



Kollegial återkoppling

Gunnel Jacobsson

Kollegial återkoppling

Ett pedagogiskt projekt vid Psykologiska institutionen

Gunnel Jacobsson, Psykologiska institutionen, Stockholms universitet

E-post: gunnel.jacobsson@psychology.su.se

Abstract: Många universitetslärare har på egen hand utvecklat en god pedagogisk förmåga genom år av undervisning. Det finns en gedigen pedagogisk kompetens i det tysta bland universitetslärare, men den är i allmänhet svår att kommunicera. Det finns en kulturskillnad mellan forsknings- och lärarsysslan i det att det inom forskningen är självklart med ett peer reviewförfarande. I lärarsysslan tenderar kritik att istället handla om läraren som person, den professionella och privata självuppfattningen är ett. Att undervisa är av tradition en ensam uppgift väsensskilt från forskningens teamanda. Mot den bakgrunden genomförde Psykologiska institutionen vid Stockholms universitet modellen Kollegial återkoppling för att öppna upp undervisningsrummet för reflektion kring lärarnas undervisning. En lärargrupp, 10 n, återkopplade på varandra under tre terminer efter given instruktion. Hypotesen i projektet är att det finns en tyst pedagogisk kunskap bland universitetslärare som inte kommuniceras. Genom att skapa strukturer för kollegial återkoppling, liknande dem som finns inom forskning, påverkas lärarens förhållningssätt från att uppleva kritik som en personlig egenskap till att handlar om en professionell, pedagogisk roll. Resultaten visar att tryggheten ökade mellan tillfällena och återkopplingen fördjupats med allt mer givande efterdiskussioner. En god struktur var till hjälp. Vid sista tillfället finns större beredskap att tala om självupplevda brister. Att få återkoppling på okända omständigheter upplevdes hjälpsamt. Efter första tillfället tänkte lärarna i hög grad att projektet skulle leda till manifesta förändringar av undervisningsbeteende. Vid det sista tillfället tänker ingen ändra sitt lärarbeteende, men nästan alla är inspirerade, det vill säga det har gjort något med tänkandet om lärarrollen. För de som återkopplat finns inte samma förändringspotential. Lärarna har genom egen aktivitet uppnått en begynnande förändring i förhållningssätt.

Nyckelord: Critical friends, auskultation, lärarrollen

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2019:3

ISSN 2003-1688

© Gunnel Jacobsson



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Introduktion

För en universitetslärare består arbetet huvudsakligen av undervisning och av forskning.

Lärargärningen är för flertalet den huvudsakliga arbetsuppgiften och ändå finns det mindre utvecklade system för kritisk granskning och utveckling (Karlsson, Fjällström, Lindberg-Sand, Scheja, m fl, 2017) av det arbetet än vad det finns för den arbetsdel som berör forskning.

Undervisningen är oftast universitetslärarens ensak, naturligtvis till sitt innehåll reglerat av utbildningsplaner, kursplaner, nationella och lokala regelverk, men när det kommer till undervisningsmetod är läraren oftast lämnad till eget tänkande. Det finns undantag, som Linköpings universitet som centralt har bestämt undervisningsmodell för stora delar av universitetet. Vid många av Sveriges universitet och högskolor pågår sedan flera år ett reformarbete i syfte att skapa jämställda arbetsvillkor mellan forskning och universitetsundervisning. En väg många har valt är att höja lärarstatusen genom att skapa befordringsvägar för lärare genom den så kallade excellentlärarreformen (Winka, 2017). Andra universitet, som Stockholms universitet, har valt att finansiera riktade pedagogiska utvecklingsprojekt.

Oavsett vilken stödmodell för pedagogisk utveckling som universiteten väljer så finns det god grund för satsningarna då det som är behörighetsgrundande för en lektorsanställning är forskarutbildning och det som är meriterande är vetenskapliga publikationer. Formellt anges ofta att lika vikt läggs vid vetenskaplig och pedagogiska färdigheter, men det torde vara allmänt känt att det i realiteten är vetenskapliga publikationer som har tyngd vid anställningar. Dessutom är de lärare som undervisar på den högsta akademiska nivån ofta också de lärare som har minst pedagogisk utbildning, i bästa fall 15 hp i högskolepedagogik.

Många lärarkollegier kan vittna om svårigheten att skapa öppna forum för pedagogiska diskussioner som berör den egna verksamheten, detta trots att många universitetslärare på egen hand har utvecklat en god pedagogisk förmåga genom år av undervisning. Det finns så att säga en gedigen pedagogisk kompetens i det tysta bland universitetslärare, men den är svår att kommunicera.

Av avgörande betydelse torde den kulturskillnad vara som utvecklats mellan forsknings- och lärarsysslan i det att det inom forskningen är självklart med ett peer reviewförfarande där kritik kan vara plågsam, men självklart riktad till det utförda arbetet. När det kommer till lärarsysslan så tenderar kritik att istället handla om hur läraren är (Badersten, Karlsson. & Winka, 2016). Att undervisa är av tradition en ensam uppgift väsensskilt från forskningens teamanda.

Att finna vägar att förstå och påverka de förhållningssätt som styr många universitetslärares undervisningsuppdrag kan vara en väg att jämställa attityder gällande forskning och undervisning.

Mot den bakgrunden genomförde Psykologiska institutionen vid Stockholms universitet modellen Kollegial återkoppling under ht17- ht18 för att öppna upp föreläsnings/seminarierummen och

reflektera kring lärarnas undervisning. Det är i linje med den centrala strävan vid Stockholms universitet (riktat pedagogiskt arbete), samtidigt som den anda som beskrivs i ett nationellt utvecklingsarbete omfattas, att arbeta för att synliggöra och på sikt meritera den erfarenhetsbaserade pedagogik som universitetslärare utför.

Hypotes

Trots flera försök har initiativ till pedagogiska samtal gällande den egna undervisningen kollapsat, trots att viljan till detta har funnits. En tänkbar grund för detta är att kompetensen huvudsakligen är personligt och erfarenhetsmässigt förvärvat. Avsaknaden av strukturer för kollegial återkoppling gör att kritik mot pedagogiken tenderar att uppfattas som personlig kritik.

Hypotesen i projektet är att det finns en tyst pedagogisk kunskap bland universitetslärare som inte kommuniceras. Genom att skapa strukturer för kollegial återkoppling, liknande dem som finns inom forskning, påverkas lärarens förhållningssätt från att uppleva kritik som en personlig egenskap till att handlar om en professionell, pedagogisk roll. Det kan göra det lättare att reflektera över arbetet när den inte uppfattas som personlig kritik.

Teoretisk bakgrund

I en artikel från Karolinska institutet (Dahlgren m fl, 2006) beskrivs en pedagogisk modell, Critical friends, som i korthet innebär att varje lärare själv väljer en kollega, kritisk vän, som ska lyssna på en föreläsning. Innan föreläsningen träffas de två och den undervisande läraren beskriver vilka intentioner hen har med föreläsningen. Under föreläsningen fokuserar den kritiska vännen på *interaktion i rummet, lärarens uttryckssätt och undervisningsstil, struktur för undervisningen, innehåll och reaktioner från studenterna*. Efter föreläsningen sker ingen kommunikation mellan de två, men de ska träffas inom 48 timmar för återkoppling från den kritiska vännen. I efterhand intervjuas lärarna av någon som inte varit inblandad i arbetet.

Critical friends-modellen har tidigare använts i flera sammanhang, huvudsakligen med fokus på att förbättra lärandemiljön för elever. Modellen fick genomslag i USA under tidigt 90-tal (Kuh, L., 2015), och då huvudsakligen på lägre utbildningsnivåer som "elementary schools". Syftet var att skapa ökad samstämmighet mellan olika utbildningsdelar och att göra lärare mer delaktiga i en utbildnings helhet, vilket skapar en gynnsam lärandemiljö för eleverna.

På högre utbildningsnivåer har modellen använts för att formalisera sokratiska samtal för studenter på forskarutbildning (Costantino, T., 2019). Modellen blir en god pedagogisk form för att främja studenternas lärande. Liknande fynd beskrivs (Storey & Wang, 2017) på universitetsnivå med modeller för gruppdiskussioner för studenter och lärare med bättre lärandemiljö som resultat.

Mycket av litteraturen om Critical Friends tycks handla om att förbättra lärandesituationen för elever. Men modellen har även använts för att påverka lärargruppen i sig. Så har till exempel en studie i Vietnam (Vo & Nguyen, 2009) använt Critical Friends-modellen i syfte att påverka rådande, traditionella student-lärarhierarki. Genom att bilda fasta lärarpar bestående av nyexaminerade lärare som hade frekventa träffar och som undervisade nya studenter på grundläggande universitetskurser försökte man skapa kollegiala diskussionsklimat i undervisningen. Utfallet blev mycket gott, men författarna betonar att vägen till förändring är att låta de yngre lärarna använda modellen för att på den vägen, på sikt, förändra en traditionellt hierarkisk undervisningskultur.

En annan kort rapport (Gordon, 2006) beskrivs en modell i linje med, och utgiven samma år, som Critical friendsmodellen vid KI. Lärare inom det medicinska kunskapsområdet får observera varandra och därpå återkoppla. Resultaten pekar på att värdet att observera är större än att bli observerad, och vidare att uppställda kriterier för observationen avsevärt underlättar evalueringen.

Modellen Critical Friends har på så sätt genom åren fått en glidande betydelse, från att initialt, i större utsträckning, vara en modell för att förbättra elevers lärande har det även kommit att omfatta det som i lärarutbildningar traditionellt benämns auskultationer. Kanske med den skillnaden att modellen för auskultation noggrant elaborerats. Liksom förfarandet vid återkoppling.

I lärarutbildningar finns en lång tradition av auskultationer med varierande grad av systematik i genomförande. I det befintliga projektet har inte den traditionen kartlagts då det bedömdes bli för omfattande för projektet ifråga.

Modellen

Studien vid Psykologiska institutionen, Stockholms universitet begränsades till att omfatta ett fast lärarkollegium som alla har olika kursansvar för Psykoterapeutprogrammet (professionsprogram på avancerad nivå). Gruppen består av 10 lärare med huvudsakligen lång undervisningserfarenhet och med engagemang för utbildningen. Alla lärare har mycket god ämneskunskap och har, över tid, ansvar för olika specialistområden inom utbildningen. Samtliga har gått universitetspedagogisk utbildning. Lärargruppen har över lag varit positiv till att delta i projektet. Projektets modell inspirerades av den modell som används på K.I. (Dahlgren m fl, 2006) dock med en hel del modifieringar.

Studien vid Stockholms universitet sträcker sig över tid, vid tre på varandra följande terminer ger lärarna varandra kollegial återkoppling. Med kollegial återkoppling betonas professionaliteten i modellen, det är inte vänner utan kollegor som samarbetar och det är inte kritisk granskning utan återkoppling som befrämjar fortsatt dialog som eftersträvas. De riktlinjer som lärare och observatörer använt begränsas till att omfatta lärarens förhållningssätt utan att inkludera personliga egenskaper vilket var fallet i KI-studien. Observationernas efterföljande reflektioner gjordes skriftligt, enskilt och

anonymiserat på begäran av lärargruppen.

Metod för återkoppling

Metoden för återkoppling består av ett förmöte, ett undervisningspass, ett återkopplingsmöte och en efterföljande skriftlig berättelse enligt anvisning.

Tillvägagångssättet är att varje lärare frågar en kollega som hen har förtroende för om hen vill återkoppla på ett undervisningstillfälle. Lärarna uppmanades att välja olika återkopplare vid de olika terminerna för att få olika perspektiv. Gemensamt bokas ett kortare förmöte, ett undervisningspass samt en timme för återkoppling strax efter, men inte i anslutning till undervisningspasset.

Vid förmötet berättar läraren hur hen planerat undervisningen och vad syfte och sammanhang är. Läraren och återkopplaren kommer överens om ifall det är något återkopplingsområde som läraren vill slippa.

Vid undervisningspasset sitter återkopplaren längst bak eller på annan diskret plats med överblick på lärare och studenter. Hen ska som inre kompass ha fokus på den undervisande läraren, och hur undervisningen faller ut utifrån dennes intention.

Vid återkopplingen ska det globala intrycket komma först. Återkoppling ges på det som läraren gjort, inte hur återkopplaren själv brukar göra om inte läraren specifikt frågar efter det. Syftet är att fokusera och utveckla den undervisande lärarens undervisningsstil. De teman från guiden som är relevanta återkopplas på, meningen är inte att fastna i att kort checka av alla punkter (bilaga 1).

Efter återkopplingen skriver både lärare och återkopplare var för sig en anonym skriftlig berättelse (bilaga 2), som märks med en självvald kod som används vid alla tillfällen. Berättelsen ska vara fylligt och innehålla både erfarenheterna som lärare och återkopplare.

Resultat

Lärarnas svar har sammanställts i tabellform för att lättare kunna jämföra svar vid olika tillfällen. Trots att det är små grupper presenteras svaren i procentform för överskådlighetens skull eftersom storleken på grupperna varierar något.

Gruppen består av 10 lärare. Under de tre terminerna har det av praktiska skäl ibland inte varit möjligt för alla att ha båda rollerna. Av det skälet kan antalet återkopplare och lärare variera under samma termin. Under termin 2 var deltagarfrekvensen lägre och två av lärarna meddelade att de hade velat, men inte hann med uppdraget den terminen.

Förutom vad som presenteras i tabellerna framträder i svaren en positiv attityd, med något enstaka undantag, både till att få återkoppling i sin undervisning och att återkoppla på kollegor. Vidare framkommer att det stöd som anvisningarna ger har varit viktiga. Det krävs omsorgsfullhet, takt och

mod för att återkoppla på ett hjälpsamt sätt i en arbetsgrupp och anvisningarna var ett stöd i detta. Någon framförde också att det skulle varit bättre med en återkopplare utanför institutionen, till exempel från CEUL. En deltagare framhåller vikten av att ha båda rollerna, då det ökar uppgiftens allvar, och de flesta uppper att metoden är hjälpsam överlag i båda rollerna.

Lärarnas svar, både i lärarrollen och som återkopplare, under tre terminer

Återkopplare

| Område | Ht17 (n=9) | Vt18 (n=5) | Ht18 (n=7) |
|-------------------------------------|--|---|--|
| Kunde ge negativ återkoppling | 0 % | 40% | 20% |
| Höll tillbaka kritik | 40% | 40% | 15% |
| Svårigheter med att ge återkoppling | Övervägande imponerad av läraren. Svårigheten var att det inte fanns så mycket negativt. | Inga svårigheter | Mer avslappnat än tidigare. Imponerande kompetens. Givande diskussioner efteråt. |
| Kommer ta efter läraren | 80% är inspirerade 20% påverkas inte | 60% är inspirerade 40% påverkas inte | 30% är inspirerade 70% påverkas inte. |

För återkopplarna ökar frekvensen av negativ kritik efter första tillfället, samtidigt som man i högre grad inte håller tillbaka negativ kritik vid det sista tillfället. Genomgående är man imponerad av de kollegor man iakttar. Trots detta kommer återkopplarna inte ta efter vad de sett.

Lärare

| Område | Ht17 (n=10) | Vt18 (n=5) | Ht18 (n=9) |
|---|------------------------------------|---|---|
| Hur var denna undervisningsgång jmf med förra | | 60% var lugnare 40% mer stressade | 80% mindre nervösa eller fortsatt ej nervösa 20% mer nervösa men av yttre skäl |
| Hur var denna återkopplingsgång jmf med förra | | 100% Det blev bättre plus att andra aspekter belystes | 100% tyckte att det var bättre eller lika bra. |
| Kända brister adresserades | 60% ja 40% svarade inte | 100% ja | 70% 30% svarade nej |
| Kända styrkor adresserades | 80% 20% svarade inte | 100% | 100% |
| Fick syn på något ej känt i sin undervisning | 60% | 70% | 80% |
| Återkopplingen kommer påverka undervisning | 70 % kommer ändra sin undervisning | 60% kommer ändra sin undervisning 20% är inspirerade | Ingen kommer ändra sin undervisning. 80% är inspirerade |

Lärarna skriver att det är nervöst att vara iakttagen, men det blir lättare med tiden. Nervositeten vid första tillfället framkommer sekundärt till den förändring som beskrivs vid det andra tillfället, när den minskat. Den utvecklingen fortsätter även vid tillfälle tre. Först vid sista tillfället svarar lärarna att det finns upplevda brister som de känner inte blivit adresserade. Samtliga uppger att kända styrkor blivit adresserade vid alla tillfällen. Andelen lärare som får syn på något som de inte tänkt på om sig själva i den egna undervisningen ökar med tiden. När det kommer till hur lärarna kommer påverkas av återkopplingen sker en förskjutning från att tänka att man kommer göra annorlunda till att man kommer att fortsatt vara inspirerad av erfarenheten.

Övergripande frågor

| Område | Ht17 (n=10) | Vt18 (n=7) | Ht18 (n=9) |
|-------------------------------------|---|------------|------------|
| Hur fungerade instruktionerna | 100% Bra. 70% lägger till att det varit viktigt med den tydliga strukturen. | | |
| Mest givande att vara i lärarrollen | 30% | - | - |
| Mest givande vara återkopplare | 20% | - | . |
| Givande över lag | 50% | 100% | 90% |

Samtliga tycker att instruktionerna har fungerat bra och att de har varit viktiga att tillgå. Arbetet har även varit givande, både som i rollen som lärare och återkopplare.

Diskussion

Mot bakgrund av hypotesen att projektet skulle kunna öka reflektionsförmågan kring den professionella rollen valdes en annan benämning än *critical friends*, just för att markera det professionella i situationen. Kollegial återkoppling understryker att kontexten är i ett yrkessammanhang och med avsikten att reflektera det iakttagbara och upplevda.

En tidigare studie (Gordon, 2006) pekar på att värdet av att observera är större än värdet att bli observerad. Detta motsägs i föreliggande projekt. Tvärt om förefaller värdet när läraren får återkoppling vara något större, och kanske något annorlunda än för observatören. Resultaten visar att helhetsmodellen med de två positionerna är värdefull även om de ger lite olika saker.

Att resultatet skiljer sig från den tidigare studien behöver inte betyda någon motstridighet, kanske var

det bara olika kontextuella faktorer som fick betydelse. Att visa upp sig i en lärarroll är en större exponering än att vara den som iakttar. På så vis kan det vara lättare att vara observatör och mer plågsamt att vara i lärarrollen. I det pågående projektet finns deltagarna i en välfungerande lärargrupp, där de flesta har arbetat tillsammans länge och har ett grundförtroende för varandra. Det kan spela in i att den undervisande läraren kände sig ganska trygg i bedömningssituationen. Av resultaten kan utläsas att tryggheten var relativt god från början och att den sedan ökade. Det kan noteras att den nervositet som finns är i undervisningssituationen, men inte alls i återkopplingssituationen. Detta stödjer att det är en större utmaning att vara i lärarrollen. Samtidigt är det kanske just att våga utsätta sig för den anspänningen som möjliggör en förändring.

Alla tycker att strukturen fungerat bra och 7 av 10 deltagare betonar spontant att det varit avgörande att ha tydliga instruktioner till hjälp vid återkopplingen. På så vis ger instruktionen stöd åt att inte peka ut lärarens mänskliga egenskaper och det blir inte återkopplarens övervägande om man ska säga något om personliga egenskaper, vilket kan vara lugnande såväl för lärare som återkopplare. Vikten av tydliga instruktioner är också något som betonas i den nyss nämnda studien. Det ger kollegial återkoppling en fördel jämfört med auskultationer med, inte sällan, mer globala instruktioner.

En bild som träder fram är att lärargruppen är kompetent och att de också återkopplar detta till varandra. De som återkopplade tyckte inte att det var svårt och uttrycker att man varit imponerad av undervisande lärare. Lärarna själva känner också till 100 % att deras styrkor blir adresserade. Till mindre del höll återkopplarna tillbaka negativ kritik och oftast då med motiveringen att de följde instruktionerna. Man kan ändå ana att frågan skulle kunna problematiseras av att ingen ger negativ kritik vid första tillfället, men i takt med att gruppen blir tryggare så ökar den negativa kritiken något. Intrycket är att gruppen haft goda förutsättningar genom att man från början varit relativt trygga med varandra. Ändå kan man av resultaten utläsa att återkopplingen fördjupats genom att efterdiskussionerna blivit mer givande sista gången. Den ökade tryggheten skapar förutsättningar för mer givande diskussioner.

Vid det sista tillfället uttrycker lärarna att upplevda brister i den egna undervisningen inte blivit adresserade, vilket skulle kunna tolkas som att det nu finns en beredskap för att tala om detta. Vi kan samtidigt se att andelen som får återkoppling på sådant som de själva inte var medvetna om ökar mellan tillfällena, vilket också det har framhållits som en faktor som befrämjar förändring (Gordon, 2006).

Det kan noteras att lärarnas förväntningar efter första tillfället var att de i ganska hög grad skulle ändra sin undervisning, alltså att projektet skulle leda till manifesta förändringar av undervisningsbeteende. Ser vi på resultatet vid det sista tillfället har bilden förändrats. Ingen tror att den kommer ändra sitt lärarbeteende, men nästan alla är inspirerade, det vill säga det har gjorts något med tänkandet om lärarrollen.

Ser vi till återkopplarna så är de inte alls i samma utsträckning förändringsbenägna av uppgiften. Efter första tillfället tror de flesta att de kommer vara inspirerade av den lärare de har iakttagit, medan det vid sista tillfället överväger att man inte kommer påverkas av själva observerandet.

En möjlig förklaring till skillnaden mellan positionerna lärare och återkopplare är att situationen som återkopplare är mer passiv, man har iakttagit men själv inte gjort något gällande undervisning. Detta är i linje med undervisningspedagogiska inslag som bygger på egen aktivitet i form av VFU och annan praktisk tillämpning, learning by doing. Det knyter också an till att gruppen betonar att båda rollerna är viktiga, kanske är det i många grupper lättare och tryggare att vara observatör, men för att uppnå en förändring krävs egen aktivitet.

Avslutningsvis kan en viss mättnad anas i gruppen. Syftet med projektet är uppfyllt, att få igång ett tänkande kring sig själv i undervisningssituationen. När det sedan är naturligare att släppa in en kollega i undervisningssalen är det dags att gå vidare till nästa steg, att tillsammans kunna laborera med pedagogiska modeller.

Referenser

- Badersten, B., Karlsson, L., & Winka, K. (2016). Utvärdering av excellentlärarreformen vid Uppsala universitet. *Rapport Uppsala universitet*.
- Costantina, T. (2010). The Critical Friends group: A strategy for developing intellectual community in doctoral education. *Inquiry in education*: vol 1, iss. 2, artcel 5.
- Dahlgren, L.O., Eriksson, B.E., Gyllenhammar, H., Korkeila, M., Sääf-Rothhoff, A. & Seeberger, A. (2006). To be and to have a critical friend in medical teaching. *Medical Education*, 40, 72–78.
- Gordon, J. (2006). Critical friendship. *Medical Education*, 40, 5-6.
- Karlsson, S., Fjellström, M., Lindberg-Sand, Å., Scheja, M., Pålsson, L., Alvfors, J., & Gerén, L. (2017). Högskolepedagogisk utbildning och pedagogisk meritering som grund för det akademiska lärarskapet. *Rapport från SUHF*.
- Kuh, L.P. (2016) Teachers talking about teaching and school: collaboration and reflective practice via Critical Friends groups. *Teachers and Teaching*, vol. 22, no. 3, 293-314.
- Vo, L.O., & Nguyen, H.T.M. (2009). Critical Friends Group for EFL teacher professional development. *ELT Journal*, vol. 64/2, p. 205-213.
- Winka, K. (2017). Kartläggning av pedagogiska meriteringsmodeller vid Sveriges högskolor och universitet. *PIL-rapport, Göteborgs universitet*.

Bilaga 1

Instruktion återkopplare

Under undervisningspasset fokuserar den kollegiala återkopplaren på följande teman:

Interaktion i rummet

Utrymme för frågor/reflektioner från studenterna?

Tar läraren emot frågor med intresse?

Inbjuder läraren till frågor/reflektioner?

Hur ser dialogen lärare-studenter ut?

Blir läraren monoton

Verkar studenterna uttråkade?

Blir det en dialog?

Kan läraren fånga och upprätthålla studenternas intresse?

Flexibilitet i lärarstilen, t ex kring utrymme för fördjupning när studenter blir särskilt intresserade alternativt om någon students frågor blir för basala.

Hur reagerar läraren på studentfrågor?

Lärarens uttrycksätt och undervisningsstil

Har läraren ögonkontakt med studenterna?

Hur funkar rösten?

Röststyrka

Artikulation

Intonation (monoton – melodiös)

Hur ligger rösten (pitch), högt – lågt ?

Tempo i talet, långsam – för snabb?

Finns det plats för naturliga tankepauser?

Struktur för undervisningen

Finns det en struktur för undervisningen, i förväg uppgjord eller skapad i undervisningssituationen?

Logisk struktur?

Rimlig disposition?

Hålls eventuella utlovade strukturer?

Flexibilitet i strukturen vid behov alternativt hållfasthet i strukturen vid behov?

Är eventuella visuella inslag adekvata? läsliga?

Är mängden information rimlig sett till undervisningstiden?

Innehåll

Rimlig kunskapsnivå från lärarens sida?

För svårt eller för lätt?

Följer läraren sin uppgjorda struktur?

Är innehållet rimligt i förhållande till tiden?

Gör läraren vad han/hon tänkt gällande innehåll?

Reaktioner från studenterna.

Skapar undervisningen både frågor och svar?

Inspirerar undervisningen till fortsatt lärande?

Väcks ett intresse för ämnet?

Uppfattas innehållet som relevant?

Övrigt

Finns det något övrigt som återkopplaren noterar av relevans för gällande lärarens professionella roll?

Var vänlig och konstruktiv, men inte mesig, det ska ge den som undervisar något användbart!

7, Fick du den här gången syn på något om din undervisning/undervisningsstil som du inte hade sett själv tidigare?

8, Tror du att du själv kommer ändra din undervisning/undervisningsstil efter detta?

9, Finns det något som du tagit efter från den kollega som du återkopplade på?

10, Gav systemet med kritiska vänner något denna gång?

11, Fick du som lärare återkoppling från samma kollega som förra gången? För- och nackdelar? Gav du återkoppling till samma kollega som förra gången? För- och nackdelar.

Bilaga 2

Anvisningar Frågor att skriftligt besvara efter varje termin.

Anonym skriftlig berättelse tillfälle 1.

Välj en kod på tre tecken (siffror + bokstäver). NOTERA NOGGRANT KODEN, DET ÄR BARA DU SOM VET DEN OCH DEN ÄR VIKTIG FÖR ATT KUNNA SE BERÄTTELSEN ÖVER TID.

Ange i den löpande texten när du svarar som lärare som får besök L respektive när du är kollegial granskare K. En del frågor riktar sig till dig i rollen som L och en del till rollen som K, och ibland är båda rollerna aktuella.

- 1, Hur fungerade anvisningarna för förberedelsen, genomförandet och återkopplingen?
- 2, Är det skillnad på vad du lärde dig genom att få återkoppling respektive ge återkoppling?
- 3, Var det svårigheter förknippade med att ge återkoppling till en kollega?
- 4, Hur blev fördelningen mellan positiv och negativ återkoppling?
- 5, Fanns det sådant som du tvekade inför eller avstod från att återkoppla?
- 6, Vilka svagheter kan du själv känna att du har i din undervisning? Tycker du att de blev adresserade?
- 7, Vilka styrkor tycker du själv att du har i din undervisning? Tycker du att de blev adresserade?
- 8, Fick du syn på något om din undervisning/undervisningsstil som du inte hade sett själv tidigare?
- 9, Tror du att du själv kommer ändra din undervisning/undervisningsstil efter detta?
- 10, Finns det något som du tagit efter från den kollega som du återkopplade på?
- 11, Gav systemet med kritiska vänner något?
- 12, Finns det risker med systemet med kritiska vänner såsom du ser det?

Anonym skriftlig berättelse tillfälle 2 och 3

Välj samma kod som vid tillfälle 1. DET ÄR BARA DU SOM VET DEN, SÅ FORTSÄTT ATT HÅLLA REDA PÅ DEN.

Ange i den löpande texten när du svarar som lärare som får besök L respektive när du är kollegial granskare K. En del frågor riktar sig till dig i rollen som L och en del till rollen som K, och ibland är båda rollerna aktuella.

- 1a, Hur blev det här tillfället jämfört med det första för dig som lärare avseende din eventuella påverkan av att ha en kollega i rummet?
- 1b, Hur blev det här tillfället jämfört med det första för dig som lärare avseende innehållet i vad du fick återkopplat?
- 1c, Hur påverkar det din undervisning att veta att någon ska vara med och ge återkoppling? Var det skillnad för dig inför första och andra tillfället?
- 2a, Hur blev det här tillfället jämfört med det första för dig som återkopplare avseende eventuella påverkan av att iaktta en kollega?
- 2b, Hur blev det här tillfället jämfört med det första för dig som återkopplare avseende innehållet i det du såg och återkopplade?
- 2c, Förberedde du dig på något annat sätt än vid första tillfället?
- 3, Var det denna gång skillnad på vad du lärde dig genom att få återkoppling respektive ge återkoppling?
- 4, Var det denna gång svårigheter förknippade med att ge återkoppling till en kollega?
- 3, Hur blev fördelningen mellan positiv och negativ återkoppling denna gång jämfört med den förra?
- 4, Fanns det sådant som du tvekade inför eller avstod från att återkoppla?
- 5a, Vilka svagheter kan du, lärare, känna att du har i din undervisning?
- 5b, Tycker du att de blev adresserade?
- 6a, Vilka styrkor tycker du, lärare, att du har i din undervisning?
- 6b, Tycker du att de blev adresserade?

