskning, utgör ”problemområden” för elever och där lärare kan behöva fördjupade kunskaper. Man förmedlar också uppfattningen att det på skolorna måste finnas någon form som exempelvis lesson study/learning study där man har möjlighet att bearbeta nyvunna erfarenheter från ”smörgåsbordet”.

Uppfattningarna på skolledarnivå om samma ”smörgåsbord” ger snarare uttryck för en frustration. Det är svårt att välja, man vill ha utvärderingar och man vill veta vad som genererar resultat på klassrumsnivå för eleverna. Skulle denna obalans kunna tolkas som bristande information från kommunen, att man inte förklarat syftet med sitt utbud? Eller skulle den eftersökta utvärderingen kunna leda till att merparten av pengarna satsas på de metoder och modeller som man då upptäcker leder till förbättrade resultat för eleverna?

I min studie framträder uppfattningar av att skolledarnas roll som drivande, i kombination med positiva, villiga handledare, har en avgörande betydelse för implementering och upprätthållande av skolutvecklingsansatser som lesson study/learning study (5.1). Dessa uppfattningar kan jämföras med tidigare studier (Carlgren & Hörnqvist 1999) som uppmärksammar att en samverkan mellan engagerade skolledare och ”eldsjälar” i lärargruppen funnits i de mest framgångsrika projekten som man undersökt.

Modellen lesson study/learning study tar sin utgångspunkt i undervisningens innehåll, vanligtvis ett ämnesinnehåll, till skillnad från de flesta andra skolutvecklingsprojekt som ofta rör områden som arbetssätt och arbetsformer eller har fokus på mer sociala aspekter som exempelvis elevsvårigheter. Det vore angeläget med fler studier som undersöker modeller som baseras på undervisningens innehåll samt implementeringsförsök av sådana modeller för att kunna relatera min undersökta modell, lesson study/learning study, till studier med samma fokus.

En aspekt av mitt undersökta fenomen, som jag tidigare inte fått belyst, utgörs av elevers delaktighet i själva förändringsprocessen (4.4). Handledarna uppfattar det som unikt med denna utvecklingsmodell, man prövar sina idéer, sin planering, direkt med eleverna och får respons genom tester och analys av inspelad lektion. Det finns en utbredd uppfattning på handledarnivå att denna direkta delaktighet inte finns i någon annan modell eller metod som lanserats i skolutvecklingssammanhang. Just på grund av detta unika, denna direkta elevdelaktighet i förändringsprocessen, finns uppfattningen att modellen borde anammas och stöttas av högre instanser. Att denna uppfattning enbart fanns på handledarnivå kan förklaras av deras eget

deltagande i en lesson study/learning study. Ingen av mina informanter på skolledar- och kommunal nivå hade själva genomfört någon lesson study/learning study och därmed inte upplevt den glädje och tillfredsställelse som handledarna tillskrev denna aspekt.

Likadant förhåller det sig med den andra av fenomenets delaspekter som enbart fanns på handledarnivå, den personliga och professionella utvecklingen (4.2). Det har en känslomässig dimension som jag förmodar att endast ett eget deltagande kan ge. Modellens potential kanske ligger i dess komplexitet, i alla samverkande dimensioner som skulle kunna sammanfattas i den redan tidigare (2.2.2) citerade meningen av Fullan & Stiegelbauer:

Kollegialitet, öppen kommunikation, tillit, stöd och hjälp, att lära på jobbet, att få resultat och att uppleva arbetstillfredsställelse och moral är nära korrelerade (Fullan 1991 s.77).

Erbjuder lesson study/learning study en struktur som möjliggör denna kvalitet i interaktionen skulle det också kunna innebära modellens möjlighet att institutionaliseras.

Ett försök att se studien i något slags perspektiv till den aktuella skoldebatten skulle kunna sammanfattas som att politikerna vill öka måluppfyllelsen och lärarna vill öka meningsinnehållet. Uppfattningar på den kommunala nivån ligger nära den politiska och uppfattningar på skolledarnivå har starka inslag av den politiska samtidigt som man med sitt skolutvecklingsansvar och närheten till lärarna också förmedlar uppfattningar som visar på en förståelse för lärarnas behov av mening.

6.3 Slutord

Jag har undersökt uppfattningar om vilka aspekter av fenomenet lesson study/learning study som kan betraktas som gynnsamma i skolors förändringsprocess samt uppfattningar om möjligheter och hinder för att denna process ska kunna initieras och upprätthållas. Detta har jag gjort på tre nivåer utifrån deltagare i ett projekt som utbildningsförvaltningen i Stockholm initierade och ansvarade för under hösten 2009. De tre nivåerna var den kommunala nivån, skolledarnivån och handledarnivån. Deltagare fanns på ytterligare två nivåer, nämligen lärarna och eleverna. Förutom de möjliga forskningsansatserna som jag diskuterat under ovanstående rubrik, 6.2, vore det också intressant att göra en studie, kanske en fallstudie, där man undersöker deltagarnas uppfattningar på samtliga deltagares nivåer.

Ännu mer intressant skulle jag själv tycka att det vore att följa de kollegiala diskussionerna i samband med en lesson study/learning study för att försöka urskilja, om det är möjligt, vilka aspekter i själva samtalen som skulle kunna vara avgörande för en utveckling av undervisningen som möjliggör lärande för alla elever. Skulle man kunna närma sig en förståelse för dessa ”kritiska” aspekter skulle man kanske inte vara låst vid en specifik modell. Med erfarenhet av tidigare försök att introducera nya metoder och modeller hyser jag en viss oro för att även denna modell snabbt kan överskuggas av nya ”framgångskoncept”.

Min undersökning har inte separerat de båda modellerna lesson study och learning study och i det undersökta projektet har inslag av learning study funnits i de lesson studies som genomförts. Förutom att flera studier innehållit förtest och eftertester använder man begrepp som kritiska aspekter i den mening som avses inom en learning study. Det finns också inslag av att man i sina lektionsplaneringar försökt beakta olika former av variation för att synliggöra

undervisningens innehåll för eleverna. En möjlig hypotes skulle kunna vara att dessa diskussioner har haft betydelse för utfallet av studien. Det skulle jag vilja undersöka.

Referenser

- Alexandersson, Mikael (red.) (1999). *Styrning på villovägar: perspektiv på skolans utveckling under 1990-talet*. [Ny utg.] Lund: Studentlitteratur
- Bentley, Per-Olof (2009-03-24). TIMSS 2007 – En djupanalys av svenska elevers matematikkunskaper. Föreläsning på Globala gymnasiet i Stockholm.
- Berg, Gunnar & Scherp, Hans-Åke (red.) (2003). *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Blossing, Ulf (2000). Praktiserad skolförbättring. Diss. Karlstad : Univ.
- Carlgren, Ingrid & Hörnqvist, Berit (1999). *När inget facit finns-: om skolutveckling i en decentraliserad skola*. Stockholm: Statens skolverk
- Carlgren, Ingrid & Marton, Ference (2003). *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Cobb, Paul, Confrey, Jere, di Sessa, Andrea, Lehrer, Richard & Schauble, Leone (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, vol 32, no 1. (s. 9-13)
- Crafoord, Clarence (1994). *Människan är en berättelse: tankar om samtalskonst*. Stockholm: Natur och kultur
- Eriksson, Inger (1999). *Lärares pedagogiska handlingar: en studie av lärares uppfattningar av att vara pedagogisk i klassrumsarbetet*. Diss. Uppsala : Univ.
- Folkesson, Lena (2004). *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Fullan, Michael & Stiegelbauer, Suzanne M (1991). *The new meaning of educational change*. 2nd ed [Toronto?]: Ontario Institute for Studies in Education
- Granström, Kjell 2006, *Dynamik i arbetsgrupper. Om gruppprocesser på arbetet*. Lund: Studentlitteratur
- Gustavsson, Laila (2008). Att bli bättre lärare. Hur undervisningsinnehållets behandling blir till samtalsämne lärare emellan. Umeå Universitet Lpo 94
- Holmqvist, Mona (red) (2006). *Lärande i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Krokmark, Tomas & Åberg, Karin (2007). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, Staffan (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Learning study-konferens i Göteborg, 2010-01-18
- Lesson study, minikonferens i Stockholm, 2010-03-26

Lewis, Catherine C., *Lesson study: a handbook of teacher-led instructional change*, Research for Better Schools, Inc., Philadelphia, PA, 2002

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur

Maunula, Tuula och Christine Echevarria (2009-04-02), föreläsning i Stockholm, Lilla Adolf Fredriks skola.

Nationalencyklopedin (hämtad 2010-04-17, www.ne.se)

Runesson Ulla (2010-01-18), Learning study-konferens i Göteborg

Runesson, Ulla (2008) Learning to design for learning. The potential of learning study to enhance learning on two levels: Teacher's and students' learning. Ingår i Wood T. & Sullivan P (eds.) Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development. Rotterdam: Sense Publishers.

Rönnerman, Karin (2009). Introduktion till aktionsforskning, föreläsning på webben: <http://www.ipd.gu.se/forskning/kollegier/aktionsforskningskollegiet/mer/introduktion/?mpOpts=00001=&mpOpts=00001>

Rönnerman, Karin (2007). Handledning i ljuset av aktionsforskning. Handledning i pedagogiskt arbete. Lund: Studentlitteratur

Scherp, Hans-Åke (2003), Förståelseorienterad och problembaserad skolutveckling. *Skolutvecklingens många ansikten*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer : sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket

Stigler, James W & Hiebert, James (1999), *The Teaching Gap : best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. The Free Press

Strömquist, Siv (2006). *Uppsatshandboken: råd och regler för utformningen av examensarbeten och vetenskapliga uppsatser*. 4. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren

Uljens, Michael (1989). *Fenomenografi: forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (hämtad 2010-05-25) http://www.ibl.liu.se/student/sociologi/731g01/dokument/1.77755/forskningsetiska_principer_fi_x.pdf

Wernberg, Anna (2009). *Lärandets objekt: vad elever förväntas lära sig, vad görs möjligt för dem att lära och vad de faktiskt lär sig under lektionerna*. Diss. Umeå, Kristianstad : Umeå universitet, Högskolan Kristianstad, 2009

Bilaga 1

Intervjufrågor till handledarna:

- Något kort om den egna bakgrunden, vägen till lärare på den här aktuella skolan?
- Din bakgrund vad gäller lesson study, hur du kom i kontakt med lesson study, vad ditt intresse bottnar i?
- Hur kom det sig att skolan gick med i höstens projekt? Ditt intresse för att delta som handledare?
- Vilka är enligt dig/er de viktigaste aspekterna av/i LS ur ett skolutvecklingsperspektiv?
- Är LS ett verktyg för skolutveckling, i så fall på vilket sätt?
- Har höstens projekt bidragit till utveckling/förändring på din skola? (Påverkat pedagogiska diskussioner, flera LS...)
- Är det/kommer det att bli en fortsättning på din skola? Vad tror du det är som gör att det har blivit/kommer att bli en fortsättning? (frågor som möjligheter, stöd...). Din roll i en eventuell fortsättning?
- Tar du med dig något från ditt deltagande i projektet och/eller från annan erfarenhet vad gäller lesson study i ditt dagliga arbete?

Intervjufrågor till skolledarna:

- Något kort om den egna bakgrunden, vägen till skolledare på den här aktuella skolan?
- Vad är din bakgrund när det gäller just LS/ hur kom du i kontakt med LS?
- Vad gjorde att du/ni ville delta i projektet?
- Vad ser du/ni som vinsterna med LS i ett skolutvecklingsperspektiv? (Vad är det i just LS som du har fastnat för?)
- Är LS ett verktyg för skolutveckling, i så fall på vilket sätt?
- Har höstens projekt bidragit till utveckling/förändring på din skola? (Påverkat pedagogiska diskussioner, flera LS...)
- Hur ser du/ni på en fortsättning vad gäller LS på din/er skola?
- Hur ser du på din roll/vilka uppgifter har du/ i ett sådant här utvecklingsprojekt (och liknande...)?

Intervjufrågor till ansvariga på utbildningsförvaltningen:

- Lite kort om er egen bakgrund till att ni nu är på utbildningsförvaltningen och era uppdrag på förvaltningen?
- Hur kom ni själva i kontakt med LS, er bakgrund och ert intresse?

- Vad just i LS fastnade ni för? Vad ser ni som gynnsamt? Anledningen till att man ska bedriva lesson studies? varför valde ni LS och inte ngt annat (finns många skolutvecklingsmodeller, eller kanske har ni andra på gång samtidigt...)
- Vad låg bakom ert syfte med höstens utvecklingsprojekt, få till stånd ett långsiktigt utvecklingsarbete ..., hur tänkte ni... hur resonerade ni när ni utformade projektet på det sätt ni gjorde?
- Hur bedömer ni resultatet? Grundat på vad...?
- Hur tänker ni kring en eventuell fortsättning?
- Vad ser ni som utbildningsförvaltningens roll/er egen roll i ett sådant här utvecklingsprojekt (och liknande...)?
- Vad behövs för att skolorna ska fortsätta, med eller utan ert stöd?
- Utbildningsförvaltningen driver många projekt och ett stort utbud (ex Mediatekets föreläsningar) – vad ligger bakom era val och satsningar/Hur kommer lesson study in i detta perspektiv?
- Lesson study och olika ämnen...

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet